

T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

BARIŞ EĞİTİMİ TEMALİ BİR HİZMET İÇİ EĞİTİM  
PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİLİLİĞİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan  
Sevgi ÖZDEN

Danışman  
Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR

Bu çalışma Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Proje Birimi  
(BAP) tarafından SYL-2013-4211 nolu proje ile desteklenmiştir.

Mayıs, 2014  
KAYSERİ

## BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.



Sevgi ÖZDEN

## YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI

Barış Eğitimi Temalı Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.



Tezi Hazırlayan  
Sevgi ÖZDEN



Danışman  
Yrd. Doç.Dr. Semra DEMİR



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Başkanı  
Prof. Dr. Remzi KILIÇ

**Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR** danışmanlığında **Sevgi ÖZDEN** tarafından hazırlanan “Barış Eğitimi Temalı Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında **yüksek lisans** tezi olarak kabul edilmiştir.

15 / 05 / 2014

**JÜRİ:**

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR



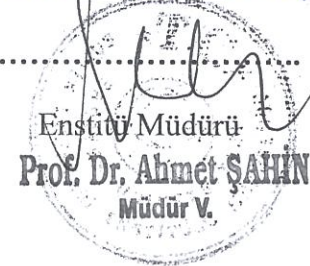
Üye : Yrd. Doç. Dr. Cenk AKBIYIK



Üye : Yrd. Doç. Dr. Neşet MUTLU

**ONAY :**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 23/06/2014 tarih ve ..... 19 ..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

23 / 06 / 2014

Enstitü Müdürü  
**Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN**  
Müdür V.

## ÖNSÖZ

Bu araştırma kapsamında hazırlanan Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) uygulanması sonucunda; sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine ilişkin farkındalık düzeylerini arttırmak ve barış eğitimine uygun öğrenme ortamları tasarımlarına yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Çalışmanın gerçekleşmesine katkı sağlayan ve ihtiyaç duyduğumda desteğini esirgemeyen kişileri anmayı ve kendilerine teşekkürlerimi sunmayı bir görev kabul ediyorum.

Araştırma süresince, yakın ilgi, destek, teşvik ve yardımlarını gördüğüm, araştırmanın planlanması, gerçekleştirilmesi ve raporlaştırılması aşamalarında çalışmalarımı özenle ve titizlikle takip eden danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR'e teşekkür ediyorum. Görüş ve önerilerinden yararlandığım değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Cenk AKBIYIK, Yrd. Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ ve Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ'ye; yüksek lisans eğitimim süresince kurumsal ve bireysel desteğini benden esirmeyen Sayın Müdürüm Savaş CİHAN'a; değerli meslektaşlarım Şenol BAYAM, Kemal GÖKPINAR ve Çetin AKSAKAL'a; çalışmanın uygulama sürecine katkı sağlayan Kayseri İl Milli Eğitim Şube Müdürü Sehlen GÜRBÜZ'e ve süreçte yer alan meslektaşlarıma ilgi ve katılımlarından dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Çalışmalarım sırasında beni maddi açıdan destekleyen, TÜBİTAK- Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığına ve Erciyes Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Proje Birimi'ne (BAP) teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans eğitimim süresince en büyük desteği gördüğüm annem İmran ÖZDEN, babam Etem ÖZDEN ve kardeşim Sinemis ÖZDEN'e gösterdikleri ilgi, anlayış ve sabırdan dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca karşılaştığım güçlüklerle karşı bana moral veren değerli arkadaşım Gamze DELİKTAŞ'a teşekkür ediyorum.

Sevgi ÖZDEN

# **BARIŞ EĞİTİMİ TEMALI BİR HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMININ GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Sevgi ÖZDEN**

**Erciyes Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı  
Mayıs, 2014  
Danışman: Yrd.Doç. Dr. Semra DEMİR**

## **ÖZET**

Toplumda barış kavramının bir kültür olarak yaşanması ve kalıcı barışın sağlanması; barış eğitiminin etkililiği ile ilişkilidir. Etkili ve verimli bir barış eğitimi için; öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği öğrenme ortamlarında barışçıl yaklaşımların yer alması gerekmektedir. Bununla birlikte; öğrencilerde barışçıl tutumların geliştirilmesi, çocuklara küçük yaşlardan itibaren barışa ilişkin bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasına bağlıdır. Bu durum; uygulama alanı 5-10 yaş arası öğrenciler olan sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi yeterliliklerine dikkat çekmektedir. Diğer yandan; toplumda sayısı hızla artan şiddet olaylarını gerçekleştirenlerin yaş ortalamasının düşmesi, toplumun bu yöndeki ihtiyacını ortaya koymaktadır. Açıklanan koşullar, sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik uygulamalara gereksinim duyduklarını göstermektedir.

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi yeterliliklerini geliştirmeye yönelik bir hizmet içi eğitim programı geliştirilerek, değerlendirilmesi gerçekleştirilmiştir. Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP) adı verilen bu program, sistem yaklaşımı temel alınarak geliştirilmiştir. Uygulama, Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan Şehit Piyade Astsubay Serkan Ciddioğlu İlkokulu'nda görev yapmakta olan 18 sınıf öğretmenin katılımı ile 28 saatte tamamlanmıştır. İhtiyaç analizi, eğitim programı geliştirme, pilot uygulama, esas uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşan çalışma; karma araştırma modeline göre desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak; görüşme formu, kavram formu, ders planları, katılımcı günlükleri ve hizmet içi eğitim değerlendirme ölçeği kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçları ile elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile; nicel veri toplama araçları ile elde edilen veriler ise SPSS 19.0 paket programında, aritmetik ortalama alma tekniği ile analiz edilmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde; Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP)'nın sınıf retmenlerinin barış eğitimine ilişkin farkındalık düzeylerini arttırmada ve barış eğitimine uygun öğrenme ortamları tasarlamalarına yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmede etkili bir program olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Barış Eğitimi, Sınıf retmenleri, Hizmet İçi Eğitim, Eğitim Programı

**DEVELOPMENT AND EVALUATION OF THE EFFICIENCY OF IN-SERVICE TRAINING PROGRAM WITH THE THEME OF PEACE EDUCATION**

**Sevgi ÖZDEN**

**Erciyes University  
Graduate School of Educational Sciences  
Department of Curriculum Development and Instruction  
May, 2014  
Supervisor: Asst. Prof. Dr. Semra DEMİR**

**ABSTRACT**

Experiencing the concept of peace as a culture in society and providing permanent peace are related to the efficiency of peace education. For an effective and efficient peace education; learning environments, where training activities are carried out, must possess peaceful approaches. In addition, enhancing peaceful attitudes in learners depends on their acquisition of information, skills and attitudes regarding peace. This draws the attention to primary school teachers' competencies of peace education, whose concerning group consists of young learners who are 5 to 10 years old. On the other hand, the fact that average age of performers in the society where there is an increasing number of violent cases indicates such a need within the society. Explained conditions points out to the fact that primary school teachers are in need of implementations regarding peace education.

In this study, an in-service training program was developed and evaluated to improve the peace education competencies of primary school teachers. This program, named as In-Service Training Program with the Theme of Peace Education for Primary Teachers (BEHEP), was based on the system approach. The implementation was completed in 28 hours with the participation of 18 primary school teachers working in Şehit Piyade Astsubay Serkan Ciddioğlu Primary School located in Melikgazi district of Kayseri province. The study covers needs analysis, development of curriculum, pilot scheme, main application and evaluation phases. The study was patterned according to the mixed research model. Interview forms, concept forms, course plans, examinee diaries and in-service training evaluation scales were used as data collection tools. Data obtained from qualitative data collection tools were analyzed via content analysis method. Data



obtained from quantitative data collection tools were analyzed via SPSS 19.0 packet software by means of arithmetic average calculation method. When research findings were examined, it was found that In-Service Training Program with the Theme of Peace Education for Primary Teachers (BEHEP) has been an effective program to raise the awareness of primary school teachers and to improve their knowledge and skills in designing learning environments suitable for peace education.

**Key Words:** Peace Education, Primary School Teachers, In-Service Training, Curriculum

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	İ
YÖNERGEYE UYGUNLUK SAYFASI.....	İİ
ONAY : .....	İİİ
ÖNSÖZ .....	İV
ÖZET .....	V
ABSTRACT .....	Vİİ
İÇİNDEKİLER.....	İX
TABLO LİSTESİ.....	Xİİİ
ŞEKİL LİSTESİ .....	XİV
KISALTMALAR.....	XV
GİRİŞ .....	1
1.1. PROBLEM DURUMU .....	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	8
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ .....	9
1.4. SAYILTILAR.....	10
1.5. SINIRLILIKLAR.....	10
1.6. TANIMLAR .....	10
BÖLÜM II.....	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE .....	12
2.1. BARIŞ EĞİTİMİ .....	12
2.1.1. BARIŞIN TANIMI .....	12
2.1.2. BARIŞ EĞİTİMİNİN TANIMI.....	15
2.1.3. BARIŞ EĞİTİMİNİN AMACI.....	18
2.1.4. BARIŞ EĞİTİMİNİN İLKELERİ .....	21
2.1.5. BARIŞ EĞİTİMİ YAKLAŞIMLARI .....	26
2.1.5.1. AHLAKİ DIŞLAMA / DÂHİL ETME KURAMI:.....	26
2.1.5.2. BÜTÜNLEŞTİRİCİ BARIŞ KURAMI .....	27
2.1.5.3. İLGİ GÖSTERME KURAMI.....	28
2.1.5.4. KARŞILIKLI SOSYAL BAĞIMLILIK KURAMI:.....	29
2.1.5.5. BÜTÜNLEŞTİRİCİ MÜZAKERE VE ARABULUCUK KURAMI.....	30
2.1.5.6. YAPICI TARTIŞMA KURAMI.....	30

2.1.6. BARIŞ EĞİTİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ .....	31
2.1.7. BARIŞ EĞİTİMİ MODELLERİ .....	34
2.1.8. BARIŞ EĞİTİMİNİ TEMEL ALAN ÖĞRETİM ORTAMLARININ TASARLANMASI .....	42
2.1.8.1.BARIŞ EĞİTİMİNİ TEMEL ALAN ÖĞRETİM HEDEFLERİ.....	43
2.1.8.2.BARIŞ EĞİTİMİNİN İÇERİĞİ.....	44
2.1.8.3. BARIŞ EĞİTİMİNİ TEMEL ALAN EĞİTİM DURUMLARI.....	53
2.1.8.4. BARIŞ EĞİTİMİNİ TEMEL ALAN DEĞERLENDİRME.....	58
2.1.9. BARIŞÇIL ÖĞRETMEN NİTELİKLERİ .....	62
2.2. HİZMET İÇİ EĞİTİM .....	65
2.2.1. HİZMET İÇİ EĞİTİMİN TANIMI.....	65
2.2.2. HİZMET İÇİ EĞİTİMİN AMAÇLARI .....	66
2.2.3. HİZMET İÇİ EĞİTİMİN GEREKLİLİĞİ .....	68
2.2.4. HİZMET İÇİ EĞİTİM TÜRLERİ .....	70
2.2.5. HİZMET İÇİ EĞİTİMİN YARARLARI .....	73
2.2.6. HİZMET İÇİ EĞİTİMİN SINIRLILIKLARI.....	75
2.2.7. HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARININ ETKİLİLİĞİNİN BELİRLENMESİ.....	76
2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	81
2.3.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR .....	81
2.3.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR .....	86
BÖLÜM III.....	90
YÖNTEM.....	90
3.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ .....	90
3.2. ÇALIŞMA GRUBU .....	91
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI .....	91
3.3.1. GÖRÜŞME FORMU .....	91
3.3.2. BARIŞ EĞİTİMİ KAVRAMLARI FORMU .....	92
3.3.3. KATILIMCI GÜNLÜKLERİ.....	93
3.3.4. DERS PLANLARI.....	93
3.3.5. HİZMET İÇİ EĞİTİM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ.....	95
3.3.5.1. ÖLÇEĞİN GEÇERLİK ÇALIŞMALARI.....	95
3.3.5.2. ÖLÇEĞİN GÜVENİRLİK ÇALIŞMALARI.....	97

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ .....	97
3.4.1. BARIŞ EĞİTİMİ TEMALİ HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI (BEHEP) .....	97
3.4.1.1. İHTİYAÇ ANALİZİ .....	99
3.4.1.2. TASARIM .....	101
3.4.1.3. GELİŞTİRME (YAZMA) .....	106
3.4.1.4. UYGULAMA .....	106
3.4.1.5. DEĞERLENDİRME .....	114
3.5. VERİLERİN ANALİZİ .....	115
3.5.1. NİTEL VERİLERİN ANALİZİ .....	115
3.5.1.1. BARIŞ EĞİTİMİ KAVRAM FORMUNUN İÇERİK ANALİZİ .....	116
3.5.1.2. GÖRÜŞME KAYITLARININ İÇERİK ANALİZİ .....	116
3.5.1.3. KATILIMCI GÜNLÜKLERİNİN İÇERİK ANALİZİ .....	117
3.5.1.4. DERS PLANLARININ İÇERİK ANALİZİ .....	117
3.5.2. NİCEL VERİLERİN ANAZİLİ .....	117
IV. BÖLÜM .....	119
BULGULAR .....	119
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR .....	120
4.1.1. BARIŞ EĞİTİMİ KAVRAM FORMUNDAN ELDE EDİLEN BULGULAR ..	120
4.1.2. GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR .....	128
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR .....	149
4.2.1. GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR .....	149
4.2.2. GÜNLÜKLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR .....	160
4.2.3. DERS PLANLARINDAN ELDE EDİLEN BULGULAR .....	163
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR: .....	182
4.3.1. GÖRÜŞMELERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR .....	183
4.3.2. KATILIMCI GÜNLÜKLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR .....	185
4.3.3. BARIŞ EĞİTİMİ TEMALİ HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ'NDEN ELDE EDİLEN BULGULAR .....	187
4.3.3.1. BARIŞ EĞİTİMİ TEMALİ HİZMET İÇİ EĞİTİM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ ÖĞRETİM SÜRECİ VE KAZANIMLARI BOYUTU .....	187
4.3.3.2. BARIŞ EĞİTİMİ TEMALİ HİZMET İÇİ EĞİTİM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ ORGANİZASYON DİZAYNI BOYUTU .....	188
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULAR .....	189

5. TARTIŞMA- SONUÇ VE ÖNERİLER .....	192
5.1. TARTIŞMA.....	192
5.1.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK ELDE EDİLEN BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	192
5.1.2. İKİNCİ ALT PROBLEME YÖNELİK ELDE EDİLEN BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	198
5.1.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULARIN TARTIŞILMASI..	206
5.1.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME YÖNELİK BULGULARIN TARTIŞILMASI.....	208
5.2. SONUÇLAR.....	211
5.3. ÖNERİLER .....	214
5.3.1. UYGULAMACILAR İÇİN ÖNERİLER.....	214
5.3.2. ARAŞTIRMACILAR İÇİN ÖNERİLER.....	216
KAYNAKÇA .....	217
EKLER .....	247
ÖZGEÇMİŞ.....	<b>HATA! YER İŞARETİ TANIMLANMAMIŞ.</b>

## TABLO LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b>	Bariş Eğitimi Programı (PEP) Modeli Ögeleri .....	40
<b>Tablo 2:</b>	Bariş Koruma, Bariş Yapma ve Bariş İnşa Etme Stratejilerine Dayalı Bariş Eğitimi Programlarının İçeriklerinin Karşılaştırması .....	46
<b>Tablo 3:</b>	Katılımcıların BEHEP Öncesi - Sonrası Bariş Eğitime Yönelik Kavram Bilgileri.....	120
<b>Tablo 4:</b>	Görüşmelerden Elde Edilen Temalara İlişkin Bulgular.....	128
<b>Tablo 5:</b>	Bariş Temasına İlişkin Bulgular .....	129
<b>Tablo 6:</b>	Şiddet Temasına İlişkin Bulgular .....	132
<b>Tablo 7:</b>	Çatışma Temasına İlişkin Bulgular .....	135
<b>Tablo 8:</b>	Bariş Kültürü Temasına İlişkin Bulgular .....	138
<b>Tablo 9:</b>	Barişçil Birey Temasına İlişkin Bulgular .....	141
<b>Tablo 10:</b>	Barişçil Öğretmen Temasına İlişkin Bulgular.....	143
<b>Tablo 11:</b>	Barişçil Öğretim Stratejileri Temasına İlişkin Bulgular .....	146
<b>Tablo. 12:</b>	Sınıf Öğretmenlerinin Bariş Eğitimi Ders Planı Değerlendirme Formuna Ait Kriterleri Sağlama Düzeyleri.....	163
<b>Tablo.13:</b>	Ders Planı Kazanım Listesi.....	165
<b>Tablo.14:</b>	Katılımcıların Öğretim Süreci ve Kazanımlara Yönelik Görüşleri .....	187
<b>Tablo 15:</b>	Öğretim Süreci ve Kazanımlara Yönelik Ölçek Maddeleri.....	187
<b>Tablo 16:</b>	Katılımcıların Organizasyon Dizaynına Yönelik Görüşleri .....	188
<b>Tablo 17:</b>	Organizasyon Dizaynına Yönelik Ölçek Maddeleri.....	188

## ŞEKİL LİSTESİ

<b>Şekil 1:</b>	Barışın Kaynakları .....	13
<b>Şekil 2:</b>	Eğitim Sistemi .....	26
<b>Şekil 3:</b>	Barış Eğitimi Modeli .....	35
<b>Şekil.4:</b>	Barış Eğitiminin Hedefleri .....	44
<b>Şekil 5:</b>	Mekansal ve Zamansal Boyutlar .....	49
<b>Şekil 6:</b>	Çok Kültürlü Toplum Modelleri .....	51
<b>Şekil 7:</b>	Sistem Modeli .....	99
<b>Şekil.8:</b>	Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP) Modülleri .....	104
<b>Şekil 9:</b>	Bulguların Sunuş Şeması .....	119
<b>Şekil. 10.</b>	Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) Sınıf Öğretmenlerinin Barış Eğitimine Uygun Öğretim Ortamları Tasarlamalarına Etkisi .....	149
<b>Şekil.11:</b>	Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) Sınıf Öğretmenlerinin Barış Eğitimine Yönelik Farkındalık Gelişimine Etkisi .....	150
<b>Şekil.12:</b>	Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) Sınıf Öğretmenlerinin Barış Eğitimine Yönelik Niteliklerinin Gelişimine Etkisi .....	153
<b>Şekil.13:</b>	Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı İle (BEHEP) Sınıf Öğretmenlerinde Gerçekleşen Öğrenme Durumları.....	160
<b>Şekil.14:</b>	Sınıf Öğretmenlerinin Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleri.....	184
<b>Şekil.15:</b>	Sınıf Öğretmenlerinin Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP) Sürecine Yönelik Görüşleri .....	185
<b>Şekil.16:</b>	Sınıf Öğretmenlerinin Beklenti Ve Önerileri.....	189

**KISALTMALAR**

<b>APA:</b>	Amerikan Psikoloji Derneği
<b>BEHEP:</b>	Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı
<b>MEB:</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>EARGED:</b>	Eğitimi Araştırma Geliştirme Daire Başkanlığı
<b>OECD:</b>	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
<b>TDK:</b>	Türk Dil Kurumu
<b>TÜİK:</b>	Türkiye İstatistik Kurumu
<b>UNESCO:</b>	Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
<b>UNICEF:</b>	Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu
<b>WHO:</b>	Dünya Sağlık Örgütü



# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Son yıllarda ekonomik, sosyal ve siyasal olmak üzere tüm alanlarda yaşanan gelişim ve değişim süreci toplum hayatı üzerinde kolaylaştırıcı bir etki yaratmasına rağmen; bireylerin istenmeyen davranışlarını ortadan kaldırmada etkili olamamaktadır. Bireylerin çatışma ve anlaşmazlık durumlarında sergiledikleri hoşgörüsüzlük, şiddete eğilim, sorunları çözmeye şiddet içeren yöntemlere başvurma gibi tutum ve davranışlar; şiddetin çeşitli türleri ile insan etkileşiminin sürdürüldüğü her alanda, gündelik yaşamın bir parçası olarak yer almasına yol açmaktadır. Buna bağlı olarak; ortak inançları, değerleri, davranış kalıpları, tutumları olan, ortak bir kültürü paylaşan, ortak amaçlar etrafında toplanan ve etkileşim halindeki bireylerden oluşan toplum (Tezcan, 1997), sayısı hızla artan şiddet olayları ile zarar görmekte; hoşgörü, saygı ve karşılıklı anlayışa dayalı olan toplumsal birliğin sürekliliği tehdit edilmektedir.

İnsanın olduğu her yerde ve tarihin her döneminde olduğu gibi günümüz dünyasında da ailede, okulda, işyerinde ve medyada şiddetin değişik türlerine ve öğelerine tanık olunmaktadır (Karaman-Kepenekçi, 2004). Bununla birlikte ülkeler arası anlaşmazlıklar sonucunda gelişen şiddet olaylarının; izleri yıllarca silinmeyen savaşların tetikleyicisi olduğu bilinmektedir. Şiddetin, bir toplumun en küçük yapı birimi olan aileden başlayarak telafisi olmayan kayıplara yol açan savaşlar ile sınırlar ötesine ulaşan bir sorun olması; şiddetin boyutlarını göz önüne sermektedir. Bu durum; toplumsal bir sorun haline dönüşen şiddetin durdurulmasının da ötesinde; toplumda sosyal adaletin sağlandığı bir barış kültürü yaratılmasını gündeme getirmektedir (Harris, 2008, 2010). Savaş kültüründen barış kültürüne geçilebilmesi için ise; özgürlük, adalet, demokrasi, hoşgörü ve dayanışma ilkeleri üstüne oturmuş bir paylaşma kültürü yaratılması gereklidir (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

[UNESCO], 2005). Bu gereksinim; kültürün yeni kuşaklara aktarılmasında büyük rol oynayan eğitim kavramına dikkat çekmektedir.

Statik bir toplumda eğitimin temel işlevi, kültürel mirası olduğu gibi yeni nesillere aktarmaktır. Buna karşılık değişen toplumlarda eğitim sadece kültürel mirası aktarmakla kalmamakta, ayrıca yeni nesilleri olası değişimlere de hazırlamaktadır. Değişen toplumun farklı bir eğitime ihtiyaç duyması; eğitimin belli işlev ve yapılarını değiştirmeye zorlamakta ve eğitimi bu değişimi sağlaması için göreve çağırmaktadır (Erol, 2011). Bu noktada; çatışma ve anlaşmazlıkların şiddete başvurularak çözüldüğü bir toplumda eşitlik, insan hakları, adalet, hoşgörü ve dayanışmaya dayanan barış kültürünün oluşturulması için bireylerde istendik yönde davranış değiştirme süreci olarak ifade edilen eğitimin bir araç olarak kullanılması düşüncesi, “barış eğitimi” kavramını gündeme getirmektedir.

### **1.1. Problem Durumu**

Yazılı ve görsel medyada her geçen gün artan şiddet olayları; kişiler arası ilişkilerde yaşanması kaçınılmaz olan çatışmaların çözümünde bireylerin sıklıkla şiddet içeren davranışlara başvurdukları gerçeğine dikkat çekmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından; fiziksel ya da psikolojik gücün bireyin kendisine, başka birine, bir gruba ya da topluluğa karşı yöneltilen, yaralama, ölüm, psikolojik zarar, gelişim bozukluğu ya da yoksun bırakmaya yol açma olasılığı büyük olan eylemlerin bilinçli olarak gerçekleştirilmesi ya da bu eylemlerde bulunmakla tehdit edilmesi olarak tanımlanan şiddetin neden olduğu durumlar; bu kavramın modern dünyanın evrensel bir sorun alanı olduğunu ortaya koymaktadır (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2011).

Dünya Sağlık Örgütü’nün 2000 yılı için yaptığı açıklamaya göre her yıl dünya üzerinde yaklaşık 1,6 milyon insan şiddet sonucu hayatını kaybetmektedir. Bu 1,6 milyon ölümün yaklaşık yarısı intihar, üçte biri de cinayet sonucudur. Şiddet içeren davranışların kurbanları, yakınları veya tanıkları oldukları için sakatlanan, psikolojik problemler yaşayan veya diğer sağlık sorunlarına maruz kalan insan sayısı ise ölüm sayısından çok daha fazladır. Türkiye’de şiddete bağlı ölümlerin değerlendirilmesine bakıldığında, erkek ve kadınlarda 15-24 yaş arası intihar ve cinayet nedenli ölümlerin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu gözlemlenmektedir. Türkiye’de son yıllarda 18 yaş ve altı çocuklarda şiddete dayalı suç oranlarında da artış olduğu gözlemlenmektedir. Emniyet Genel Müdürlüğü’nün çocukların mala ve şahsa karşı işlediği

suçlara ilişkin kayıtlarına göre; 2002–2006 yılları arasında şüpheli ve mağdur sayısının giderek arttığı, ayrıca yaralanmalı durumların çoğaldığı gözlenmiştir. Ayrıca şiddete dayalı suçlarda niteliksel değişimler olduğu da dikkat çekmektedir (TBMM Araştırma Komisyon Raporu,2007; akt. Haskan ve Yıldırım, 2012). Son yıllara ait istatistikî veriler de çocuk yaşta şiddet olaylarına karışan birey sayısının her geçen yıl artmakta olduğunu ortaya koymaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu'ndan (TÜİK) elde edilen Ceza ve İnfaz verilerine göre; 12-14 yaş grubunda şiddet olaylarına bağlı olarak (öldürme, yaralama, cinsel suçlar, gasp, hakaret, hırsızlık, ateşli silahlar ve bıçaklar ile ilgili suçlar) ceza alan birey sayısı 2007 yılında 52; 2008 yılında 114; 2009 yılında 174; 2010 yılında 166 ve 2011 yılında 199 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte güvenlik birimlerine suça sürüklenme nedeni ile gelen veya getirilen çocuk sayısının 2008 yılında 62 430; 2009 yılında 68 344, 2010 yılında 83 393; 2011 yılında 84 916 ve 2012 yılında ise 100 831 olduğu gözlenmiştir (TÜİK, 2013).

Suçta eğilim gösteren ve şiddet olaylarına karışan çocuk sayısının her geçen yıl artması; temel eğitim düzeyindeki bireylerin şiddet eğilimi içeren davranış ve tutumlar sergilediklerinin bir ifadesi olarak kabul edilebilir. Bu durum; ilkokullarda verilen eğitimin bireylere; hoşgörü, anlayış, saygı, eşitlik ve adalet gibi barışçıl bireylere ait davranışları kazandırmada etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Buna karşın; toplumun sürekliliğini sağlayacak olan çocukların barışçıl bireyler olarak yetiştirilmesi ve toplumsal bir barış kültürünün sağlanmasında; eğitimin ilk basamağı olan ilkokullarda verilecek eğitimin önemi büyüktür. Türnüklü (2006)'ye göre toplumda hâkim olan yıkıcı çatışma çözüm geleneğini azaltmanın en doğru yolu; özellikle anaokulu ve ilkokullarda öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranış düzeyinde gelişim sürecine etkide bulunmaktır. Kızmaz (2006) ise; şiddet davranışının erken yaşlarda veya çocukluk döneminde ortaya çıkan ve sonraki dönemlerde de giderek kronikleşme gösteren bir fenomen olduğu gerçeğini temel alarak, şiddet davranışını önlemeye yönelik çabaların özellikle, çocukluk döneminde yoğunlaştırılması gerektiğini savunmaktadır. Bununla birlikte; erken yaşlarda kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığı psikoloji alanında yapılan birçok çalışmada vurgulanmıştır. Bu yüzden, bireylere çatışmalarında barışçıl yaklaşımlar sergilemeleri ve çatışmalarını şiddete başvurmadan çözmeleri için gerekli donanımı kazandırmayı hedefleyen barış eğitimi programları erken yaşlardan itibaren okullarda uygulanmalıdır (Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngut, 2010).

Barış eğitimi, okullarda verilen pek çok konudan daha farklıdır. Çünkü barış eğitiminin içeriğini bireyler ya da gruplar kendileri belirleyerek; yaşadıkları toplumun özelliklerine uygun bir vizyon yaratırlar. Barış eğitimi, eğitimsel görevi dışında toplumda önde gelen temel ihtiyaçlar, hedefler ve bir gruba ait olma gibi özel koşullarla da bağlantılıdır. Toplumlara etkileyen farklı koşullar bulunabilir. Bu nedenle barış eğitimi programları her topluma göre farklılık gösterebilmektedir. Barış eğitimi her toplumun anlaması ve kabul etmesi önemli bir gerekliliktir (Bar-Tal, 2002, 28-29). Barış eğitimi öğrencilerin bireysel, ulusal, uluslar arası düzeyde çatışma çözme becerilerini geliştirmelerine, şiddete olan eğilimlerini azaltmalarına, insan haklarına saygılı olmalarına ve barışı içselleştirmelerine yardımcı olur (UNESCO, 2005)

Barış kavramının bir kültür olarak yaşanması, barış eğitimin kalıcılığı ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için, eğitim sistemlerinin düzenlenmesinde barışçıl yaklaşımların temel alınması büyük önem taşımaktadır. Hedeflerine ulaşılabilen bir barış eğitimi için, eğitim- öğretim sürecinde yer alan her öğenin, tüm boyutları ile işe koşulması gerekmektedir. Bu bağlamda; öncelikle eğitim programlarının barış eğitimine yönelik olarak gözden geçirilmesi ve barışa yönelik tutum ve becerileri geliştirme odaklı olarak hazırlanması gereksinimi ön plana çıkmaktadır. Öğretim sürecine rehberlik eden eğitim programlarının işlevsel hale getirilmesi ile birlikte, bu programların uygulama alanı olan öğretim ortamlarının da barış eğitimi ilkeleri çerçevesinde tasarlanması beklenmektedir. Bir ülkenin eğitim felsefesini yansıtan eğitim programlarının düzenlenmesinde barış eğitimi ilkelerinin dikkate alınmasının, barışçıl nesiller yetiştirilmesinin bir koşulu olduğunu ifade eden Bar-Tal (2002); öğrencilerin barış eğitiminin temelini oluşturan hoşgörü, işbirliği, saygı, adalet gibi değerleri kazanmalarını ise deneyimsel öğrenme yöntemlerine bağlamaktadır. Tüm bu koşullarla ilişkili olarak; okullarda verilecek barış eğitimi uzmanlık gerektiren pedagojik becerileri kapsamaktadır. Çünkü amaçlarına ulaşan bir barış eğitimi için barış kültürüne ait değerlerin, davranışların ve inançların bireyler tarafından içselleştirilmesi gerekmektedir. Buna göre temel amacı davranış değişimi ve beceri kazanma odaklı olan barış eğitiminin hedeflerine ulaşmasında; bu barış eğitiminin uygulayıcısı durumundaki öğretmenlerin; bu bilgi ve becerilere sahip olmakla birlikte bunu yürütmek için motive olmaları gerekmektedir (Reardon, 1988)

Barış eğitimi verecek olan öğretmenler, şiddetin yarattığı sorunların tartışıldığı bir sınıf ortamı yaratırlar ve öğrencilerin barışçıl düşünceler inşa etmelerine rehberlik ederler. Öğretmenlerin, öğrencilerde barış bilinci yaratmaları çok önemli olmakla birlikte, insan hakları, kişiler arası olumlu ilişkiler kurma becerisi, savaşların tehlikelerini öğrencilere kavratmaları da son derece önemlidir. Şiddetin yoğun olarak yaşandığı bir dünyada barış eğitimini öğretme nedeni olarak öğretmenler, şiddetin olmadığı bir dünya istediklerini belirterek barış stratejileri hakkında öğrencilere bilgi verirler (Harris, 2003, 21-25). Bu bağlamda barış eğitimini gerçekleştirecek olan öğretmenlerin; gerekli bilgi ve beceriye sahip olması ile birlikte barışa ilişkin değerleri içselleştirerek, barışa inanan ve barış için mücadele eden bireyler yetiştirmek için motive olmaları gerekmektedir (akt. Bar-Tal, 2004). Böylece öğrencilerin tutumlarında bir değişim ya da şiddette bir düşünüş yaratılabilir.

Barış karşıtı inançlar, davranışlar ve hareketlerin yaygın olduğu bir toplumda barış kültürünün oluşturulmasına yönelik çalışmaların başarıya ulaşmasında öğretmenlerin çabaları oldukça önemlidir. Harris ve Morrison (2003), öğrencilere barışa ilişkin temel değerlerin kazandırılması ve davranış değişiminin sağlanması amacıyla barışçıl bir sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmenler tarafından yapılması gerekenlerin; demokratik bir sınıf ortamı oluşturma, işbirliğini öğretme, ahlaki duyarlılık ve eleştirel düşünme geliştirme ve öz saygıyı güçlendirme olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte; barış eğitimi programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesinde; öğrencilerin gerçek yaşam durumları ile karşı karşıya getirilmesi de büyük önem taşımaktadır. Barış eğitiminde, çocuklar pasif olarak değil; şiddetin önlenmesinde etkin ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmelidir (Staub, 2002). Johnson ve Johnson, (2005b, 2010) barış eğitimi kapsamında; öğrencilere başkalarının emeğine ve fikirlerine saygı gösterme, insanlarla bütünsel bir ilişki içinde olma, empati kurma ve anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözebilme becerileri gibi temel değerlerin öğrencilere kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bireysel farklılıkların dikkate alındığı, karşılıklı saygı ve hoşgörüyü dayalı öğrenme ortamlarının tasarlanması ve bireylerin deneyim kazandırmasına fırsat tanıyan uygulamaların varlığı; barış eğitiminin etkililiğinde belirleyici olabilir.

Tüm bu koşulların gereği olarak; barışın içselleştirilmesi ve bu evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılması noktasında öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin bilgi, beceri

ve tutumlarının yeterli düzeyde olması beklenmektedir. Toplumsal bir barış kültürünün oluşturulması, öğretmenlerin bu konudaki donanımları ile doğrudan ilişkilidir. Barış eğitiminin hedeflerine ulaşabilmek için kendisiyle barışık, toplumsal duyarlılığı yüksek, sorunları barışçıl yollarla çözmeyi benimsemiş ve bu konuda yeterli bilgi ve deneyime sahip öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç doğrultusunda; öğretmenlerin barış kavramının çeşitli boyutlarına ve barış eğitimine ilişkin farkındalıklarını arttırarak, onların barış eğitimine yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Demir (2011) sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine ilişkin görüşlerini sorunlar, beklentiler ve öneriler bağlamında incelediği çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine ilişkin yeterli bilgi, beceri ve farkındalık düzeyinde olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çalışma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin tamamı, şiddete alternatif olarak öğrencilere barış eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte; barış eğitimi konusunda yetersiz olduklarını ve öğrencilere nasıl yardımcı olacaklarını bilemediklerini de dile getiren öğretmenler; bu konuyla ilgili eğitim almaları gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca görüşleri alınan öğretmenlerin çoğu bu eğitimlerin teorik düzeyde değil uygulamalı olarak verilmesi gerektiği görüşünde birleşmişlerdir. Araştırma sürecinde; barış eğitimini uygulayacak bir eğitimcinin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğu ile ilgili olarak elde edilen bulgulara; katılımcıların büyük bir kısmının sahip oldukları özelliklerin ancak alacakları eğitim ile şekillenebileceği yönündeki görüşleri dikkat çekmektedir. Başvurulan öğretmen görüşleri çerçevesinde elde edilen bulgular; sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine ilişkin düzenlenecek eğitim faaliyetlerine katılma noktasında istekli olduklarına işaret etmektedir.

Demir (2011) tarafından yapılan bu çalışma, barış eğitimi konusunda betimsel nitelik taşıyan çalışmaların yetersiz olduğu Türkiye’de, mevcut duruma ilişkin fikir vermesi ve sınıf öğretmenlerin barış eğitimi konusundaki ihtiyaçları ortaya koyması bakımından bir ihtiyaç analizi işlevi görmektedir. Toplumun içinde bulunduğu savaş kültürü; ilkökul eğitiminin uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerini barış eğitimine ilişkin bir dizi yeterliliğe sahip olmaları konusunda zorunlu kılmasına rağmen; sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine ilişkin yeterli bilgi, beceri ve farkındalık düzeyinde olmamaları; öğretmenlerin barış eğitimine yönelik ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır.

Bilimsel ve sosyo-ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılması; düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri ile gerçekleştirilir (Budak, 1998). Öğretmenlerin bilgi birikimlerinin geliştirilmesi ve yeni gelişmelerle ilgili olarak bilgilendirilmesi amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmalarının, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2009). Bu bağlamda; ilkokul eğitiminin uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin; bilimsel nitelikte, toplumun ve öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanan, barış eğitimine uygun uygulama odaklı hizmet içi eğitim faaliyetleri ile sınıf öğretmenlerinin; toplumsal duyarlılığı yüksek, sorunları barışçıl yollarla çözmeyi benimseyen ve bu konuda yeterli bilgi ve deneyime sahip olmaları sağlanmalıdır.

Türkiye’de öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin sağlanmasına yönelik çalışmalar Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmaları ve seminerlere rağmen, Milli Eğitim Bakanlığı’nın hizmet içi eğitim konusunda öğretmenlere yeterli desteği sağlayamadığı bilinmektedir (Seferoğlu, 2009). Bunun en önemli nedenlerinden biri hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmemiş olmasıdır. Yapılan çalışmalar hizmet içi eğitim tasarlamanın en önemli kısmının ihtiyaçların belirlenmesi olduğu fikrinde birleşmektedirler. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen eğitimlerin içeriği; öğretmenlerin ihtiyaçları ve branş farklılıkları dikkate alınmaksızın hazırlandığından hizmet içi eğitim çalışmalarının etkisiz kaldığı düşünülmektedir (Gökdere ve Çepni, 2004). Öğretmenlerin ihtiyaçlarının doğru tespit edilmesinin yanı sıra, hizmet içi eğitim programlarının etkililiğini belirleyen bir diğer unsur, uygulama sırasında verilecek eğitimin niteliğidir. Sharma (2000)’ya göre, öğretmenler ancak iyi eğitildiği zaman etkili bir şekilde rollerini yerine getirebilirler. Bu yüzden öğretmenlere hem teorik hem de uygulama ağırlıklı eğitim verilmesi, öğretmenlerin öğrendiklerini sınıf ortamına yansıtabilmesinde önem taşımaktadır. Bunun yanı sıra; hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik değerlendirme çalışmalarına gereken önemin verilmemesi de, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin istenilen sonuçlara ulaşmada yetersiz kalmasının nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir. Bu durumda; hizmet içi eğitim programının etkililiği konusunda program geliştirmecilere dönüt sağlanmamakta, dolayısıyla programın öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimleri üzerinde etkili ve verimli olması beklenirken, program hedeflerine

ulaşmamaktadır. Buna karşın; program değerlendirme süreci, sonradan hazırlanacak programların daha etkili olması, katılımcının programdan ne derece yararlandığı ve uygulama sürecine ait eksikliklerin belirlenmesi noktasında son derece önemlidir. Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir. (Demirel, 2004). Bu yüzden program geliştirme, değerlendirme olmadan tamamlanamaz (Erden, 2006). Çevikbaş (2002)'a göre, hizmet içi eğitimden sonra, eğitimin amacına ne düzeyde yaklaşıldığı veya ne düzeyde verimli olduğunun tespiti ile eksiklik, hata ve önerilerin belirlenebilmesi için değerlendirilme yapılmalıdır.

Etkili bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesinde; program hedeflerinin öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre belirlenmesi, hedeflere uygun olarak belirlenen içeriğin teori ve uygulama ağırlıklı olarak düzenlenmesi ve eğitim sonunda değerlendirme çalışmalarına yer verilmesinin gerekliliği açıktır. Bu gereksinimden hareketle; barış eğitimine ilişkin yeterli bilgi, beceri ve farkındalık düzeyinde olmadıkları ortaya konan sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri ve toplumun ihtiyaçları dikkate alınarak, sınıf öğretmenlerine yönelik barış eğitimi temalı bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine ilişkin farkındalık düzeylerini arttırmaya ve barış eğitimine uygun öğrenme ortamları tasarlamalarına yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP), bir grup sınıf öğretmenine uygulanmış ve etkililiği araştırılmıştır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı sınıf öğretmenlerine yönelik Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP), sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine ilişkin yeterliliklerini geliştirmede etkili olup olmadığını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP), sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik kavram bilgilerini geliştirmede etkili midir?
2. Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP), sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine uygun öğretim ortamları tasarlamalarında etkili midir?



3. Sınıf öğretmenlerinin Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerinin Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'na (BEHEP) ilişkin öneri ve beklentileri nelerdir?

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Toplumda yaşanan şiddet olaylarının önlenmesi ve toplumsal bir barış kültürünün oluşturulmasında; işbirliğine ve diyaloga açık, barışçıl anlaşmazlık çözüm becerilerine sahip, etkin bireylerin varlığı büyük önem taşımaktadır. Bu noktada, önceden belirlenen eğitim hedeflerini bireylere kazandırmada aktif rol oynayan öğretmenlerin niteliği ön plana çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin sahip oldukları bilgi ve beceri düzeyleri ile tutum ve yaklaşımları; sınıf içi öğretim uygulamaların verimliliğini etkileyen temel unsurlardır. Öğretimin etkililiğini belirlemede etkili olan bu unsurların, etkili bir barış eğitiminin amaçlandığı öğretim ortamlarının da önemli belirleyicileri olduğu söylenebilir.

Barışçıl nesiller yetiştirme beklentisi; öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin bilgi düzeyleri ve bakış açıları ile barış eğitimine uygun öğrenme ortamları tasarlama yönündeki becerilerine dikkat çekmektedir. Öğrencilerde barışçıl tutumların geliştirilmesi ve uzun vadede sürdürülebilir bir barış kültürünün yaratılması; çocuklara küçük yaşlardan itibaren barışa ilişkin bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasına bağlıdır. İlkokul süreci; öğrencilerin sonraki öğretim yaşantılarına yön veren akademik başarılarının, dolayısıyla geleceklerinin şekillendiği bir dönem olması nedeniyle bu süreçte sınıf öğretmenlerinin donanımı ve yaklaşımının öğrenciler üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Barış eğitimi kapsamında yer alan; eşitlik, adalet, hoşgörü, demokrasi, insan haklarına saygı gibi değerlerin küçük yaşlarda kazandırılmasının önemi ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin öğretim yaşantılarındaki etkisi dikkate alındığında; sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik eğitim faaliyetlerinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de barış eğitimi alanında çeşitli program geliştirme ve bunların etkililiği ile ilgili çalışmalar yapılmış olmakla birlikte, bu çalışmaların genellikle öğrencilere yönelik olarak tasarlandığı görülmektedir. Buna karşın bireylerin sorunlarını çözmeye genellikle şiddete başvurdukları Türkiye’de; demokrasi, özgürlük ve barış değerlerinin öğrencilere

kazandırılması sürecinde öğretmenlerin etkili bir model olmaları için; barış eğitimine ilişkin yeterliliğe sahip olmaları önemlidir.

Bu araştırma kapsamında, sınıf öğretmenlerinin, barış eğitimine uygun öğrenme ortamlarının tasarlanmasıyla ilgili belirlenen gereksinimleri doğrultusunda oluşturulan eğitim amaçlarının saptanması, öngörülen yeterlikleri kazandıracak içeriğin seçimi ve düzenlenmesi, eğitsel süreçlerde işe koşulacak öğretim stratejilerinin geliştirilmesi ve amaçlara ulaşma düzeyini belirlemeye dönük değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Programı'nın (BEHEP), tüm sınıf öğretmenlerine uygulanmasının faydalı olacağı ve öğretmen eğitim programları ile hizmet içi eğitimler için kılavuz olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP) toplumsal refaha katkısı bakımından uzun vadede değerlendirildiğinde ise, barış içinde yaşayan, eşit haklara sahip bireylerden oluşan bir toplum oluşturarak barış kültürünün hâkim olduğu bir dünyanın yapılanmasına katkı sağlaması öngörülmektedir.

#### **1.4. Sayıtlar**

1. Araştırmaya katılan öğretmenler kendilerine uygulanan ölçme araçlarını içten ve doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. 2013-2014 eğitim- öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi'nde bulunan Şehit Piyade Astsubay Serkan Ciddioğlu İlkokulu'nda görev yapan sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi yeterliliklerinin geliştirilmesi ile sınırlıdır.
2. Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) katılımcıları olan sınıf öğretmenlerinden elde edilen veriler ile sınırlıdır.

#### **1.6. Tanımlar**

**Barış Eğitimi:** Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin içsel, kişiler arası, gruplar arası, ulusal veya uluslararası düzeyde hem fiili hem de yapısal çatışma ve şiddeti önlemeleri; çatışmayı barışçıl yöntemler ile çözmeleri ve barışa uygun koşulları yaratmaları için

gerekli olan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması sürecidir (Fountain, 1999, 1).

**Eğitim Programı:** Öğrenene, planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir (Demirel, 2010, 6).

**Hizmet İçi Eğitim:** Özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında ise alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1997).

**Sınıf Öğretmeni:** İlkokul eğitim programında yer alan konu alanlarına ait bilgileri çocuklara aktaran, onları araştırmaya, yaratıcılığa, girişkenliğe yönelten, kendilerine ve dış dünyaya karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardım eden, çevresi ile etkili iletişim kurma becerilerinin gelişimini sağlayan kişidir (Senemoğlu; 2003, 156).

## **BÖLÜM II**

### **KAVRAMSAL ÇERÇEVE**

#### **2.1. BARIŞ EĞİTİMİ**

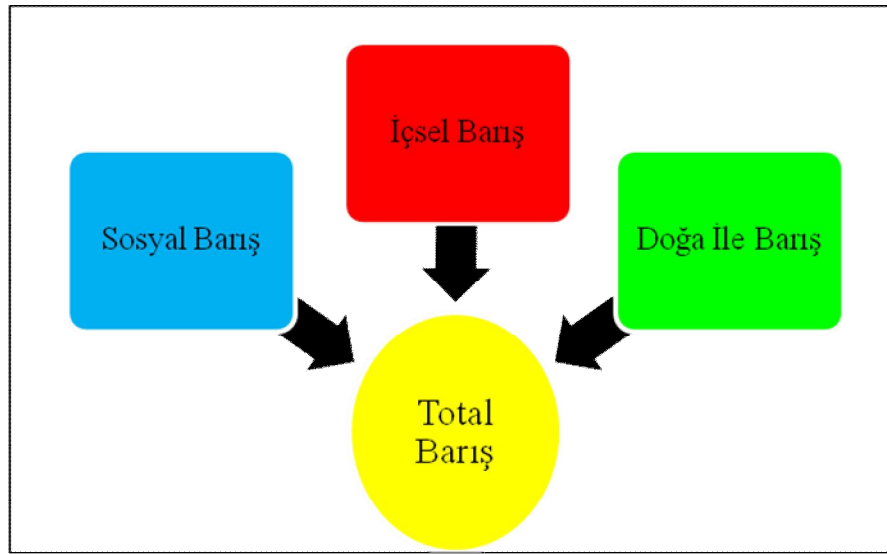
##### **2.1.1. Barışın Tanımı**

Türk Dil Kurumu “Barış” kelimesini; uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam şeklinde tanımlamaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK]). Barış kavramı 20. yüzyıla kadar, uluslararası hukukta “savaşmama durumu” olarak kabul edilmiştir (Alpkaya, 2001). İnsanlar ancak kendilerine ait kaynaklar kendilerine yetebilecek düzeye ulaştığında, savaşı reddederek barışı üstün bir amaç olarak benimsemişlerdir (Sencer, 1986). Bu duruma paralel olarak da barış kavramını şiddetin olmadığı bir ortam olarak tanımlamanın yetersiz kalacağı sonucu ortaya çıkmıştır (Harris,2002; Harris ve Morrison, 2003).

Barış terimi sadece belirli bir şiddetin yokluğu olan “olumsuz barış” ile açıklanamaz. Aynı zamanda “olumlu barış” için esas olan sosyal, ekonomik ve politik adaletin varlığını da kapsar (Hicks,1985). Wagner, De Rivera ve Watkins (1988) tarafından barış, insanlar ve uluslar arasında dostluğa ve işbirliğine dayanan aktif bir yapı olarak tanımlanmaktadır. Barış kavramının olumlu ve olumsuz boyutlarına ilişkin benzer bir tanımlama yapan Galtung (1996)’a göre; olumsuz barış, şiddetin azaltılması ya da olmaması anlamına gelirken; olumlu barış ise anlaşmazlıkların şiddetsiz bir şekilde çözülmesini ifade etmektedir.

UNESCO (2001); barış kavramının anlamına yönelik farklılıkların olduğuna dikkat çekerek; tüm bu farklılıkların sınırlandırılmasında, üç temel kaynağın temel alınabileceğini savunmuştur. Buna göre; bireyin kendisi ile uyumu, iç çatışmalarının olmaması, sahip olduğu sevinç ve özgürlük duygusu ile hissettiği manevi huzur; iç barış olarak analiz edilmiştir. Diğer bir boyut olan sosyal barış ise; bireylerin karşılıklı ilişkilerinde uyum, uzlaşma, sevgi, birlik, karşılıklı anlayış, demokrasi, farklılıklara

karşı hoşgörü gibi değerlerin üstün tutulduğu bir toplumun oluşturulması olarak belirlenmiştir. Son olarak; bireylerin doğal çevre ile uyumlu ve ona karşı koruyucu olması durumunu açıklayan doğa ile barış boyutu yer almaktadır. Tek başına yeterli olmayan her bir barış boyutu, her birinin bir diğerini tamamladığı ve total barış olarak nitelendirilen şekli ile anlamlı olmaktadır. Total barış modeli aşağıdaki şekil ile ifade edilmektedir ( UNESCO, 2001, 10) :



**Şekil 1:** Barışın Kaynakları (UNESCO, 2001, 10)

Barış genellikle bir sonuç ve ürün olarak görülmektedir. Buna karşın barışa ulaşmak için mücadele edilen sürecin ve elde edilen ürünün birlikte ele alındığı pratik barış tanımlamaları daha yararlı olacaktır. Bey ve Turner (1995)'in barışa ilişkin olarak; “bireylerin birbirleri ile ilişkilerinde ve etkileşimlerinde uyumu teşvik eden ve birbirlerine zarar veren davranışlarını men eden bir durum” şeklindeki ifadeleri, barış sürecine ve ürününe dikkat çekmektedir (akt. UNESCO, 2001, 11).

Perkins (2002)'e göre, barış kavramı beş model içerisinde incelenebilmektedir. Bu beş model, arkadaşça barış, etik barış, karşılıklı bağımlılık barışı, hukuksal barış ve misilleme barış modellerinden oluşmaktadır. Arkadaşça barış modeli, bireyler arasındaki arkadaşlık, uyum ve güven ile ilişkilidir. Etik barış modeli, bireylerin yaşamlarına etik, adalet ve eşitliği yansıtmasını açıklamaktadır. Karşılıklı bağımlılık barış modeli, bireylerin ortak çıkarları doğrultusunda birlikte hareket etmelerini içermektedir. Hukuksal barış modeli, kanun, adalet, mahkeme gibi hukuk mekanizmalarının güvencesinde sağlanan barışı ifade etmektedir. Misilleme barış

modeli ise savaşın kaçınılmaz olduğu durumlarda önleyici saldırı ile barışın korunmasını temsil etmektedir.

Harris (2002, 17); barışı tanımlarken kapsadığı değerlere de dikkat çekerek; “pozitif bir güç olarak, başkalarını affetmeyi, başkalarına saygı göstermeyi, başkalarıyla işbirliği yapmayı ve şiddetin tüm türlerini azaltmayı vurgulayan bir süreç” olarak açıklamıştır. Barışı, bireyin sadece dış dünya ile uyumlu olması şeklinde değil; bunun yanı sıra iç dünyasında da barışın varlığını hissedebilmesi olarak değerlendiren Harris (2002); barış kavramını içsel ve dışsal barış olarak iki boyutta incelemiştir. Buna göre içsel barış; bireyin başkalarını düşündüğü ve başkalarına saygı gösterdiği bir durum iken; dışsal barış kavramı ise ailede, toplumda, kültürde ve uluslararası ilişkilerde yaşanan uyumu açıklamaktadır.

Barış kavramının dört farklı boyutu olduğunu kabul eden Harris ve Morrison (2003)’a göre, ulusal düzeyde barış, kanun ve adaletin eşit ve düzgün bir şekilde işlediği, insanların birbirlerinin haklarına saygı gösterdiği bir ortam olarak ifade edilmektedir. Kültürel düzeyde barış, medya yoluyla barış sembollerinin paylaşılması anlamına gelmektedir. Kurumsal düzeyde barış, örgütsel düzeyde yöneticiler ve personeller arasında yaşanan anlaşmazlıkların barışçıl bir şekilde çözülmesini ifade etmektedir. Psikik düzeyde barış ise sakin olma ve ruhsal açıdan bireyin kendisi ile yaşamı arasında bir bağ kurma durumu olarak tanımlanmaktadır.

UNESCO ile birlikte barış eğitime yönelik çalışmalar yürüten bir kurum olarak; Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE, 2005) ise barış kavramını “aktif barış” ve “pasif barış” terimlerini kullanarak iki boyutta değerlendirmiştir. Aktif barış, insanların huzur içinde yaşadığı bir toplumda, anlayışa dayalı bir dizi yetenek ve becerilerin bileşkesidir. Bu tanımlama, kişiler arası uyum, anlayış ve tolerans ile açıklanan olumlu barış kavramı ile örtüşmektedir. Aynı şekilde; savaşın ve şiddetin olmadığı durumları açıklanan pasif barış ise olumsuz barış kavramı ile eşleşmektedir.

Harris ve Morrison (2003, 12)’a göre barış, şiddetin ve savaşın olmaması durumunun da ötesinde; insanların anlaşmazlıklarını birlikte çözmeye çalışmalarını ve adaleti esas alarak birbirlerinin haklarını gözetip, birbirlerinin değerlerine saygı duyarak yaşamalarını vurgulamaktadır. Bu bağlamda barış, yaşama saygı göstermeyi ve ayrımcılık yapmadan ya da önyargılı davranmadan tüm insanların onuruna saygı

göstermeyi içerir. Bireylerin karşılıklı yarar içeren ve şiddetin olmadığı uyumlu ilişki durumlarını, barış olarak açıklamak mümkündür (Johnson ve Johnson, 2005b, 2010).

Barış kavramını, farklı bir açısı olarak ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre ele alan Kamaraj ve Kerem (2006)'e göre yüksek gelişmişlik düzeyinde olan ülkeler, dünya barışını; savaş ve ekonomik farklılıkların olmaması, güçlülerin eşit dağılması ve insanların sorunlara yaratıcı çözümler bulması şeklinde ifade etmişlerdir. Orta ve düşük gelişmişlik düzeyinde olan ülkeler ise barışı; savaşın olmaması, kaynakların ve güçlerin eşit dağılımı olarak tanımlamışlardır. Barışa ilişkin tanımlamaların ülkelerin gelişmişlik düzeyine göre çeşitlilik göstermesi, her toplumun barışçıl bir ortam için farklı unsurlara ihtiyaç duyması ile açıklanabilir. Buna paralel olarak, Bar-Tal (2002, 28), “Özgürlüğün, eşitliğin ve adaletin birlikte bulunduğu bir barış her toplumun arzu ettiği değerlerdendir.” şeklindeki ifadesinde barışın bir değer olarak toplumdaki önemine değinmiştir. Toplumlar tarafından arzu edilen bir durum olan barış, toplumun sakinleşmesi ya da yaşanan çatışmaların sonlandırılması anlamına da gelebilir (Sommers, 2001).

Yukarıdaki tanımlamalar incelediğinde çoğu araştırmacının (Galtung, 1996; Harris, 2002; Perkins, 2002; Harris ve Morrison, 2003; Johnson ve Johnson, 2005b, 2010) barışı sadece şiddetin önlenmesi olarak değil; affetme, saygı gösterme, işbirliği yapma, farklılıklara toleranslı olma, adalet, uyum ve eşitlik olarak tanımladıkları görülmektedir. Bununla birlikte barış kavramına yönelik çeşitli tanımlamaların varlığı; bu kavramın farklı bakış açıları ile değerlendirilebilen ve çeşitli boyutları içeren, kapsamlı bir alan olduğunu açıklamaktadır. Bu nedenle barışın bütüncül bir yaklaşım ile sınırlarının belirlenmesi, tanımlanması ve betimlenmesi gerekmektedir (Sağkal, 2011).

### **2.1.2. Barış Eğitiminin Tanımı**

Toplumda süregelen şiddet olaylarının ortadan kaldırılması ve kalıcı barış kültürüne geçilebilmesi için, özgürlük, adalet, demokrasi, hoşgörü ve dayanışma ilkelerini içeren bir paylaşma kültürünün yaratılması gereklidir (UNESCO, 2005). Barış kültürünü geliştirmek; ekonomik ve sosyal gelişimi yükseltmek, insan hakları için saygıyı arttırmak, kadın ve erkek arasında eşitliği sağlamak, demokratik katılımı teşvik etmek, anlayış, hoşgörü ve dayanışmayı arttırmak, bilginin özgür akışı ve katılımcı iletişimi desteklemek, uluslararası barış ve güvenliği sağlamak ile mümkündür (UNESCO, 2002, s. 74-76). Barış kültürü, eşitlik, adalet, demokrasi, insan hakları, hoşgörü ve dayanışma

ilkelerine dayanan ve birlikte yaşamayı ve bölüşmeyi destekleyen bir kültürdür. Bu kültür şiddete karşıdır, anlaşmazlıkların kökenine inerek önlem almaya çalışır. Diyalog ve karşılıklı görüşmelerle sorunları çözmeye yönelir. Herkesin bütün haklardan yararlanmasını ve toplumun gelişme sürecine katılmasını güven altına almayı amaçlar. Bu amaçlara ise kültür ve eğitim yoluyla ulaşır (Sertel ve Kurt, 2004, 8).

Eğitim; şiddetin ve şiddet kültürünün etkisinin azaltılmasının yanı sıra; şiddet karşıtı barış kültürünün oluşturulmasında da etkili olan temel faktörlerden birisidir (Karaman-Kepenekçi, 2010). Toplumda eşitlik, adalet, demokrasi, insan hakları, hoşgörü ve dayanışmaya dayalı bir ortam oluşturulmasında; bireylerde istendik yönde davranış değiştirme süreci olarak ifade edilen eğitimin bir araç olarak kullanılması düşüncesi ise “barış eğitimi” kavramını gündeme getirmektedir (Demir, 2011). Genel bir ifadeyle barış eğitimi; bireylerin davranışlarını barışçıl yönde değiştirmeyi amaçlayan bir girişim olarak tanımlanabilir.

Barışın çeşitli boyutlarda farklı bakış açıları ile değerlendirilen bir kavram olması; barış eğitiminin de tanımlanmasının ve sınırlarının belirginleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Reardon (1988); barış eğitiminin açık ve kesin sınırlarının olmadığını ifade etmiştir. Gur-Ze'ev (2001) “barış” ve “eğitim” kavramlarının birleşimi olan barış eğitiminin teorik olarak tanımlanmasının ancak bu kavramlar aracılığı ile mümkün olduğunu belirtmekle birlikte, her iki kavramın da sınırlandırılmayacak kadar geniş kapsamlı olması nedeniyle bunun güç bir durum olduğunu ortaya koymuştur. Barış eğitiminin geniş kapsamlı ve belirsiz olduğu Ben-Porath (2003) tarafından da desteklenmektedir. Salomon ve Nevo (2002) ise, barış eğitimi ile ilgili net kavramların olmamasını, bu konuya yönelik bilimsel gelişmelerin önündeki bir engel olarak değerlendirmişlerdir. Buradan hareketle, birçok araştırmacı tarafından barış eğitimi ile ilgili akademik bir çerçeve çizmek, barış eğitimine pedagojik nitelik kazandırmak ve sonraki yıllarda yapılacak çalışmaların teorik altyapısını oluşturmak amacıyla barış eğitimine ilişkin tanımlamalar yapılmıştır.

Barış eğitimi küresel, ulusal ve yerel olmak üzere çeşitli düzey ve değişen ölçeklerdeki şiddet ve çatışmalara dayalı sorunlara yanıt arama çabasıdır (Laing, 1978). Schmidt ve Friedman (1988)'a göre barış eğitimi, geleneksel değerler çevresinde çocukların fiziksel, duygusal, zihinsel ve sosyal gelişmelerine sağlamak amacıyla sevgi, eşitlik, işbirliği, saygı öğretme felsefesidir (akt. UNESCO, 2001, 4). Stomfay-Stitz, (1993)



barış eğitiminin; sosyal eşitlik, sorun çözücülüğü, şiddet karşıtlığı, ekonomik refah, demokratik yaşam gibi birçok değer, içine alan çok boyutlu ve disiplinler arası bir kavram olduğunu ortaya koymuştur (akt. Keskin ve Keskin, 2009). Barış eğitimi, insan ilişkilerini düzenleme, anlamlandırma; bilgi, beceri ve tavırlarını yapılandırmayı sağlamada kullanılan bir eğitim biçimidir (Schmidt, 1998; akt. Pace ve Podesta, 1999).

UNİCEF tarafından barış eğitimi; “Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin içsel, kişilerarası, gruplararası, ulusal veya uluslar arası düzeyde hem fiili hem de yapısal çatışma ve şiddeti önlemeleri, çatışmayı barışçıl çözmeleri ve barışa vesile olan koşulları yaratmaları için gerekli olan davranış değişikliğini getirecek bilgi, beceri, tutum ve değerlerin teşvik edilmesi süreci” olarak tanımlanmıştır (Fountain, 1999, 1).

Sommers (2001, 4), barış eğitiminin yorumlayıcı olabileceğini ve bu deneyimlerin çocuk eğitiminin sadece bir parçası olmakla kalmadığını; barışçıl, sorumluluk, hoşgörü, arkadaşlık, özgürlük ve adalet gibi davranışların artması için bir araç olduğunu belirtmiştir. Harris ve Morrison, (2003) barış eğitimi açıklarken, felsefi boyutta şiddetsizlik, sevgi, tutku, saygı gibi tutumların ve değerlerin aktarıldığı; dinleme, yansıtma, problem çözme, işbirliği ve çatışma çözümü gibi konularda bilgi ve becerilerin kazandırıldığı eğitsel bir süreç olduğuna dikkat çekmektedir. Barış eğitimi, öğrencilerin bireysel, yerel, ulusal ve uluslar arası düzeyde çatışma çözme becerilerini geliştirmelerine, şiddete olan eğilimlerini azaltmalarına, insan haklarına saygılı olmalarına ve barışı içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır (UNESCO, 2005).

Barış eğitimi “bireylerin yaşadıkları anlaşmazlıkları şiddetsiz bir şekilde çözebilmeleri için bilgi, tutum ve davranışsal beceri kazanmalarını, karşılıklı yarar içeren uyumlu ilişkiler kurmalarını ve sürdürmelerini sağlamak” olarak tanımlayan Johnson ve Johnson (2005, 276), barış eğitimi hakkında yapılan tanımlamaları genel olarak üç kategori içerisinde değerlendirmektedir. Buna göre; barışın doğasına ilişkin bilgi edinmeyi, barışın ve şiddetsizliğin felsefesini anlamayı, uluslararası sorunlara karşı duyarlılık kazanmayı, tarih ve etnik sorunlar hakkında bilgi edinmeyi içeren tanımlamalar, barış eğitimine yönelik bilişsel tanımlamaları oluştururken; iyimserlik, öz yeterlik, kendini iyiliğe adanma gibi değerleri ve tutumları vurgulayan tanımlamalar ise duyuşsal tanımlamalar kapsamında yer almaktadır. Davranışsal tanımlar ise; anlaşmazlıkların şiddetsiz ve yapıcı bir şekilde çözümüne ilişkin becerileri içermektedir.

Barış eğitiminin; bireylerde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere tüm alanlarda gelişim sağlamaya hizmet eden bir girişim olduğuna yönelik benzer bir tanımlama yapan Demir (2011)'e göre barış eğitimi, kaliteli temel eğitimin bir parçası olmakla birlikte bireyde, bilgilerin, becerilerin ve değerlerin gelişmesine katkıda bulunan, böylelikle bireylerin kendisiyle ve başkalarıyla olan çatışmalarını barışçı yollarla çözümlenmesi ve farklı durumlarda barışçıl çözümler üretmesini sağlayan bir süreçtir.

### 2.1.3. Barış Eğitiminin Amacı

Barış Eğitimi, insanların davranışlarını değiştirmeye yönelik bir girişim olup, insan haklarını gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Levin, 1994). Harris (1943), barış eğitiminin amacına ilişkin görüşünü şu şekilde ifade etmiştir (Sertel ve Kurt, 2004, 11).

*“Barış eğitimi bireylerin farkındalığını ve davranış becerilerini arttırarak, kalabalık grupları barışçıl topluluklara dönüştürmeyi amaçlar. Bu, bireyin sorunlarına yapıcı çözümler bulmalarına yardımcı olarak sağlanır. Asıl hedef toplum da olsa, değişim önce bireyde başlar.”*

Galtung (1977); barış eğitiminin amacını açıklarken; "Barış eğitiminin amacı, bireyleri, çatışmaları yaratıcı, yapıcı ve barışçıl şekillerde çözecek becerilerle donatmak" ifadesini kullanmıştır (akt. Sertel, Kurt, 2004, 11)

Reardon (1988, 61)'a göre kapsamlı bir barış eğitimi ile bireylerde gerçekleştirilmesi beklenen amaçlar; yansıtma, sorumluluk, risk alma, uzlaşma, iyileşme, yeniden düzenlenme ve derin saygıdır. Bu bağlamda bireylerin; kişisel, sosyal ya da evrensel gerçeklere ilişkin farkındalık sahibi olmak eleştirel düşünebilmek, etkili iletişim kurabilmek ve müzakere yapabilmek için gerekli olan yansıtıcı düşünme ve dinleme becerilerini kazanmaları yansıtma amacını açıklarken; sorumluluk amacı, bireylerin akılcı, derinlemesine düşünebilme ve yorumlayıcı yansıtma yapabilme kapasitesi göstermelerini gerektirmektedir. Risk alma; bireylerin eşitsizlikler nedeniyle yaşanan anlaşmazlıkların çözümü sonucunda ortaya çıkacak değişimleri göze alabilme kapasitesidir. Barış eğitiminin bir diğer amacı olan uzlaşma; bireylere, kişilerarası, gruplararası ya da uluslararası anlaşmazlık durumlarında uzlaşma kapasitelerini kullanmalarını sağlamaktır. İyileşme amacı; çatışma sisteminin dönüştürülmesini, barışçıl bir yaklaşımla bütünsel bir toplum yapısının oluşturulmasını ifade etmektedir. Yeniden düzenleme ile bireylerin insani değerlere ilişkin içgörü kazanmaları ve bu değerleri gerçek yaşamda kullanabilmeleri amaçlanmaktadır. Derin saygı ise yaşama ait

olan her şeye saygı göstermeyi ifade etmektedir (akt. Sağkal, 2011). Barışçıl bireyler oluşturma noktasında; tüm bu tutum ve becerilerin içselleştirilmesi ve gerçek yaşama aktarılması, barış eğitiminin temel amaçları arasında yer almaktadır (Reardon, 1988).

Blenesi (1994)'e göre, barış eğitiminin temel gayesi, bireylerde eleştirel, analitik ve örneksemeli düşünüş geliştirmektir (Buna bağlı olarak, evren insan varoluşu olmadan hiç bir şeydir ve insan varlığı da evren olmadan hiç bir şeydir. İnsan ile evrenin uyumu; barış eğitiminin temel amacıdır.

Chetkow-Yanoov (1996), barış eğitiminin amaçlarını (1) İnsanların ideolojilerinin ve bakış açılarının çeşitlilik gösterdiğine ilişkin bilgi edinilmesi, (2) insanların, düşmanlık ya da işbirliği içerisinde olmalarının tutumlar ve duygular üzerinde yarattığı etkilerin farkına varılması, (3) barış kavramının anlaşılması ve barış yapma stratejisinde yaşanan güçlüklerin farkına varılması, (4) güç kullanımının anlaşmazlıkları nasıl tırmandırdığının, şiddetsizlik yaklaşımının ise anlaşmazlıklarda yaşanan tansiyonu nasıl düşürdüğünün farkına varılması, (5) barış yapma becerilerinin ve çatışma çözme tekniklerinin uygulamalı olarak öğretilmesi ve (6) anlaşmazlık yaşayan tarafları bir araya getirip, yapıcı tartışma ortamı içerisinde karşılıklı çıkarlara uygun çözüm yolları aramalarının, birbirlerine olan güvenin ve öz farkındalık düzeylerinin artmasının sağlanması olarak sıralamaktadır.

Çatışmalar, insan gelişiminde motor bir davranış olarak yer alan doğal bir durumdur. Bununla birlikte, yapıcı, şiddet içermeyen ve kontrol altında tutulan çatışmalar gereklidir. Bu bağlamda, barış eğitimi kapsamında okul içinde uygulanan ve öğrencilerin çatışma durumları ile baş etmelerini sağlayan faaliyetler, bireylerin gerçek hayata hazırlanmalarını amaçlamaktadır (Hendrick, 1998). Galtung, (2002) barış eğitimi ile gerçekleştirilmek istenen temel amacın, bireyin barış kavramını, hayatına ve barışçıl ilişkiler aracılığı ile topluma kazandırılması olduğuna dikkat çekmiştir (akt. Sertel, Kurt, 2004, 11). Buna benzer olarak Staub (2002), barış eğitiminin amaçlarını, çocukların ve yetişkinlerin günlük yaşamda başkalarıyla saldırganlıktan uzak barışçıl ilişkiler kurmalarını, başkalarına ilgi göstermelerini, onların yaşamlarına katkıda bulunmalarını, hem toplumda hem de dünyada şiddeti önlemek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak olarak belirlemiştir. Evrensel bir değer olarak barışın var olması ve sürekliliğinin sağlanmasına dikkat çeken Shapiro (2002, 60)'ya göre, barış eğitiminin amacı, insanları kültürel sınırların da ötesinde birbirlerine bağlamak ve

insanların, toplumların birlikteliğinin yaşam niteliği üzerinde yarattığı olumlu etkilere ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamaktır.

Barışın geniş kapsamlı bir kavram olması, bu değerın gerçekleştirilmesi yönündeki amaçların da çeşitliliğine yol açmaktadır. Barış eğitimcilerinin sınıflarında ve dünyada yaşamı tehdit eden sorunları çözmeleri kısa vadeli hedefler olarak değerlendirilirken, insan bilincinin huzurlu hale getirilmesi için kalıcı yapılar oluşturulması barış eğitiminin uzun vadeli hedefi olarak belirlenmiştir. Barış eğitiminin amacı bireyleri sessiz ve uyum gösteren pasifist bireyler olarak değil, problemlerini barışçıl yöntemlerle çözme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirmektir. Buna göre barış eğitiminin temel amaçları; (1) barış kavramının zenginliğini anlama, (2) korkulara hitap etme, (3) güvenlik sistemleri hakkında bilgi sağlama, (4) şiddet davranışlarını anlama, (5) kültürlerarası anlayışı geliştirme, (6) geleceğe dönük yönelim sağlama, (7) barışı bir süreç olarak öğretme, (8) barış kavramı ile sosyal adalet kavramını ilişkilendirme, (9) yaşama saygı duymaya teşvik etme ve (10) şiddeti sonlandırma olarak sıralanabilir (Harris, 2000; Harris ve Morrison, 2003, 31-32).

Barışın bireyin sahip olduğu bir potansiyel olduğu varsayımdan yola çıkan Johnson ve Johnson (2005a)'a göre ise barış eğitiminin en temel amacının, bireylerin kendi içlerinde, kişilerarası ilişkilerde, gruplararası, ülkeler, toplumlar ve kültürler arasında barışı sağlamak olduğunu ortaya koymuştur. Mansur ve Sertel (2007)'e göre barış eğitiminin temel amacı; bireyi çatışmaları yaratıcı, yapıcı ve barışçıl şekillerde çözecek becerilerle donatmaktır. Bu durum, bireylerin sorunlarına yapıcı çözümleri kendilerinin bulmalarına yardımcı olmakla sağlanmaktadır. Barış eğitimi ile gerçekleştirilmesi beklenen durumlara yönelik benzer bir görüşü dile getiren Karaman ve Kepenekçi (2010)'ye göre ise barış eğitimi, bireyin farkındalığını ve davranış becerilerini artırarak, kalabalık grupları barışçıl topluluklara dönüştürmeyi amaçlamaktadır.

Yukarıdaki paragraflarda da anlatıldığı gibi, barış eğitimin amaçları üzerine çeşitli görüşler mevcuttur. Bu çeşitliliği; barış ve barışı engelleyen unsurların toplumdan topluma farklılık göstermesi (bir yerde süregelen bir savaş, başka bir yerde ırkçılık, bir başka yerde çevre tahribatı vb.) ile açıklamak mümkün olabilir. Barış eğitiminin amaçları farklı zamanlarda ve yerlerde farklı olabilir. Ancak, genel temalar belirgin olarak bilinmektedir. Bu bağlamda barış eğitimin genel amaçlarını aşağıdaki gibi

sıralamak mümkündür (Reardon, 1988; Fountain, 1999; Galtung, 2002; Johnson ve Johnson, 2005a; Mansur ve Sertel, 2007; Karaman ve Kepenekçi, 2010).

1. Barış Eğitimi, sadece bilgi aktarmayı ve bilgiyi geliştirmeyi değil, davranışlarda değişikliklere yol açacak becerileri ve değerleri/tutumları geliştirmeyi de hedeflemektedir.
2. Barış Eğitimi, sadece fiziksel şiddetin olmayışını değil (olumsuz barış), yapısal şiddetsizliği (olumlu barış) de hedeflemektedir.
3. Barış Eğitimi, içsel (iç huzur), kişilerarası (insanlar arası barış), gruplararası (gruplar ya da toplumlar arası barış), ulusal (bir ülkede barış) ve uluslararası (ülkeler arası barış) barışı hedeflemektedir (Yılmaz, 2011).

#### **2.1.4. Barış Eğitiminin İlkeleri**

Eğitim-öğretim ilkeleri, sunulacak eğitimin amaçları içinde gizlidir ve genel ifadesini de orada bulur. Öğretim ilkesi, eğitim-öğretim sırasında devamlı göz önünde bulundurulması gereken ve ona zıt iş yapılmasına müsaade edilmeyen prensiplerdir. İlkeler, konu ve yöntem seçiminde de etkili olur. Bu nedenle öğretimde başarıya ulaşmak için, bazı ilkelere uymak gereklidir (Ergün ve Özdaş, 1997). Bu bağlamda, barış eğitimi amaçları çerçevesinde uygulanacak öğretim etkinliklerinin hedeflerine ulaşmasında uyulması gereken kurallar ve taviz verilmemesi gereken ilkeler; barış eğitiminin ilkeleri olarak değerlendirilmektedir.

Harris (1996a) barış eğitiminin temel ilkelerini aşağıdaki gibi belirtmektedir:

1. Bütün Çocuklar Barış Eğitiminin Yararlanmalıdır: Bazı kültürlerde yetişen çocuklar şiddet içeren davranışlara daha sık başvururlar. Bu nedenle bazı bölgelerde şiddeti önleme amacı ile bazı bölgelerde ise şiddete müdahale amaçlı olmak üzere barış eğitimcilerinin çocukların zihinlerinde geleceğe dönük barış imajı oluşturmaları gerekmektedir.
2. Şiddetin Gençler Üzerindeki Psikolojik Etkisi Ortadan Kaldırılmalıdır: Barış eğitimcileri; sahip oldukları dinleme, öfke yönetimi gibi beceriler ile öğrenciler için rol model olmalı ve onlarla olan iletişimlerinde barışçıl stratejileri kullanmalıdırlar. Bu sayede, şiddetin çocuklar ve gençler üzerinde yarattığı olumsuz etkileri ortadan kaldırmak mümkündür.

3. Barış Eğitimi, Çatışma Çözme Yaklaşımından Daha Kapsamlıdır: Barış eğitiminde amaç sadece okul düzeyinde kişilerarası anlaşmazlıkların barışçıl çözümü değil toplumsal düzeyde de yaşanan sorunların barışçıl şekilde dönüştürülmesidir. Bu durum barış eğitiminin, çatışma çözme yaklaşımına göre daha kapsamlı bir yapıda olmasına yol açmaktadır. Barış eğitiminde sadece fiziksel şiddet değil yapısal şiddet olayları da ele alınmalı, öğrencilere çatışma çözme tekniklerinin yanı sıra şiddetin kaynağı da öğretilmelidir.

4. Barış Kavramı Tüm Derslerin İçerisine Dâhil Edilmelidir: Davranış geliştirme odaklı barış eğitimine ilişkin tutum ve becerilerin bireylerde yaşam biçimi haline getirilmesi, bireylere bu tutum ve becerilerin küçük yaşlarda kazandırılması ile ilişkilidir. Bu doğrultuda barış eğitimi ve ilgili kavramlar, temel eğitim faaliyetlerini kapsayan ilkökul düzeyinde sınıf öğretmenleri tarafından tüm derslerin içerisine dahil edilmelidir (Harris, 1996a; Harris ve Morrison, 2003).

5. Barış Pedagojisini Tüm Öğretmenler Kullanmalıdır: Öğrencilerin barış eğitimine ilişkin yeterlilik kazanmaları, öğretmenlerin bu konudaki donanımları ile ilişkilidir. Bu nedenle öğretmenler, geliştirilen çeşitli barış eğitimi programlarına ulaşmalı, barış eğitimi konusunda bilgi ve becerilerini geliştirerek, sınıflarında uygulamalıdır. Toplumda barış kültürünün yaratılması için barış eğitiminin tüm okullarda yaygınlaşması önemlidir.

Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngut (2010) tarafından yapılan çalışmada barış eğitiminin ilkeleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

1. Barış Eğitimi Erken Çocukluk Döneminde Başlamalıdır: Erken yaşlarda kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığı dikkate alınarak barış eğitimi programları erken yaşlardan itibaren okullarda uygulanmalıdır.

2. Barış Eğitimi Bir Yönelimdir: Barış eğitiminin içeriği ayrı bir konu ya da proje olarak düşünülmemeli ve birçok dersin içerisinde yer almalıdır.

3. Barış Eğitimi İhtiyaçlara Uygun Olmalıdır: Öğrencilerin barış eğitiminde edindikleri bilgileri yaşam biçimi haline dönüştürmeleri için, barış eğitiminin içeriği belirlenirken toplumsal sorunlar ve öğrencilerin bu konudaki ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.

4. Barış Eğitimi Toplum Odaklı Olmalıdır: Bireylerin eğitiminde aile faktörünün etkisi nedeniyle ebeveynlerin de barış eğitimine katılmaları sağlanmalıdır. Bununla birlikte toplumda sürdürülebilir bir barış kültürü oluşturmak için barış eğitimcileri doğrudan topluma ulaşma çabası içerisine girmelidirler.

5. Barış Eğitimi Açık Fikirli Olmalıdır: Barış eğitimi öğrencilere, eleştirel bir bakış açısıyla yaşanan anlaşmazlıkları değerlendirme, sorunu tespit etme, çözüm seçenekleri üretme ve anlaşmaya varma becerilerini kullanma fırsatı verilmelidir. Bu yüzden barış eğitimi faaliyetleri sorgulamayı, eleştirel düşünmeyi ve yaratıcılığı teşvik eden, farklı görüşlere açık bir yapıya sahip olmalıdır.

6. Barış Eğitimi Deneysel Öğrenmeyi Gerektirir: Barış eğitiminin bireylerde geliştirmeyi hedeflediği tutum ve davranışlar; ancak deneysel öğrenme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilebilir. Barış eğitimi öğretmen merkezli ve sadece ders anlatımı şeklinde verilen bir eğitim değil; öğrencilerin aktif olarak yer aldığı, deneysel öğrenmelere dayalı bir süreçtir. Bu nedenle öğrencilerin etkin katılımının sağlandığı öğretim ortamları düzenlenmelidir.

Barış eğitiminin ana konuları olan kültürlerarası anlayış ve çatışma çözümü; bu eğitim sürecinde kazandırılacak olan etkili yaşama becerileri ile davranışa dönüştürüldüğünde; başarılı bir barış eğitimi gerçekleşmektedir (Petroska-Beska, 1997). Dolayısıyla temel amacı, davranış değişimi ve beceri kazanma odaklı olan barış eğitiminin etkili bir şekilde uygulanabilmesinde; öğrencilerin gerçek yaşam durumları ile karşı karşıya getirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bar-Tal (2002) öğrencilerin barış eğitiminin temelini oluşturan hoşgörü, işbirliği, saygı, adalet gibi değerleri kazanmalarını deneysel öğrenme yöntemlerine bağlamaktadır. Barış eğitiminde çocukların pasif olarak değil; şiddetin önlenmesinde etkin ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmelidir (Staub, 2002). Bilgi aktarmaya yönelik tasarlanan ve geleneksel okul disiplini halinde yürütülen bir barış eğitimi etkili olmayacaktır. Buna bağlı olarak, barış eğitimi, her şeyden önce salt öğrenme yerine çalışma ve yetişme temelli olmalıdır (Petroska-Beska, 1997).

Hedeflerine ulaşılabilen bir barış eğitimi için, eğitim- öğretim sürecinde yer alan her öğenin, tüm boyutları ile işe koşulması gerekmektedir. Bu bağlamda; öncelikle eğitim programlarının barış eğitimine yönelik olarak gözden geçirilmesi ve barışa yönelik tutum ve becerileri geliştirme odaklı olarak hazırlanması gereksinimi ön plana

çıkılmaktadır. Öğretim sürecine rehberlik eden eğitim programlarının işlevsel hale getirilmesi ile birlikte, bu programların uygulama alanı olan öğretim ortamlarının da barış eğitimi ilkeleri çerçevesinde tasarlanması beklenmektedir. Kazanılmış bilgilerin bir bölümünün değerlendirilirken duyuşsal ve devinişsel hedeflerin büyük çoğunluğunun ise değerlendirme dışında kaldığı testlere ve sınavlara dayalı değerlendirme sonuçları; barış eğitimi değerlendirme için uygun değildir (Bar- Tal, 2002, 24; Harris, 2003, 1).

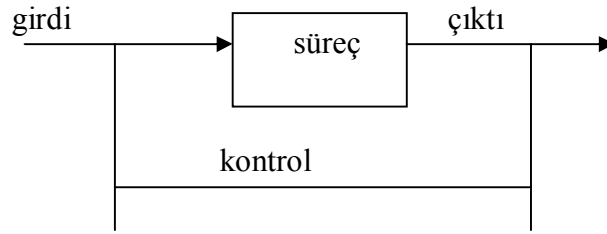
Bir ülkenin eğitim felsefesini yansıtan eğitim programlarının düzenlenmesinde barış eğitimi ilkelerinin dikkate alınmasının, barışçıl nesiller yetiştirilmesinin bir koşulu olduğunu ifade eden Bar-Tal, (2002) ile Johnson ve Johnson, (2005b, 2010) barış eğitimi kapsamında; öğrencilere başkalarının emeğine ve fikirlerine saygı gösterme, insanlarla bütünsel bir ilişki içinde olma, empati kurma ve anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözebilme becerileri gibi temel değerlerin kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bireysel farklılıkların dikkate alındığı, karşılıklı saygı ve hoşgörüyeye dayalı öğrenme ortamlarının tasarlanması ve bireylerin deneyim kazandırmasına fırsat tanıyan uygulamaların varlığı; barış eğitiminin etkililiğinde belirleyici olabilir.

Barış eğitimi uzmanlık gerektiren pedagojik becerilerin önemli bir basamağıdır. Bu bağlamda, barış eğitimi gerçekleştirecek öğretmenler bu becerilere ve bilgilere sahip olmalı, ayrıca bunu yürütmek için motive olmalıdır (Bar- Tal, 2004). Toplumda barış karşıtı inançlar, davranışlar ve hareketlere karşı barış kültürünün oluşturulmasına yönelik uygulamaların başarıya ulaşmasında öğretmenlerin çabaları oldukça önemlidir. Harris ve Morrison (2003), barışçıl bir sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmenler tarafından yapılması gerekenlerin; demokratik bir sınıf ortamı oluşturma, işbirliğini öğretme, ahlaki duyarlılık, eleştirel düşünmeyi geliştirme ve öz saygıyı güçlendirme olduğunu ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte; etkili öğretimin gerçekleştirilmesinde; öğretmenin kişiliği, sınıf içindeki tutumları, sahip olduğu öğretim becerileri, öğretim stilleri ve mesleğin sanatsal taraflarını sergileme yeterliliği belirleyici olmaktadır (akt. Gürses, 2011). Tüm bu koşulların gereği olarak; barış eğitimi verecek olan öğretmenlerden barış eğitimine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarının yeterli düzeyde olması gerekmektedir.



Öğretmenlerin bilgi, tecrübe ve uygulamaları öğrencilerin eğitimini önemli derecede etkilemekle birlikte; öğrencilerin içinde buldukları gelişim döneminin niteliği de verilecek eğitimin etkililiğinde belirleyici bir faktördür. Bu doğrultuda, barış eğitimi programlarının erken yaşlardan itibaren uygulanması önemlidir (Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngut, 2010). Çünkü bu yaşlarda çocukların arkadaşlık grupları çok fazladır ve bu nedenle çocuklar, grupta olmak ya da grup dışında kalmak kavramlarını bu dönemde daha fazla kullanmaktadırlar (akt. Sertel ve Kurt, 2004). Türnüklü, (2006); yıkıcı çatışma çözme geleneğini azaltmanın en doğru yolunun, özellikle anaokulu ve ilköğretim okullarında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarda gelişim sürecine etkide bulunmak olduğunu otaya koymuştur. Böylece, barış yapıcı bir neslin şekillenmesine katkıda bulunmuş olunacaktır. Buna göre; öğrencilerin okul yaşamlarında ilk yıllardan itibaren önemli bir model konumunda olan sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine ilişkin yeterlilikleri; öğrencilerin eğitimini önemli derecede etkilemektedir.

Eğitim sistemi, bütün sistemlerde olduğu gibi; girdi, süreç, çıktı ve değerlendirme olmak üzere dört ögeden oluşmaktadır. Eğitimde ilk öge bu sistemin girdilerini oluşturur. Daha açık bir deyişle, para, araç ve gereçler, eğitime alınacak bireylerin özellikleri, bu bireylerin sayısı, kazandırılması planlanan davranışların (hedef davranışlar) tasarımları, eğitimle ilgili kanunlar, tüzükler, yönetmelikler ve emirler, öğretmen ve yöneticilerin özellikleri, toplumumuzun örf ve adetleri, başvuru eğitim yöntemleri, insan gücü planları, eğitim felsefesi ve diğer pek çok özellikler eğitim sisteminin girdileri arasındadır. İkinci öge olarak belirtilen, davranışların değiştirilmesi ve yeni davranışların oluşturulması için yapılan dersler ve diğer bütün eğitim faaliyetleri sisteminin sürecini oluşturur. Üçüncü öge olarak anılan değişikliğe uğramış ve yeni geliştirilmiş davranışlara da bu sistemin çıktıları adı verilir. Eğitimde dördüncü öge olarak belirtilen kontrol ise, değerlendirmedir (Baykul, 1992, 85 )



**Şekil 2:** Eğitim Sistemi (Baykul, 1992, 86)

Şekil.2’de görüldüğü gibi eğitim sisteminin ögeleri birbirinden bağımsız değil, etkileşim halindedir. Dolayısıyla, herhangi bir öğeden kaynaklanan yetersizliğin tüm eğitim sistemini olumsuz etkileyeceği açıktır (Baykul, 1992, 86). Bu bağlamda barışa ilişkin bilgi, beceri ve tutumların eğitim yoluyla bireylere kazandırılmasında, eğitim sisteminde yer alan tüm öğelerin barışçıl yaklaşımlar ile planlanması, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Barış kavramının bir kültür olarak yaşanması, barış eğitiminin kalıcılığı ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için, eğitim sistemine ait her bir unsurun barışçıl yaklaşımlara uygun olması büyük önem taşımaktadır (Bar-Tal, 2004).

### **2.1.5. Barış Eğitimi Yaklaşımları**

Kalıcı barışın sağlanması, gelecek nesillerin barışı inşa etmek ve korumak için yetiştirilmesine bağlıdır. Etkili bir barış eğitimi için barışı ve barış eğitimi tanımlamak önemlidir. Bununla birlikte barış eğitimi etkin ve sürdürülebilir hale getirmek için, bu eğitimin bilimsel kuramlara dayandırılması gerekmektedir. Barış eğitimi programlarının etkililiğinin ortaya konması; konu ile ilgili araştırmalar ve literatür ile geçerli hale gelen bilimsel kuramlara dayandırılması ile mümkündür. Zira bir olguya ilişkin ileri sürülen kuram, yapılan araştırmalar ile bilimselliği denendikten sonrasında geçerli hale gelir ya da onaylanmaz. Geçerli hale gelen kuram, olguya yönelik yeni uygulamalara ve araştırmalara rehberlik eder. Buna göre barış eğitiminin yararlılığı ve dayanıklılığı; kuram, araştırma ve uygulama arasındaki ilişkiye bağlıdır (Johnson ve Johnson, 2010, 226). Destekleyici araştırmalar ve kapsadığı bilgiler ile barış eğitiminin güçlenmesine hizmet eden kuramlar aşağıda yer almaktadır:

#### **2.1.5.1. Ahlaki Dışlama / Dâhil Etme Kuramı:**

Opatow, Gerson ve Woodside (2005) tarafından ortaya konan Ahlaki Dışlama / Dahil Etme Kuramı, bireyin psikolojik olarak kendisini dışlanmış kişiden ayrı ve bağımsız

tutması; dışlanmış kişilere karşı ahlaki sorumluluk taşımaması; dışlanmış kişileri adil davranılması gereken değil harcanabilir varlıklar olarak görüp, adalet dışı uygulamalara göz yumması anlamına gelmektedir. Ahlaki dışlama / dahil etme kuramı, dört farklı eğitim alanına dahil edilerek, toplumsal sorunların barış eğitimi aracılığıyla çözümünde etkili olacağı savunulmuştur. Bu eğitim alanları şunlardır (Opatow ve diğerleri, 2005):

1. Birarada Varolabilmek İçin Eğitim: Çok kültürlü eğitim olarak da bilinen bu eğitim türünde, farklı kültürel özelliklerden kaynaklanan anlaşmazlıkların yaşandığı, hoşgörüsüzlük, önyargı ya da düşmanlık gibi tutumların sergilendiği ortamlarda, insanlar arasında hoşgörünün ve işbirliğinin sağlanması, ayrımcı uygulamaların ortadan kaldırılması, herkesin birarada var olabildiği bir düzen oluşturulması amaçlanmaktadır.
2. İnsan Hakları İçin Eğitim: Bu eğitim modelinde, bireylerin insan hakları kapsamında yer alan tüm hak ve ödevlerini öğrenmesi, bu hakların evrenselliği hakkında farkındalık kazanmaları ve ayrımcılığa maruz kalan grupların farkına varmaları amaçlanmaktadır.
3. Cinsiyet Eşitliği İçin Eğitim: Kadın ve erkek arasındaki cinsiyet eşitsizliğine yönelik olan bu eğitim modelinde, kadınların, gelenekler ya da baskıcı yapılar nedeniyle buldukları dezavantajlı durumlara yönelik öğrencilere farkındalık kazandırılması hedeflenmektedir. Cinsiyetler arasında yaşanan ayrımcılığın ve ahlaki dışlamanın ortadan kaldırılması ve kadınların sistem içerisine ahlaki bir şekilde dahil edilmesi amaçlanmaktadır.
4. Çevrecilik İçin Eğitim: Doğaya verilen zarar konusuna odaklanan bu model ile öğrencilerin, doğal yaşamın önemini farkına varmaları, çevreyi koruyucu bilgi, beceri ve tutum kazanmaları hedeflenmektedir.

#### **2.1.5.2. Bütünleştirici Barış Kuramı**

Danesh (2008b, 148)'in savunduğu bütünleştirici barış kuramına göre barış; bireyin kendi içerisinde, kişilerarası, gruplararası, uluslararası ya da küresel alanda; psikolojik, sosyal, politik, etik ve ruhsal durumuna ilişkin sahip olduğu potansiyeldir. Bütünleştirici barış kuramı; “birlik” “dünya görüşü” ve “bireysel ve toplumsal gelişim” olmak üzere üç temel kavrama dayanmaktadır (Danesh, 2006, 2007, 2008a, 2008b): Birlik kavramı, “iki ya da daha fazla varlığın bilinçli ve amaçlı bir şekilde uyum, bütünleşme ve işbirliği içerisinde bir araya gelmesi ve aynı ya da daha üst düzey bir bütünleşmeyle yeni varlıklar ortaya çıkarması” olarak tanımlanmaktadır. Dünya Görüşü

kavramı; bireyin ve dünyanın değişmesini ve gelişmesini mekanik bir çerçevede değerlendirme, bireyi sürekli değişim içinde olan, kendini yenileyebilen ve çevreye uyum sağlayabilen organizma olarak görmekte ve insan davranışlarının sosyal ve tarihsel bir bağlamda değerlendirildiğinde bir anlam ifade ettiğini kabul etmektedir. Bireysel ve toplumsal gelişim kavramı ise bireyin davranışlarının gelişimine paralel olarak toplumun da gelişiminin sağlanmış olacağını vurgulamaktadır.

Bütünleştirici barış kuramı dört alt kuramdan oluşmaktadır (Danesh, 2008b). Buna göre;

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

### **2.1.5.3. İlgi Gösterme Kuramı**

Barış eğitimi kuramlarından biri olan ve Noddings (2008, 87) tarafından “ilgi etkileşimlerinin ve ilgi ilişkilerinin yapısına ilişkin bilgi veren, ilişkilerin nasıl kurulacağını, sürdürüleceğini ve güçlendirileceğini gösteren bir kuram” olarak tanımlanan ilgi gösterme kuramı, “ilgi gösteren” ve “ilgi gösterilen” kavramları üzerine kurulmuştur. İlişkilerde başarılı bir etkileşimin gerçekleşmesi için ilgi gösteren, ilişkilerinde karşısındakine tüm dikkatini ve ilgisini verirken; ilgi gösterilen"den, ilgi gösterenin ilgisine bir karşılık vermesi ve ya onaylaması beklenmektedir. Günlük yaşamda, yetişkinlerin ilişkilerinde karşılıklılık ve eşitlik olduğu görülmektedir. Bu durum, yetişkinlerin ilişkilerinde hem ilgi gösteren hem de ilgi gösterilen duruma geçebildiklerini göstermiştir. İlgi gösterme kuramına göre kişilerarası ilişkilerde en önemli unsurlardan biri diyalogdur. Diyalog yoluyla insanlar birbirlerini tanırlar ya da ihtiyaçlarının farkına varırlar. Barış eğitimlerinde ilgi gösterme kuramının kullanımıyla, çocuklar ilişkilerde ilginin önemini farkına varırlar ve koşulsuz diyalog kurma becerisi kazanırlar (Noddings, 2008).

Yukarıda yer verilen barış eğitimi kuramlarına karşın; Johnson ve Johnson (2010), genel olarak barış eğitiminin temelini oluşturan üç temel kuram olduğunu kabul

etmektedir. Bu kuramlar; karşılıklı sosyal bağımlılık kuramı, bütünleştirici müzakere ve arabulucuk kuramı ile yapıcı tartışma kuramı olarak tanımlanmaktadır.

#### **2.1.5.4. Karşılıklı Sosyal Bağımlılık Kuramı:**

Deutsch (1949; akt. Johnson ve Johnson, 2010) karşılıklı sosyal bağımlılığın iki boyuttan oluştuğunu vurgulamıştır. Bunlardan birincisi, bir bireyin hedefine ulaşabilmesinin bir başka bireyin hedefine ulaşmasına bağlı olduğunu, dolayısıyla bireylerin işbirliği içerisinde hareket etmeleri gerektiğini ifade eden olumlu karşılıklı sosyal bağımlılık boyutudur. Olumlu karşılıklı sosyal bağımlılıkta, bireyler hedeflerine ulaşabilmek için birbirlerini desteklerler. İkinci boyut ise bir kişinin hedefine ulaşabilmesinin diğer kişinin kaybetmesine bağlı olduğunu ve bunun için de bireylerin rekabet içerisinde olmaları gerektiğini ifade eden olumsuz karşılıklı sosyal bağımlılıktır. Olumsuz karşılıklı sosyal bağımlılıkta, diğer boyutun aksine, bireyler birbirlerine engel olmaya çalışırlar. Bireylerin hedeflerine ulaşmalarında tercih ettikleri karşılıklı sosyal bağımlılık boyutuna göre yaşadıkları psikolojik süreçler ve ortaya çıkan etkileşim biçimleri farklılık göstermektedir :

##### ***Psikolojik süreçler***

Deutsch (1949; akt. Johnson ve Johnson, 2010), bireyler arasındaki karşılıklı bağımlılığın türüne dayalı olarak yaşanan psikolojik süreçlerin farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Olumlu karşılıklı sosyal bağımlılığın olduğu kişilerarası ilişkilerde; (a) bir kişiye ait eylemin diğer kişinin eyleminin yerini tutması, (b) bireylerin başkalarından etkinlenmeye ya da başkalarını etkilemeye açık olması ve (c) bireylerin birbirlerine olumlu psikolojik enerji aktarması şeklindeki psikolojik süreçler gözlenirken; olumsuz karşılıklı sosyal bağımlılık olduğu ilişkilerde; (a) bir kişiye ait eylemin diğer kişinin eyleminin yerini tutmaması, (b) bireylerin başkalarından etkilenmemesi ya da başkalarını etkilememesi ve (c) bireylerin olumlu psikolojik enerjilerini kendileri için kullanmaları ortaya çıkmaktadır.

##### ***Etkileşim Biçimleri***

Deutsch (1949, 1962; akt. Johnson ve Johnson, 2010), karşılıklı bağımlılığın türüne bağlı olarak etkileşim biçimlerinin de çeşitlilik gösterebileceğini ortaya koymuştur. Olumlu karşılıklı sosyal bağımlılık ile bireyler arasında birbirlerini teşvik edici bir etkileşim oluşması sağlanırken; olumsuz karşılıklı sosyal bağımlılık ise, bireyler

arasında karşıt etkileşimin oluşmasına neden olur. Teşvik edici etkileşimde, bireyler işbirliği içerisinde çalışıp, birbirlerine destek olarak hedeflerine ulaşmak isterken; karşıt etkileşimde, bireyler hedeflerine ulaşırken diğer kişilere engel olmak ve onların heveslerini kırmak için çaba sarf ederler.

İlgili açıklamalar bu kuramın barış eğitimine uygun olan boyutunun; olumlu karşılıklı sosyal bağımlılık boyutu olduğunu göstermektedir. Johnson ve Johnson (2010); Deutsch, (1949) tarafından ortaya konan ve barış eğitimine hizmet eden olumlu karşılıklı sosyal bağımlılık kuramının etkililiğini; işbirliği sürecinin beş temel unsuruna bağlamaktadır. Buna göre bireylerin; (1) işbirliği sürecinde ortak hedefler belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmak için birlikte çaba göstermeleri, (2) işbirliği sürecinde hem kendi hedeflerine ulaşmak için çalışırken diğer bireylerin hedeflerine ulaşmalarında kolaylaştırıcı davranmaları, (3) hedeflerine ulaşabilmek için birbirlerine yardım etmeleri, birbirlerini desteklemeleri ve birbirlerinin çabalarını övmeleri (4) liderlik, karar verme, iletişim ve çatışma çözme becerilerini kullanmaları ile (5) işbirlikli grup sürecine dahil olmaları gerekmektedir.

#### **2.1.5.5. Bütünleştirici Müzakere ve Arabulucuk Kuramı**

Bütünleştirici müzakere ve arabulucuk kuramı ortak çatışmaların çözümünde bireyler arasında ortak kazancın ve karşılıklı yararın sağlanmasına vurgu yapar. Bireyin bir konuda anlaşmaya varmak istediği biri ile karşılıklı olarak düşünce ve duygularını paylaştığı bir süreç olarak tanımlanan müzarekede iki temel yaklaşım bulunmaktadır. “Dağıtıcı müzakere” olarak ifade edilen birinci yaklaşımda, birey kendisi için uygun olan çözüm yolunu tercih ederken diğer bireylerin tercihlerini önemsememektedir. İkinci yaklaşım olan “bütünleştirici müzakere” ise; tüm bireylerin ortak kazancına ve karşılıklı yararına dayanmaktadır. Bu bağlamda; bütünleştirici müzakere kuramı barış yapıcı yaklaşıma uygundur.

#### **2.1.5.6. Yapıcı Tartışma Kuramı**

Politik sorunlara ilişkin yaratıcı problem çözümüne ve karar vermeye odaklıdır. Tartışma, meydana geldiği koşullara ve yönetilme biçimine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz sonuçlara neden olabilir. Barış eğitimi ile okullarda yapıcı tartışma yöntemleri kullanılarak politik sorunların demokratik yollarla çözülebileceği gösterilmelidir. Böylelikle dünya üzerinde barış ortamının yaratılması ve korunması sağlanacaktır (Johnson ve Johnson, 2010).

### 2.1.6. Barış Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Dünyada barış eğitimi kavramının bilinmesi ve yayılması barış hareketleri ile paralellik göstermektedir. 1914-1918 ve 1939-1945 yılları arasında gerçekleşen iki büyük dünya savaşının ardından, yalnız siyasî ve ekonomik önlemlerle savaşın önünü almanın mümkün olmadığı anlaşılmış, sürekli olarak barışı sağlamanın ancak eğitim, bilim ve kültür yoluyla gerçekleştirilebileceği kanaatine ulaşılmıştır. Bu nedenle, 1919'da Milletler Cemiyetine bağlı olarak "Cooperation Intellectuelle" komisyonu ve 1945'te de Birleşmiş Milletlere bağlı olarak "UNESCO" kurulmuştur (Safran ve Ata, 1996).

Yirmibirinci yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri, İtalya ve Almanya'da kurulan yerel barış kuruluşları, savaşın tehlikeleri ile ilgili olarak öğretmenleri, öğrencileri ve akademisyenler başta olmak üzere kamuoyunu eğitmek için çeşitli faaliyetler düzenlemişlerdir. Bu kapsamda çoğunluğunu kadınların oluşturduğu barış eğitimcilerinden biri olan Bertha Von Suttner; uluslararası çatışmaların silahlar ile değil barışçıl sonuçları esas alan arabulucu yöntemler ile çözüleceğini vurgulayan uluslararası kongreler düzenlemiştir (Hamann, 1996). Jane Addams; ırkçılık ve cinsiyetçiliğe dayalı ayrımcı uygulamaların toplumsal barışın önündeki engeller olduğunu ortaya koyarak, bu ayrımcı uygulamalarla mücadelede toplumsal bir barış vizyonu geliştirilmesini sağlamıştır. Barış eğitiminin pedagojik özelliklerine ilk dikkat çeken ve yine bir kadın olan İtalyan Maria Montessori ise; Avrupa'daki öğretmenlerin otoriter pedagoji yaklaşımından uzaklaşmaları için okullarda otoritenin değil; barışın hâkim olduğu bir kültürün yaratılması gerektiğini vurgulamıştır. Bununla devamında üniversite düzeyinde ilk akademik barış araştırmaları programı Amerika'da Manchester Üniversitesi'nde 1948 yılında kurulmuştur. Buradaki amaç; İkinci Dünya Savaşı'nın neden olduğu olumsuz etkileri azaltmak, savaşların olumsuz yönünü ortaya koymaktır (akt.Yılmaz, 2007).

1945 yılında uluslararası barış ve işbirliğini sağlamak için kurulan Birleşmiş Milletler (BM) örgütü, barış kavramını daha çok savaşın olmaması (olumsuz barış) durumuna dayalı uluslararası bir politika olarak yürütmesine rağmen, barış eğitiminin gelişiminde önemli katkılar sağlamıştır (Page,2008). 1959 yılında ise, Norveç'te Bert Roling liderliğinde Oslo Barış Araştırmaları Enstitüsü (The Peace Research Institute Oslo [PRIO]) kurulmuştur. Bu kapsamda, barış eğitiminin bir bileşeni olarak düşünülmesi mümkün olan, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi'ni yaygınlaştırmak isteyen

Birleşmiş Milletler, 17 Ekim-23 Kasım 1974 tarihleri arasında Paris'te Uluslararası Anlayış için Eğitim, İşbirliği ve Barış, İnsan Hakları ve Temel Özgürlükler İçin Eğitim konulu genel bir konferans düzenlemiştir (Kepenekçi, 2000). 1980'li yıllarda özellikle nükleer savaşın yaratacağı tehlikelere karşı, uyarılar yapan barış eğitimcilerinden Birgit Brocke-Utne (1985); ırkçılık, savaş, aile içi şiddet, cinsiyet ayrımcılığı konularına odaklanan bir barış eğitimini savunmuş ve feminizmin etkili silahsızlanma için başlangıç noktası olduğunu ortaya koymuştur. Barış eğitiminin temel değerlerinin sevgi, ilgi ve bağlılık olduğunu ifade eden Betty Reardon (1988), barış eğitiminin küresel düzeyde bir yaklaşım olduğunu açıklamıştır. Ian Harris (1988), barış eğitiminin ilkokuldan başlamak üzere tüm örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilmesi gereken bir ders olarak kabul etmiştir. Aynı zamanda huzurlu bir öğrenme ortamının barışı öğretmeye yönelik pedagojik girişimlerin temeli olduğunu belirterek; işbirlikli öğrenme, demokratik toplum, ahlaki duyarlılık ve eleştirel düşünmeyi, barış eğitiminin kuramsal dayanakları olarak açıklamıştır (Harris, 2008, 2010). Birleşmiş Milletler Genel Kurulu 1986 yılını Dünya Barış Yılı ilan ettikten sonra; devlet adamları, bilim adamları, düşünürler, sanatkârlar, yazarlar ve sokaktaki insanların dikkatleri, barışın kavramsal temelleri ve uygulama dereceleri üzerinde giderek yoğunlaşmıştır. Bu dönemde barış eğitimi formal bakımdan sistemsiz, desteksiz ve ancak gönüllü kuruluşlarınmn amatör çalışmaları arasında yer alabilmiş durumdadır (Bursalıoğlu,1987).

21. yüzyılın sonlarında, özellikle Amerika Birleşik Devletleri ve Yeni Zelanda'da gençlerde kişilerarası şiddeti önleme ve zararlı madde bağımlılığını engelleme konularında odaklanan barış eğitimi; yeni bir bakış açısı kazanarak çevre eğitimi üzerine yoğunlaşmıştır. Çeşitli türlerin nesillerinin tükenmesi, küresel ısınma, su sıkıntısı ve su kirliliğinin olumsuz etkileri; barış eğitimcilerini sadece askeri güvenlik ve anlaşmazlık çözümünün dünya barışını sağlamada yetersiz kalacağını ortaya çıkarmıştır. Bu yüzden Mische (1989) insan güvenliği ile birlikte ekolojik güvenlik ve doğal süreçlerin korunmasını temel alan bir barış kavramının geliştirilmesi gerekliliğini savunmuştur. Buna karşın 20. yüzyıla ait barış eğitimi programları genellikle; savaş, şiddet, ırkçılık, ayrımcılık, düşmanlık gibi temalar üzerinde odaklanmaktadır (Sağkal, 2011). Barış eğitimi adına dünya çapında bir yayılma hareketinin başladığı yirminci yüzyılda bazı ülkelerde Birleşmiş Milletler tarafından okul temelli barış eğitimi faaliyetleri düzenlenmiştir. İnsan hakları, ırkçılık ve cinsiyet ayrımcılığına yönelik modern ve uluslararası sözleşmelerin yapıldığı, pedagojik açıdan barış eğitimine özgü



eğitsel uygulamaların ortaya çıktığı bir dönem olan yirminci yüzyılın sonlarında artan yapısal şiddet ve çevresel sorunlar; bu yüzyılın barış eğitimi için “en kanlı yüzyıl” olmasına neden olmuştur ( Harris ve Morris, 2003).

Son yıllarda barış eğitiminde, savaşın ya da şiddetin durdurulmasının da ötesinde; sosyal adaletin sağlandığı bir barış kültürünün yaratılması üzerinde durulmaktadır (Harris, 2008, 2010). Yirmibirinci yüzyılda barış eğitiminin önemini vurgulamak isteyen Birleşmiş Milletler, 2000 ile 2010 yılları arasını “Barış Eğitimi 10 Yılı” ilan etmiştir. Barış eğitiminin öneminin tüm dünya ülkelerinde kavranması ve şiddetin önlenmesi için yapılan bu girişim tüm ülkelerde bu konunun daha fazla irdelenmesine ve pek çok barış eğitimine yönelik pek çok faaliyetin düzenlenmesine neden olmuştur.

Türkiye’de öğretmenlerin barış eğitimi uygulamaları ve çatışma çözümü konularında eğitimleri, çocuk ve gençlerle uygulamalı eğitimler, gönüllü gruplara eğitimler, seminerler, konferanslar, çalıştaylar ile barış eğitimi ve çatışma çözümü alanlarında program geliştirme, bilimsel araştırma ve eğitim çalışmaları amacıyla, 2007 yılında Boğaziçi Üniversitesi Rektörlüğü’ne bağlı Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (BEUAM) kurulmuştur. Yüksek bir eğitim standardına sahip ve geleceğin bilinçli birey ve liderlerini yetiştirme amacını taşıyan bir yüksek öğrenim kurumu olan Boğaziçi Üniversitesi bünyesinde Barış Eğitimi Merkezi’nin kurulması, bu önemli amaca ulaşılması yolunda, diğer üniversitelere, eğitim sistemine ve topluma öncülük eden Türkiye’deki ilk barış merkezidir ([URL-1](#)).

Bununla birlikte; Türkiye’de barış eğitimi alanında çeşitli program geliştirme ve bunların etkililiği ile ilgili çalışmalar yapılmış olmakla birlikte, bu çalışmaların genellikle öğrencilere yönelik olarak tasarlandığı görülmektedir. Barış eğitimine yönelik çalışmaların daha çok çatışma çözümü ve akran arabuluculuğu üzerine yoğunlaştığı Türkiye’de; Önür (1994) tarafından geliştirilen çatışma çözme becerisi odaklı barış eğitimi programı, bu alanda yapılan ilk çalışmalardan biridir. Kamaraj ve Kerem, (2003); Sertel ve Kurt, (2004); Tapan, (2006); Gazioğlu (2008), Çoşkuner, (2008), Sağkal, (2011); Sağkal, Türnüklü ve Totan, (2012) geliştirdikleri barış eğitimi programları ile barış eğitiminin Türkiye’de varlığını sürdürmesine katkı sağlayan diğer araştırmacılarıdır. Deveci, Yılmaz ve Karadağ, (2008); Karaman- Kepenekçi, (2010); Demir (2011); Bedir ve Demir, (2012); var olan durumun ortaya konulduğu betimsel

nitelik taşıyan çalışmaları ile Türkiye’de barış eğitiminin durumunu ortaya koymaktadırlar.

Yapılan çalışmalar arasında öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu anlamda Demir (2011)’in sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine ilişkin görüşlerini sorunlar, beklentiler ve öneriler bağlamında incelediği çalışması, barış eğitimi konusunda betimsel nitelik taşıyan çalışmaların yetersiz olduğu Türkiye’de, mevcut duruma ilişkin fikir vermesi ve bu konudaki ihtiyaçları ortaya koyması bakımından bir ihtiyaç analizi işlevi görmektedir. Sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine ilişkin yeterli bilgi, beceri ve farkındalık düzeyinde olmadıkları sonucunun ortaya çıktığı çalışma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin tamamı, şiddete alternatif olarak öğrencilere barış eğitimi verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte; barış eğitimi konusunda yetersiz olduklarını ve öğrencilere nasıl yardımcı olacaklarını bilemediklerini de dile getiren öğretmenler; bu konuyla ilgili eğitim almaları gerektiğini vurgulamışlardır. Başvurulan öğretmen görüşleri çerçevesinde elde edilen bulgular; sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine ilişkin düzenlenecek eğitim faaliyetlerine katılma noktasında istekli olduklarına işaret etmektedir.

### **2.1.7. Barış Eğitimi Modelleri**

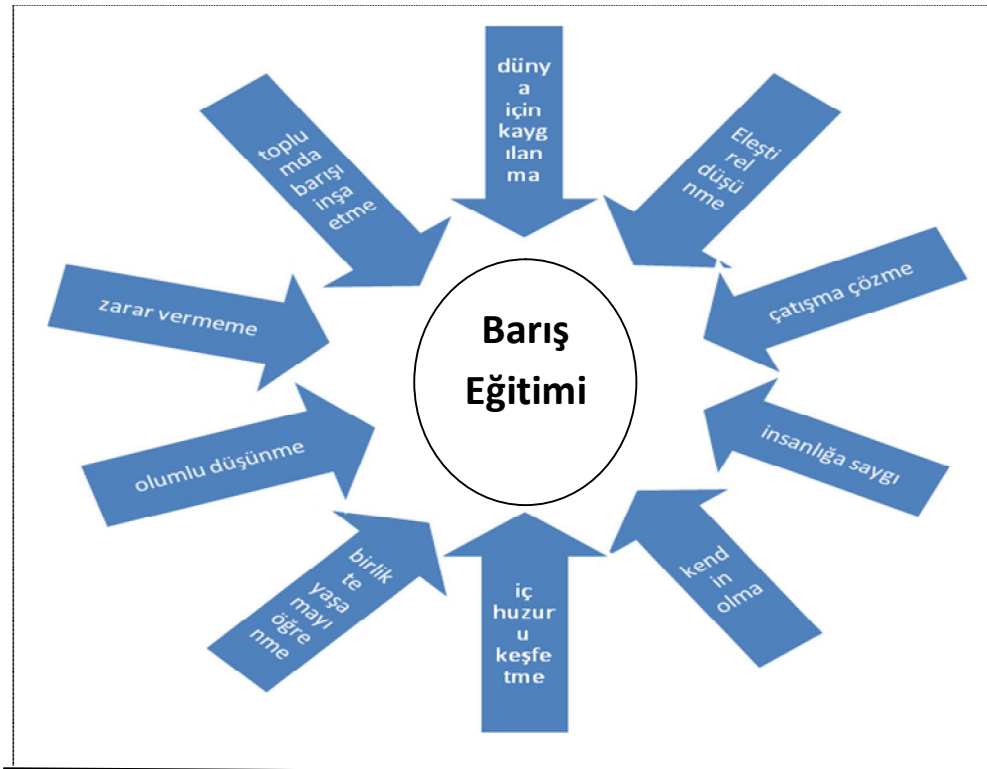
Eğitim modeli; öğretim stratejilerini, yöntemlerini ve tekniklerini seçmede ve gerçekleştirmede etkili olan felsefi bakış açısıdır. Eğitim modeli; öğretim programını şekillendirmede, öğretim materyallerini düzenlemede ve sınıfta öğretimi yönlendirmede belirleyicidir (Sevindik, 2010, 2). Bu bağlamda eğitim modelleri öğretim sürecinin tüm öğeleri arasındaki ilişkiyi kontrol ederek, sürecin sistemli olmasını sağlamaktadır.

Toplumda sürdürülebilir bir barış kültürü oluşturmasında, barış eğitimi kapsamında yapılacak öğretim faaliyetlerinin sistemli ve kontrollü olmasının rolü büyüktür. Bu durum Global Kampanya’nın Barış Eğitimi İle İlgili Beyanı’nda şu şekilde dile getirilmektedir ([URL-2](#)) :

*"Dünya vatandaşları küresel sorunları anladıklarında, anlaşmazlıkları yapıcı bir şekilde çözümlene becerilerine sahip olduklarında, uluslararası insan hakları, cinsiyet ve ırksal eşitlik standartlarını bilip ona göre yaşadıklarında, kültürel çeşitliliği takdir ettiklerinde ve yerkürenin bütünlüğüne saygı*

*duyduklarında barış kültürü elde edilmiş olacaktırlar. Böylesi bir öğrenme ise; amaçlı, devamlı ve sistematik bir barış eğitimi olmadan elde edilemez.”*

Dünyanın farklı bölgelerinde yaşanan sosyal problemlere ve şiddet türüne bağlı olarak okullardaki mevcut ayrımcılık ve hoşgörüsüzlük kültürüyle savaşmak, saygı kültürü ve barışçıl bir şekilde birlikte var olmayı sağlamak amacıyla, çeşitli barış eğitimi programları geliştirilmiştir (Harris, 2010; Harris ve Morrison, 2003). Barış eğitimine yönelik farklı eğitim programlarının varlığına bağlı olarak; birçok barış eğitimi modeli ortaya konmuştur. UNESCO, (2001) barış eğitimi programları için çerçeve sağlayacak, barış değerleri ile bağdaşan ve on temadan oluşan bir model önermektedir. Bu modelde, barış eğitimini oluşturan temalar arasında bir aşamalılık bulunmamakla birlikte, her biri barış eğitimi için birbirini tamamlayan nitelikte ve eşit bir öneme sahiptir. UNESCO (2001) tarafından tasvir edilen modelin temaları; toplumda barışı inşa etme, dünya için kaygılanma, eleştirel düşünme, çatışma çözümü, insanlığa saygı, kendin olma, iç huzuru keşfetme, birlikte yaşamayı öğrenme, olumlu düşünme ve zarar vermeme olarak isimlendirilmiştir. Bu model, UNESCO çalışmaları kapsamında yer alan barış eğitimi uygulamalarının da temelini oluşturmaktadır. Şekil 3; barış eğitimi modelinin görselini ifade etmektedir (UNESCO, 2001, 60):



**Şekil 3:** Barış Eğitimi Modeli (UNESCO, 2001, 60)

Harris ve Morrison (2003), barış eğitimine ilişkin dünyanın çeşitli yerlerinde gerçekleştirilen çalışmaları; insan hakları eğitimi modeli, çevresel eğitim modeli, uluslararası eğitim modeli, çatışma çözme eğitimi modeli ve gelişim eğitimi modeli olmak üzere beş model çerçevesinde incelemek mümkündür (Harris ve Morrison, 2003):

1. İnsan Hakları Eğitimi Modeli: İnsan hakları eğitiminde, eşitsizlikler ve politik baskılar nedeniyle toplumdaki bazı gruplara karşı yapılan ayrımcılığa ve adaletsizliğe ilişkin farkındalık kazandırılması hedeflenmektedir. Çok kültürlü bir dünya görüşünün ve herkesin temel insan haklarına sahip olduğuna ilişkin inancın ve saygının toplumda benimsenmesi amaçlanmaktadır.

2. Çevresel Eğitim Modeli: Çevresel eğitimin temel amacı, bireylere ekolojik güvenliğin sağlanması gerektiği konusunda farkındalık kazandırmaktır. Bu eğitim türünde bireylerden bütünsel bir bakış açısıyla doğal çevre ile insan yaşamı arasındaki ilişkiyi tartışmaları ve değerlendirmeleri beklenmektedir.

3. Uluslararası Eğitim Modeli: Uluslararası eğitimde, dünya düzeni, dünya vatandaşlığı, küresel kimlik, farklı kültürleri tanımak, evrendeki problemlere ilişkin farkındalık kazanmak, küreselleşmenin olumlu ve olumsuz etkilerini öğrenmek gibi temalar üzerinde durulmaktadır.

4. Çatışma Çözme Eğitimi Modeli: Çatışma çözme eğitiminde bireylere öfke yönetimi, dürtü kontrolü, duygusal farkındalık, empati gelişimi, atılganlık, problem çözme, karar verme, etkin dinleme, sosyal dayanıklılık, akran arabuluculuk gibi becerileri de kapsayan alternatif anlaşmazlık çözüm becerileri kazandırılır. Çatışma çözme eğitimlerinin temel amacı çatışmaların şiddetsiz bir şekilde dönüştürüldüğü güvenli bir okul iklimi yaratmaktır.

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

Kester (2008), 4 farklı eğitim modeli ile dünyadaki barış eğitimi faaliyetlerinin çerçevelenebileceğini savunmaktadır. Tarihsel sıralamaya göre değerlendirilen barış eğitimine yönelik öğretimsel faaliyetler öncelikle “Barış Eğitiminin İntegral Modeli” ile şekillenmiştir. Daha sonra sırasıyla; “Savaşı Yasaklamayı Öğrenme Modeli”, “Barış Üniversitesinin Barış Eğitiminde Yüksek Lisans Programı Modeli” ve “Taç Yaprak Modeli” kullanılmıştır. Barış eğitimi modellerini tarihsel gelişimi içerisinde inceleyen Kester, (2008) bütüncül analizleri sonrasında tüm barış eğitimi modellerinden her birinin en iyi niteliklerini bir araya getirerek yeni bir barış eğitimi modeli olan; Barış Eğitimi Programı (PEP) modelini ortaya koymuştur. Kester, (2008) tarafından analiz edilen tarihi barış eğitimi modelleri şunlardır:

1. İntegral Model: Bu model, birey merkezli kavramsal çerçeveye dayanmakta olup Birleşmiş Milletlerin barış kültürü prensiplerini gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu çerçeveye göre, barış; bir bütünlük, güven, denge ve uyum halidir ve kişinin kendisiyle, diğer bireylerle ve doğayla uyumunu ifade etmektedir. İnsan haklarına dayanan ve öğrenen bir toplumun gerekliliğini yansıtan integral model, barış kültürünün; bireylerde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan düzeylerinde eş zamanlı olarak yapılandırılmasına dayanmaktadır (Brenes, 2004).
2. Savaşı Durdurmayı Öğrenme Modeli: Bu model; savaşın kökenindeki sebepler ve barış kültürü, uluslararası insan hakları hukuku ve kurumları, şiddetli anlaşmazlığın engellenmesi, çözümlenmesi ve dönüştürülmesi ile silahsızlanma ve yaşam güvenliği olmak üzere dört alana vurgu yapmaktadır. Savaşı durdurmayı öğrenme modeli; barış kültürünün odağındaki problemi şiddet olarak algılamakta ve bu yüzden de savaşı yasaklama eğitimini gerekli görmektedir. Anlaşmazlıkların barışçıl yöntemlerle çözümü; özellikle uluslararası hukuk, barış teminatı mekanizmaları ve kişisel yaşam biçimleri ile barış kültürüne yardımcı olan davranışların oluşturulması ile ilişkilidir. Bu modele dayanan barış eğitimi faaliyetleri ile öğrencilerin barış, şiddet ve savaşın nedenlerine yönelik kavramsal gelişimlerinin sağlanması; eğitimcilerin savaş ve şiddet karşıtı tutum geliştirmelerine dayanmaktadır (Reardon ve Cabezedo, 2002).
3. Barış Üniversitesi Barış Eğitimi Yüksek Lisans Programı Modeli: Önde gelen uluslararası barış eğitimcilerine danışılarak üretilen çoklu temalar etrafında şekillenen bu model, diğer modellerden farklı olarak cinsiyet perspektifi üzerine kurulmuştur. Buna ek olarak; insan hakları, silahsızlanma, iyileştirme ve barışma, ekolojik

devamlılık, ekonomik ve sosyal adalet, şiddet eğilimli olmama ve anlaşmazlık dönüşümü kavramlarına da geniş bir açıdan yaklaşmaktadır. Bu kavramlar barış eğitimi programlarının yapılandırılmasında gelişimsel noktalar olarak kullanılmaktadır. Jenkins (2004)'e göre, barış üniversitesi barış eğitimi yüksek lisans programı modeline uygun olarak tasarlanan bir eğitim programı; barış eğitimine ilişkin kavramsal içeriğin zengin olması, öğrenen merkezli öğretime dayanması, araştırmayı esas alması ve bireylere barışçıl beceriler kazandırması nedeniyle; etkili bir öğretim sağlamaktadır.

4. Taç-Yaprak Modeli: Toh (2004) bu modelde; konuları ve materyalleri organize etmek için barış kültürünün altı boyutunu kullanmaktadır. Bu boyutlar; (1) savaş kültürünü parçalara ayırma, (2) çevresel barış, (3) adalet ve merhamet eğitimi, (4) insan hakları eğitimi, (5) kültürler arası dayanışma ve (6) ruhsal barış olarak tanımlanır. Savaş kültürünü parçalara ayırma savaş sistemi için tüm desteklerin yatıştırılmasıyla ilgilidir. Bunların arasında rekabetçi oyunlar, cinsiyet baskısı, savunma harcaması ve güvenlik sistemleri bulunmaktadır. Çevresel eğitim doğal kaynakların ve küresel yöneticilik kavramlarını, basit yaşamayı ve gelişim ve şiddetli anlaşmazlığa eşlik eden çevresel çöküşü kapsamaktadır. Adalet ve merhamet eğitimi küresel pazarlara, kapitalizme, yoksulluğa ve brüt eşitsizliğe bakmaktadır. İnsan hakları için eğitim tüm öğrencilerin sivil, ekonomik, politik, kültürel ve dini haklarını diğerleri arasında bilmelerini ve bu devredilemez hakların ihlalinin doğasını değerlendirmelerini sağlamaktadır. Kültürler arası dayanışma; farklılık arz eden gruplar ile baskıyı sürekli kılan ulusal ve uluslararası kurumlar arasındaki etkileşimlerle ilgilenir. Ruhsal barış eğitimi öğrencilerin kendi fiziksel, duygusal ve ruhsal durumlarını olduğu kadar mikro ve makro anlaşmazlıklar arasındaki etkileşimleri değerlendirmelerine olanak sağlar. Bu altı tema, barışın bütünsel bir vizyonu olarak birlikte çalışmakta ve bir çiçeğin yaprakları gibi birbirini tamamladığı düşüncesinden hareketle taç- yaprak modeli olarak isimlendirilmektedir.

Barış eğitimine ait her bir model; dünyanın farklı bölgelerinde yaşanan birçok yapısal şiddet, anlaşmazlık, cinsiyet baskısı vb. durumlara karşı bir önlem olarak ortaya çıkmıştır. Kester, (2008) tarafından, bu modellerin felsefesini temel alarak şekillenen eğitim programlarının analiz edilmesi ve her birinin uygun olan özelliklerinin homojen bir şekilde bir araya getirilmesi ile yeni bir barış eğitimi modeli olan Barış Eğitimi Programı Modeli (PEP) oluşturulmuştur.

5. Barış Eğitimi Programı (PEP) Modeli: Barış Eğitimi Programı Modeli (PEP), özellikle cinsiyet ve ırkçılık kaynaklı ayrımcı uygulamalara ve sorunlara karşı önerilmiştir. Sosyal problemlerin kökenlerine inmek ve bütüncül bir yaklaşım ile sosyal ilişkileri barışçıl yollarla etkileme felsefesine dayanan PEP modeli ile bireylerde çeşitliliğe değer verme, demokratik katılımı arttırma, empati geliştirme, davranışlardan doğacak sonuçları tahmin etme ve barışçıl ortamlar oluşturma amaçlanmaktadır.

PEP modeli; etnik merkezîyetçiliğe, ırkçılığa ve cinsiyetçiliğe beş öğrenme modülüyle yaklaşmaktadır. Bu modüller sırasıyla; (1) Barış Mümkün Müdür? (2) Şiddet ve Alternatifleri: Toplumlarımızda Barış Kültürü Yetiştirmek (3) Medya ve Barış (4) Cinsiyet Perspektifinden İnsan Hakları ve (5) Karar Verme ve Anlaşmazlık Yaklaşımlarıdır. Kester, (2011, 10) tarafından şekillendirilen Barış Eğitimi Programı (PEP) Modeli'nin öğelerinin yer aldığı tablo aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 1: Barış Eğitimi Programı (PEP) Modeli Öğeleri**

MODÜL	HEDEF	ANA KAVRAM	YÖNTEM /TEKNİK
<b>Barış</b>	Barış kültürünü açıklayabilme Barış kültürünü açıklayabilme Barışçıl bir toplumun unsurlarını belirleyebilme	Negatif/Pozitif barış Barışı deneyim etmek	Grup çalışmaları Araştırma ve tartışma Barış dolu ülkelerden örnek olaylar Barış dolu bir dünya/toplum tasarlama
<b>Şiddet ve Alternatifleri</b>	Çatışmaları barışçıl bir şekilde çözmeye etkili iletişimin önemini farkında oluş Çatışma çözümünde etkili bir iletişim örneği oluşturma Çatışma durumlarında öfkesini kontrol edebilme becerisi	Fiziksel, yapısal ve kültürel şiddet Şiddet ve anlaşmazlık arasındaki farkı ortaya koyma Şiddet kullanımına ilişkin kişisel bakış açıları Şiddet içermeyen hareketler	Deneyimlerin paylaşılması Beyin fırtınası
<b>Medya ve Barış</b>	Medyanın şiddet propagandasındaki rolünü kabul ediş Toplumsal şiddetin nedenlerini analiz edebilme	Barış ideolojileri Hoşgörü	İşbirlikçi aktiviteler Yanstıcı bir günlük tutma Araştırma/ Haberler simülasyonu
<b>Cinsiyet Perspektifinden İnsan Hakları</b>	Toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile şiddet olayları arasındaki ilişkiyi analiz edebilme  Toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının önyargıya yol açtığı farkında oluş  İnsan hakları beyannamesini yorumlayabilme	İnsan Hakları Bireysellik Toplumculuk Kadın ve barış Barış koalisyonu Organizasyonlar	Rol yapma Tartışma Grup çalışmaları
<b>Karar Verme ve Anlaşmazlık Yaklaşımları</b>	Anlaşmazlık durumlarına karşı barışçıl çözüm önerileri uygulama Anlaşmazlık yönetim şeklini değerlendirme	Toplum katılımı Problem çözme	Grup oluşturma Öykü anlatma Beyin fırtınası

**Kaynak:** (Kester, 2011, 10)

Barış Eğitimi genel olarak savaş kültürünü barış kültürüne dönüştürmekle ilgilidir. PEP modeli bu amaç doğrultusunda, toplumda yaygın hale gelen etnik köken ve cinsiyet ayrımcılığını esas alarak; farklı etnik yapılara saygı ve cinsiyet eşitliğine uygun tutum ve davranışları, bilgileri ve becerileri öğretmeye yönelik geniş bir çerçeve sunmaktadır. PEP modeline göre hazırlanan bir programın amacı “eğitmcileri ve vatandaşları sosyal



dönüşüm ve barış kültürünün gerçekleşmesi için gerekli olan bilgi, değer, beceri ve kapasitelerle” donatmaktadır. Bu yüzden PEP modeli; okul çevresinde, evde ve toplumda bu amacı gerçekleştirmek için yetiştirilmesi gereken tutum ve davranışları vurgulamaktadır. Bireylere kazandırılması öngörülen tutumlar arasında saygı, sevgi ve empati vurgulanırken, desteklenecek davranışlar arasında ise; işbirliği, şiddet eğilimi içinde olmama, diyalog, yansıtma ve aktif dinleme bulunmaktadır.

PEP modeli; hedeflerine ulaşabilen, bütünsel bir barış eğitimi tasarlamak ve gerçekleştirmek için; öğrencilerde barışa ilişkin tutumların (sevgi, saygı, empati) oluşturulması ve davranışların (işbirliği, diyalog, şiddetsizlik) geliştirilmesinde; öğrenmenin gerçekleştiği çoklu alanlar (okullar, evler, toplumlar vb.) göz önünde bulundurulmasını, barış eğitimcilerinin öğrencilere sahip oldukları bilgileri ve farkındalıkları kazandırmada; yansıtmacı ve karşılıklı etkileşime dayalı uygulamalar kullanmalarını gerekli kılmaktadır. Öğrenci katılımını esas alan, kapsamlı bir barış eğitimi programının değerlendirilmesi için ise, öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve süreçte yer alan tüm diğer grupların değerlendirme çalışmalarına dâhil edilmesi önerilmektedir.

Danesh (2008b) ise kendisinin geliştirmiş olduğu Bütünleştirici Barış Kuramı’na dayalı “Barış İçin Eğitim Modeli”ni ileri sürmüştür. Kapsamlı ve bütünleştirici bir yapısı ile barış için eğitim programı, 1992-1995 yıllarında Boşnak, Hırvat ve Sırp toplumları arasında yaşanan savaş yıllarının ardından ilköğretim birinci ve ikinci kademe düzeyinde öncelikle 6 okulda uygulanmış ardından ülke geneline yayılarak 112 okulda uygulanmıştır. Barış için eğitim programı kapsamında 5.000 öğretmen ve 80.000 öğrenciye ulaşılmıştır. Barış için eğitim programı, hem evrensel hem de yerel düzeyde toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek bir şekilde belirli konular göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Barış için eğitim programı, kişilerarası, gruplararası ve uluslararası düzeyde yaşanan anlaşmazlık durumlarını da kapsamıştır (Danesh, 2008b, 153).

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

1. Dolaylı Barış Eğitimi Modeli: Değer ve inanç kazandırma süreci olarak tanımlanan dolaylı barış eğitimi ile uzun vadede toplumsal barış kültürünün yaratılması

hedeflenmektedir. Dolaylı barış eğitimi, yansıtıcı düşünme, tolerans, etnik empati, insan hakları ve çatışma çözme temalarını kapsamakta ve bireylerin müzakere, arabuluculuk gibi alternatif anlaşmazlık çözüm yolları ile problemlerini çözme becerileri kazanmalarını amaçlanmaktadır.

2. Doğrudan Barış Eğitimi Modeli: Doğrudan barış eğitimi, doğrudan çatışma ve çatışma kültürüyle ilgilenilir. Bu kapsamda bireylere barış ve çatışma kavramları tanıtılır ve bunların sonuçları hakkında karşılaştırmalı olarak bilgi aktarımında bulunulur. Geçmişte yaşanan çatışmaların ardından barışın nasıl sağlanacağına ilişkin tartışmalar yürütülür. Müzakere, uzlaşma, arabuluculuk gibi anlaşmazlık çözüm yöntemleri kullanılarak sorunların çözülmesi, her iki tarafın da düşmanlık ya da korku gibi duygularından arınıp, karşılıklı umut, güven ve kabul duygularını yaşamaları teşvik edilir (Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngut, 2010).

### **2.1.8. Barış Eğitimi Temel Alan Öğretim Ortamlarının Tasarlanması**

Öğretim, öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreçtir (Açıkgöz, 2003). Öğrenme ve öğretme sürecinde plan yapmak esastır. Plan, eğitim-öğretim etkinliğinde düşünceye açıklık kazandırarak; değerlendirme çalışmalarının güvenli olmasını sağlar (Demir, 2010)

Erden (1998), öğretim etkinliklerinin; hedefler, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme olmak üzere dört temel unsuru olduğunu ortaya koymuştur. Hedefler, öğrencilerin öğretim süreci sonucunda ne yapabileceklerini tanımlayan ifadelerdir. Hedefler öğretmenlere içeriğin seçiminde, eğitim durumlarının hazırlanmasında ve değerlendirme sürecinde rehberlik eder. Öğretim sürecinde öğrencilere kazandırılacak bilgiler ise içeriği oluşturur. Öğrencilerin hedeflere ulaşmaları için geçirmeleri gereken öğrenme yaşantılarını sağlayacak dış koşulların düzenlenmesi ise, eğitim durumları olarak nitelendirilmektedir. Bu amaçla çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları destekleyen öğretim materyallerinden yararlanır. Öğretim sürecinin son ögesi ise değerlendirmedir. Bu aşamada öğrencilerin hedeflere ulaşma dereceleri çeşitli ölçme araçları ile ölçülür.

Öğretim, tüm bu unsurların birbirleri ile etkileşim içerisinde olduğu bir etkinlikler dizgesidir (Köktaş, 2003). Öğretim sürecinin öğeleri; öğrenmenin sistematik bir biçimde kılavuzlanmasını sağlamaktadır (Şimşek, 2011, 6). Bu bağlamda barış eğitimine uygun

öğretimin gerçekleştirilmesinde, öğretim sürecine ait öğelerin nitelikleri önem taşımaktadır.

### **2.1.8.1. Barış Eğitimi Temel Alan Öğretim Hedefleri**

Hedef, bireyde eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir ( Ertürk, 1994). Hedefler, eğitim sürecine giren kişinin davranışlarında, dolayısıyla da kişiliğinde oluşması istenen farklılaşmaları belirler. Eğitilecek kişinin kazanması gerekli davranış ölçülerini ortaya koyar (Demirel ve Kaya, 2006). Barış eğitimi bireylerin farkındalığını ve davranış becerilerini arttırarak, kalabalık grupları barışçıl topluluklara dönüştürmeyi amaçlar. Bu, bireyin sorunlarına yapıcı çözümler bulmalarına yardımcı olarak sağlanır. Asıl hedef toplum da olsa, değişim önce bireyde başlar ( Harris, 1943; akt. Sertel ve Kurt, 2004, 11).

Barış eğitiminin, bireyden başlayarak toplumun tamamını içine alan bir değişim gerçekleştirmeyi amaçlaması; bu bütüncül değişime ilişkin çeşitli düzeylerde hedeflerin olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda; barış ve şiddetin doğasını anlama, çatışmaları analiz etme, müzakere süreci, kişisel ve sosyal haklar ve özgürlükler, hak ve sorumlulukların anlaşılması, barış eğitiminin bilgi düzeyindeki amaçlarını oluştururken; işbirliği yapma, problem çözme, duyguları tanımlama, çatışma çözme, işbirliği ve etkin dinleme beceri düzeyindeki amaçlar olarak sınıflandırılabilir. Kişisel saygı, kendini kontrol, hoşgörü, empati, sosyal sorumluluk, adalet ve eşitlik duygusu, kişilerin hak ve sorumluluklarına saygı ise barış eğitiminin tutum düzeyinde yer alan amaçlarıdır ( Fountain, 1999, 14–15). Barış eğitimine yönelik ilgili literatür esas alınarak belirlenen bilgi, beceri, değer ve tutum düzeyindeki genel hedefler aşağıdaki gibidir:

BİLGİLER	BECERİLER	DEĞERLER
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barışın bütünsel kavramını tanımlayabilme</li> <li>• Uyumsuzluğun ve şiddetin nedenlerini kavrama</li> <li>• Çatışma yönetimi, müzakere, arabuluculuk hakkında bilgi sahibi olma</li> <li>• Sosyal çeşitlilik (kültür, din, etnik, cinsiyet, engellilik) kavramlarını tanımlayabilme</li> <li>• İnsan haklarını açıklayabilme</li> <li>• Sosyal adalet ve sorumluluk hakkında bilgi sahibi olma</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öz saygınlık duygusu</li> <li>• Başkalarına saygı duymaya istekli oluş</li> <li>• Farklılıklara hoşgörülü oluş</li> <li>• Kültürlerarası anlayış geliştirme</li> <li>• Şiddetsizliğe değer verme</li> <li>• Adalete değer verme</li> <li>• Sosyal sorumluluk almaya istekli oluş</li> <li>• Toplumsal cinsiyet rollerinin farkında oluş</li> <li>• Ekolojik farkındalık duygusu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anlaşmazlıkları barışçıl yollarla çözebilme becerisi</li> <li>• Etkili iletişim kurabilme becerisi</li> <li>• Empati kurma becerisi</li> <li>• Aktif dinleme becerisi</li> <li>• Karar verme ve sorun çözme, becerisi</li> <li>• Grup oluşturma ve işbirliği yapabilme becerisi</li> <li>• Eleştirel düşünme ve analiz becerisi</li> </ul>

Şekil.4: Barış Eğitiminin Hedefleri

### 2.1.8.2. Barış Eğitiminin İçeriği

Öğretim süreci öğelerinden biri olan içerik, amaçlara dönük tüm konuları kapsar ve bunlar genellikle sözel bilgiler, zihinsel beceriler, tutumlar, bilişsel stratejiler ya da devinişsel yeterlikler olarak ifade edilir. Başka bir deyişle, öğretme- öğrenme süreçlerinde temel alınan içerik çoğunlukla tanımlamaları, sınıflamaları, olguları, kavramları, genellemeleri, ilkeleri, kuralları, yasaları, değerleri, stratejileri ve işlemleri kapsamaktadır (Şimşek, 2011).

İçerik, belirlenen öğretim hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünlüğüdür. İçerik seçiminde en önemli nokta, hedefler ile tutarlı olmasıdır (Demirel, 2010). Bu bağlamda, barış eğitimine yönelik öğretim içeriğinin belirlenmesinde; bu eğitim ile bireylere kazandırılmak istenen hedefler ve belirlenen öğretim amaçları rol oynamaktadır.

Reardon (1988), barış eğitiminin kapsadığı bilgilerin; küresel vatandaşlık ve insan ilişkileri ile ilgili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte barış eğitiminde kullanılan içeriğin dört düzeyden oluştuğunu aktarmıştır. Bunlardan birincisi, evren düzenini göz önünde bulunduran bütünsel bir eğitim yaklaşımı içerisinde, bireyin eğitim sürecinin merkezine alınmasıdır. Bu düzey, bireye yaşamdaki olayları evrensel ve bütüncül bir yaklaşım içerisinde değerlendirme bilincinin ve farkındalığının kazandırılmasına yönelik bilgileri kapsamaktadır. Barış eğitimi içeriğinin ikinci düzeyi ise konulara insan bağlamında yaklaşım gösterilmesidir. Bu boyutta, evrensel düzen

içerisinde bizi birbirimize bağlayan ve uyum içerisinde olmamızı gerektiren unsurlar vurgulanır. Üçüncü düzey, evrendeki ekolojik dengenin korunmasına yönelik farkındalık kazandırmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda, tabiattaki doğal dengenin ve evrenin korunması gerektiği vurgulanmaktadır. Barış eğitiminin dördüncü ve son düzeyin de, eğitimin gelişimsel ve organik bir yapıya sahip olması gerektiği açıklanmaktadır.

Johnson ve Johnson, (1995b, 2) geliştirdikleri Barış Yapıcı Program içeriğinin yedi aşamadan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlar:

1. Her öğrencinin birbirinden etkilenmesini sağlayan işbirlikli bir ortam yaratılması
2. Çatışmaların yapıcı bir biçimde yönetilmesinin öğretimi
3. Müzakere süreci ve problem çözme becerilerinin öğretimi
4. Arabuluculuk sürecinin öğretimi
5. Akran arabuluculuğu içeriğinin uygulanması
6. Arabuluculuk ve müzakere sürecinin uygulanması
7. Bu programın bir sonraki yıl tamamlayıcı olacak şekilde bir üst öğrenmeleri kapsayarak yeniden öğretimi şeklinde sıralanmaktadır.

Petroska-Beska (1997), barış eğitiminin ana konularının; kültürlerarası anlayış ve çatışma çözümü olduğunu ifade etmiştir. Barış eğitiminin içeriği ve süreci; barışın, sosyal adaletin, insan haklarına saygının ve sorumlulukların gelişmesine yardımcı olur. Buna göre barış eğitimi, tüm çocukların haklarına dair gerçekleri, cinsel hassasiyet, sorumluluk, öğrenme kalitelerinin teşvik edilmesini aynı zamanda da öğretmenlerin kapasitelerinin artmasını içerir (Fountain, 1999).

Şiddetin yoğun olarak yaşandığı bir dünyada barış eğitimi ile öğrencilere barış stratejileri hakkında bilgiler verilmelidir (Harris, 2003, 21–25). Barış stratejileri; Barışı Koruma Stratejisi, Barış Yapma Stratejisi ve Barış İnşa Etme Stratejisi olmak üzere üç kategori içerisinde incelenebilmektedir (Harris, 2000; Harris ve Morrison, 2003; Johnson ve Johnson, 2005a, 2010). Barış stratejilerinin çeşitliliğine bağlı olarak, uygulanacak barış eğitimi programlarının içeriklerinde değişiklikler olabilir (Harris (1996b). Barış inşa etme, barışı koruma ve barış yapma stratejilerine dayalı barış eğitimi

programlarının içerik ve diğer öğeler bakımından kapsam karşılaştırması Tablo.2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Barışı Koruma, Barış Yapma ve Barış İnşa Etme Stratejilerine Dayalı Barış Eğitimi Programlarının İçeriklerinin Karşılaştırması

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

Kaynak: (Sağkal, 2011, 31).

Barışı koruma stratejine dayalı bir eğitimin içeriği; savaşların çalışılması, şiddetin nedenleri, savunma stratejileri, askeri güç, polis ve statükoya saygı oluştururken; barış yapma stratejisine dayalı eğitim içeriğinin; diplomasi, ceza hukuku, uluslararası hukuk, alternatif anlaşmazlık çözüm mekanizmaları ve sosyal düzeni sürdürme konularından oluştuğu görülmektedir. Barış inşa etme stratejisinin kullanıldığı bir barış eğitimi

programının içeriğinde şiddetin altında yatan nedenlerin anlaşılması üzerine odaklanılmaktadır. Öğrenciler, barış, şiddetsizlik ve ekolojik sürdürülebilirlik gibi konular hakkında bilgi sahibi olmakta ve global farkındalık kazanmaktadırlar.

Staub (2002) ise, etkili bir barış eğitiminde bireylere sunulacak içerik ile ilgili göz önünde bulundurulması gereken unsurları belirlemiştir. Bunlar;

1. Bireylerin ayrımcı uygulamaların farkına varmalarının sağlanması
2. Bireylere yapıcı anlaşmazlık çözüm yöntemleri öğretilmesi
3. Bireylerin yaşanan şiddet olaylarının ortaya çıkış nedenlerini fark etmeleri sağlanarak empati kurabilme becerilerinin geliştirilmesi
4. Bireylere toplumda ya da dünyanın çeşitli bölgelerinde yaşanan şiddet olaylarına seyirci kalmamaları için duyarlılık kazandırılması olarak sıralanmaktadır.

Bar-Tal (2002)'a göre; barış eğitimi okullarda verilen diğer konulardan çok farklıdır. Çünkü barış eğitiminin içeriğini gruplar ya da bireyler kendileri belirleyerek; buldukları toplumun isteklerine uygun bir vizyon yaratırlar. Her toplumun barış eğitimi ile ilgili görüşü farklıdır. Barış eğitiminin içeriği o toplumu ilgilendiren sorunlar çerçevesinde oluşturulduğu için, toplumun her üyesinin, barış eğitiminin içeriği ve kapsamı hakkında uzlaşmış olması gerekmektedir (Bar-Tal, 2002, 28–29). Bu nedenle, okullarda uygulanacak barış eğitimi programlarının içeriği, toplumun gereksinimlerine, hedeflerine ve sorunlarına uygun ve toplumsal anlaşmaya dayalı olmalıdır.

Okullarda verilen barış eğitimlerinde; kendini iyiliğe adama, sorumluluk duygusu, başkalarının emeğine ve fikirlerine saygı gösterme, insanlarla bütünsel bir ilişki içinde olma, başkalarıyla empati kurma ve başkalarına özen gösterme gibi temel değerlerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir (Johnson ve Johnson, 2005b, 2010). Lin, (2006); barış eğitiminin içeriği ile öğrencilere, barış liderleri ve toplumsal barış hareketleri hakkında bilgilerin aktarılmasını ve böylelikle barışçıl uzlaşma becerilerinin kazandırılmasını vurgulamıştır.

Barış eğitimi içeriği, öğretilecek bilgilerin geniş kapsamlı olması nedeniyle çeşitli seviyelerde ayrıştırılabilir (UNESCO, 2005). Bunlar;

1. Bireysel ya da kendini geliştirme seviyesi
2. Okul ya da toplum seviyesi

3. Ulusal seviye

4. Global seviye'dir.

Bireysel ya da kendini geliştirme seviyesi, barışçıl bir biçimde yaşamak için gerekli olan empatik dinleme ve iletişim, olumlu düşünme, karar verme, eleştirel düşünme gibi pek çok becerinin bireylere kazandırıldığı süreçtir. Okul seviyesinde en temel ihtiyaç okulda barış iklimi oluşturmaktadır. Okullarda barış kültürünü yerleştirme; taktir, işbirliği, aitik ve güven odaklı bir öğrenme ortamı ile davranışları ile model olabilen okul personelinin varlığı ile mümkündür. Karşılıklı saygıya dayalı öğretmen- öğrenci ilişkisi; okulda barış kültürünün doğal bir şekilde oluşmasını sağlar. Bu noktada öğretmen merkezli sınıf yaklaşımından öğrenci merkezli öğrenmeye geçmek gerekmektedir. Ulusal seviyede ise; barış eğitimi toplumun ihtiyaç duyduğu vatandaşlık eğitimi üzerine odaklanmalıdır. Vatandaşlık eğitimi, barış eğitiminin bütünleşik bir parçasıdır. Bu anlamda, son dönem sosyo-politik ve ekonomik sorunları anlamak ve öğrenmek çok önemlidir. Global seviyede, barış eğitiminin dünya vatandaşı yetiştirme amacına dikkat çekilmelidir. Öğrencilerde farkındalık yaratmak için dünya sorunları tartışmalar yapılmalı ve görüşler üretilmelidir. Bu seviyede üzerinde durulması gereken konular arasında; dünya kültürleri, ticari ilişkiler, ırkçılık, cinsiyet konuları, ekosistemin bozulması, dünya yoksulluğu ve hayvan hakları yer alabilir (UNESCO, 2005).

Cabezudo ve Haavelsrud (2007), barış eğitimi içeriğinin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken unsurları üç yaklaşım şeklinde özetlemektedir:

1. Olumlu ve Olumsuz Barış Kavramlarına İlişkin İçerik: Barış eğitiminin içeriğinde hem olumsuz hem de olumlu barış kavramlarına yer verilmesini ön gören bu yaklaşımda olumsuz barış kavramı ile ülke içerisinde ya da ülkeler arasında savaşın olmadığı bir durum tanımlanırken; olumlu barış kavramı ile fiziksel şiddetin ortadan kalkmasının yanı sıra toplumda yapısal şiddetin de uygulanmadığı, sosyal adaletin hakim olduğu bir durum betimlenmektedir. Olumlu ve olumsuz barış kavramlarının işlendiği barış eğitimi programlarında öğrenciler fiziksel ve yapısal şiddetin insanlar üzerinde bıraktığı olumsuz etkileri öğrenirler (Cabezudo ve Haavelsrud, 2007).

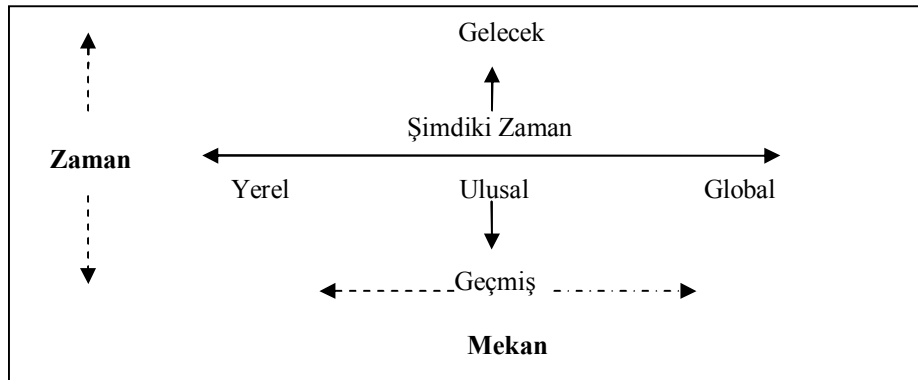
2. Mikro ve Makro Düzeye İlişkin İçerik: Barış eğitiminde problemlerin mikro düzeyden makro düzeye; geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek bağlamında ele alınması gerektiği belirtilmiştir. Böylelikle bireylerin yaşanan şiddet ya da savaş olaylarının



nedenlerinin farkına varmaları ve bu olaylardan sonuç çıkarmaları sağlanacaktır (Cabezudo ve Haavelsrud, 2007).

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

Barış eğitimi içeriğine ilişkin diğer bir yaklaşım ise; barış eğitiminde problemlerin yerel düzeyden global düzeye; geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek bağlamında ele alınması gerektiğini açıklayan Hicks (2008)’e aittir. Bu yaklaşımda, bireylerin yaşadıkları problemleri mekansal ve zamansal boyutlarıyla eleştirel ve yaratıcı bir bakış açısıyla değerlendirmesi temel alınmaktadır. Zamansal ve mekansal boyuta ilişkin grafik Şekil 5’ de gösterilmiştir.



Şekil 5: Mekansal ve Zamansal Boyutlar (Hicks, 2008, 127).

Barış eğitimi içeriğine ilişkin benzer bir yaklaşım sunan Haavelsrud, (2008) ise, Hicks (2008)’den farklı olarak; eylem boyutunu ortaya koymuştur. Buna göre barış eğitimi içeriğine yönelik üç temel kavram şunlardır:

1. Mekansal Boyut: Mekansal boyut, barış eğitiminde sosyal problemlerin birey bazında yani mikro düzeyde mi yoksa dünya bazında diğer bir deyişle makro düzeyde mi ele alınması durumu ile ilgilidir. Barış eğitiminde problemler mikro ve makro düzeyde birlikte ele alındığında, kişilerarası ilişkilerde yaşanan anlaşmazlıklardan, sosyal sınıf, etnik ve dini çatışmalara kadar geniş bir çerçevede tartışmalar yürütülmektedir. Barış

eğitimi, mikro ve makro düzeyi birlikte kapsayabilir ve bu iki düzey arasında iki yönlü neden – sonuç ilişkisi kurulabilir.

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




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

Bajaj (2008) ise; barış eğitimi kapsamında yer alan insan haklarına ilişkin konuların durağan bir şekilde değil; daha geniş ve uluslararası düzeyde, eleştirel bir bakış açısıyla irdelenmesine vurgu yapmıştır.

Yılmaz (2011)'a göre barış eğitimi kapsamında yer alması gereken temel konular; insan hakları, ocuk hakları, çok kültürlülük, toplumsal cinsiyet, anlaşmazlıkların yönetimi ve çözümüdür. Barış, sadece fiziksel şiddetin ya da savaşın olmayışı değildir; barış, her türlü adaletsizliğin ortadan kaldırılmasını gerektirir ve temel insan haklarının ihlal edildiği bir toplumda var olamaz. Bu nedenle barış Eğitimi, İnsan Hakları Eğitimi'ni temel bir unsur olarak içermelidir. Kendi haklarını bilmeyen insanlar, bu haklarını savunma ve koruma bilgisine ve becerisine sahip olmadıklarından insan hakları ihlallerine karşı daha savunmasızdırlar. Tüm insanların insan haklarına saygı duyma, bunları savunma ve destekleme sorumluluğu eşit bir şekilde her bireye aittir. İnsan Hakları Eğitimi, bu sorumlulukları karşılamak için gerekli farkındalığı, bilgiyi, değerleri ve becerileri sağlar. Bu açıdan, çocuklara yönelik düzenlenen bir barış eğitimi sürecinde 1989'da Birleşmiş Milletler tarafından kabul edilen ocuk Hakları Konvansiyonuna yer verilmesi; onlara kendi haklarını öğretmek adına yararlı olacaktır.

İnsan hakları ve ocuk haklarının yanı sıra barış eğitimi sürecinde yer verilmesi gereken en önemli konulardan biri de çok kltrllktr. Çok kültürlülük yaş, cinsel yönelim, engelli olma, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil ve kültürel özelliklerin bir arada yaşanmasıdır (APA, 2002). Bununla birlikte "ok kültürlülük" sadece ayrımcılık veya insan hakları ihlali olmadan çeşitli kültürlerin birlikte yaşaması anlamına

gelmemektedir. Yılmaz, (2011, 26-27) çok kültürlü toplumları; üç farklı model ile erime kazanı modeli, mozaik modeli ve ebru modeli olmak üzere üç farklı model ile açıklamaktadır:

	<p><b>Erime kazanı modeli:</b></p> <p>Karışıp kaynaştıkları zaman farklı renkler kaybolup, tek bir renk oluştururlar. Farklı renkleri görmek ya da ayrıştırmak mümkün değildir.</p>
	<p><b>Mozaik model:</b></p> <p>Farklı renkli parçalar gerçekten birleşmez, oluşturulan bütün, farklı parçalara ayrılabilir.</p>
	<p><b>Ebru modeli:</b></p> <p>Renkler, kendi özelliklerini kaybetmeden birbirinin içine geçmiştir ve uyum içindedir. Ayrılamayan farklı renklerin her biri görülebilirken, birleşimlerinin güzelliğinden zevk alınabilir.</p>

**Şekil 6:** Çok Kültürlü Toplum Modelleri (Yılmaz, 2011, 26)

Şekle göre; erime kazanı modelinde toplumu oluşturan farklı kültürlerin farklı renkleri ya da özellikleri (dil, din, cinsel yönelim vs. farklılıklar) kaybolur; egemen kültür her zaman öteki grubu toplumdan dışlamaya çalışır. Mozaik modelde, farklı kültürler birlikte yaşar fakat gerçekten kaynaşmazlar. Toplumun her an bölünebilmesine yol açan bu durum, iç savaşlar ile sonuçlanabilir. Ebru modelinde ise; hiçbir kültür bir diğerine baskı yapmaya çalışmadan daha geniş bir topluluğa ait olmaya devam ederken; bireyler bireysel ve kültürel özelliklerini koruyabilirler. Barış eğitimi ise, ebru modelini teşvik

etmelidir. Böylelikle, bir toplumda farklı gruplara karşı klişeler, önyargılar ve ayrımcılıklar ele alınmalı ve sorgulanmalıdır. Barış eğitimi, sadece hoşgörüyü değil, farklı kültürlerin birbirlerini kabul etmelerini, tüm insanların onuruna ve eşit haklarına saygıyı, farklı kültürlerin barışçıl etkileşimini ve işbirliğini de teşvik etmelidir. Yılmaz (2011) barış eğitiminin öncelikli amacı olan, kişisel barışı sağlanması ve bireylere kendi istekleri doğrultusunda yaşama özgürlüğünün sağlanmasının önündeki temel engellerden birinin toplumsal cinsiyet önyargıları olduğunu vurgulayarak; barış eğitiminin toplumsal cinsiyet önyargılarını da ortadan kaldıracak bilgiler sunmasını öngörmektedir. Barış eğitimi; gündelik yaşamın doğal bir parçası olan çatışmaların barışçıl dönüşümünü ve çözümünü kolaylaştırıcı becerileri içermelidir. Bu nedenle; barış eğitimi içeriğinin; şiddetsizlik, hoşgörü, kendine ve başkalarına karşı saygı sorumluluğu içeren konular ile kapsamlı hale dönüştürülmesi gerekmektedir (Yılmaz, 2011).

Mishra (2011); barış eğitimi amaçlarına uygun içeriğin düzenlenmesinde; barış eğitiminin bileşenleri olarak belirlediği yedi temel alana yer verilmesi gerekliliğini dile getirmiştir. Buna göre barış eğitiminin içeriğini;

1. İnsan Hakları Eğitimi,
2. Çatışma Çözümü Eğitimi,
3. Sosyal Adalet İçin Eğitim;
4. Çok Kültürlü Eğitim,
5. Sürdürülebilir Kalkınma Eğitimi;
6. Yönetim ve Liderlik Eğitimi,
7. İç Barış Eğitimi
8. Cinsiyet Eğitimi oluşturmalıdır.

Açıklanan çeşitli yaklaşımlar ve görüşler incelendiğinde; barış eğitimi programlarının içeriğinin belirlenmesinde detaylı bir şekilde düşünülüp karar verilmesi gerektiği gözükmektedir (Sağkal, 2011). Bu bağlamda etkili bir barış eğitimi içeriğinin; ilgili yaklaşım ve görüşler ile uyumlu, toplumun ve bireylerin ihtiyaçları esas alınarak belirlenen öğretim hedefleri ile tutarlı, yaşanan toplumsal sorunların mikro düzeyden

makro düzeye; geçmiş, şimdiki zaman ve gelecek bağlamında ele alındığı bir şekilde düzenlenmesi öngörülmektedir.

### **2.1.8.3. Barış Eğitimi Temel Alan Eğitim Durumları**

Eğitim sisteminin süreç ögesi olan eğitim durumları, öğrenme- öğretme aktivitelerinin neler olacağını ifade etmektedir. Öğrenme- öğretme aktiviteleri, belirlenen hedef davranışların kazandırılması için yapılan etkinliklerin tümüdür (Uzunboylu ve Hürsen, 2011). Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılmasını sağlayan; öğretim stratejileri, yöntemleri ve teknikleri ile kullanılan öğretim materyalleri bu aşamada ele alınmaktadır (Demirel, 2010). “Strateji” kavramını dersin amaçlarına ulaşılmasını sağlamada; konu seçiminden analizine, öğretimin psikolojik esaslarının dikkate alınmasından uygulanacak öğretim yönteminin seçimine kadar oldukça genel bir çerçevede tanımlamak mümkündür. Bu bağlamda bir dizi etkililiği kapsayan strateji, ders ile ilgili öğretim sürecine her boyutta yön vermektir (Bilen, 1993, 23; Büyükkaragöz ve Çivi, 1994, 69). Stratejiler, hedefe, konuya, öğrenciye, ortama uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesine öncülük ederler. Bu anlamda stratejiler, konu seçimini, konunun kendi içerisinde analizini, sentezini, konunun öğretiminde hangi öğrenme modelinin uygulanacağını ve bu modele göre ortam oluşturulması gibi birçok faktörü kapsar (Demir, 2001). Öğretim stratejilerinin amacı, öğrencinin duyuşsal durumunu etkileme ve onun yeni bilgiyi seçmesini, örgütlemesini ve bütünleştirmesini kolaylaştırmaktır (Harmanlı, 2000). Öğretim yöntemi; öğretim amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerin öğretim araçlarını, materyallerini, konuyu, öğretim tekniklerini kullanmalarını ve bunları organize etme biçimlerini ifade etmektedir (Clark ve Starr, 1981) Gürol (1994) ise yöntemi, “saptanmış amaçlara ulaşmada bir tür araç rolüne sahip bulunan, içeriğin en etkili bir biçimde öğrencilere kazandırılma biçimi” olarak tanımlamıştır. Öğretim tekniği ise; bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünüdür (Demirel, 2010).

Eğitim durumları olarak nitelendirilen öğretim strateji, yöntem ve teknikler ile süreçte yer alan materyallerin, barış eğitimi amaçları ve içeriği çerçevesinde düzenlenmesi; barışçıl öğretim yaşantıları oluşturmada belirleyici unsurlardır. UNESCO (2001), barış eğitimi öğretiminde içeriğin anlaşılmasını sağlamak ve öğrencilerde davranışsal ve tutumsal değişimi gerçekleştirmek için öğretim sürecinde haklara dayalı eğitim yaklaşımının esas alınması gerektiğini belirtmiştir. Nitekim öğrenme sisteminin bir

parçası olan barış eğitimi, insan haklarının uygulama alanıdır. Haklara dayalı eğitim yaklaşımına göre; istenilen öğrenim çıktılarının sağlanması, öğrencinin merkezde yer almasına ve eğitim sisteminin var olma nedeninin öğrenci olduğunun bilinmesine bağlıdır. Aksi bir bakış açısı olan öğretmen merkezli yaklaşımda; öğretmenler için var olan eğitim sisteminin öğrenim çıktıları ile hedefleri tutarlı olmamaktadır. Haklara dayalı eğitim yaklaşım; öğretim sürecinde yer alan tüm unsurlara yönelik bir vurgudur. Aktarılan bilgiler, ders kitaplarının içeriği, öğrenciler ve aileleri ile olan etkileşim biçimleri ile yöntem ve teknikler; bu yaklaşımın odaklandığı unsurlardır. İnsan haklarının yapılandırılmasını temel alan bu yaklaşım; öğrencilerin ilgili değerleri içselleştirmelerini ve toplumsal açıdan önemini kavramalarını amaçlamaktadır. Haklara dayalı eğitim; öğretim sürecine ait her bir unsurun temel hakları yansıtmaya ve bu değerler ile uyumlu olmasına dayanmaktadır. Bu bağlamda barış eğitiminin özüne vurgu yapan haklara dayalı eğitim yaklaşımı, çocuk haklarını esas almaktadır. Çocuk Haklarına İlişkin Düzenlemeye göre çocukların “kişiliklerini, yeteneklerini, zihinsel ve fiziksel becerilerini geliştirecek eğitime” hakları vardır. Bu genellikle okullarda ve eğitim sistemlerinde genellikle sadece zihinsel yetenekler olarak algılanmakta ve uç durumlarda kişisel potansiyele değil de belli bir çıktıya (sınav sonuçları) odaklanacak derecede küçültülebilmektedir. Buna karşın her çocuğun potansiyelini geliştirebileceği bir eğitim programının geliştirilmesi ve çeşitli yaklaşımlar kullanılarak her bir çocuğa kendisinin tercih ettiği öğrenim biçimini kullanma fırsatının sunulması gerektirmektedir. Aynı zamanda çocukların kendilerini rahatça ifade edebileceği, korkudan arındırılmış bir sınıf ortamının oluşturulması önemlidir. Aksi takdirde yapılandırmacı bir kişilik geliştirilmesi mümkün değildir. Çocuk Hakları Düzenlemesinin 29. maddesine göre barış eğitiminin yapıldığı bir sınıf aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır (UNESCO,2001:):

1. Grup çalışmaları ile ortaya konan aktiviteler (araştırma, rol yapma, oyun oynama,),
2. Öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını rahatlıkla söyleyebilecekleri bir ortamda etkin dinleme, başkalarının haklarına saygı duyma ve hoşgörü gibi yüksek seviyede bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirme amacıyla yapılan beyin fırtınası, münazara, panel gibi tartışma tekniklerinin uygulanması,

3. Öğretim sürecine rehberlik eden, öğrencilerin analiz - sentez beceri düzeylerine uygun sorular ile bilgiye ulaşmalarını sağlayan öğretmen nitelikleri,
4. Öğrencilerin kendilerini fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal olarak güvende hissettikleri, yapılandırmacı ve eğlenceli aktivitelerin yer aldığı olumlu bir öğrenme ortamının oluşturulması,
5. Çocuk hakları bildirgesinde yer alan uygulamalı sınıf niteliklerine göre, barışçıl nitelikler kazandırmaya yönelik bir öğretim ortamının düzenlenmesinde; buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejileri, iş birlikli ve grupla öğretim yöntemleri, tartışma, drama, beyin fırtınası gibi öğretim tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin düşünce ve duygularını rahatlıkla ifade etmelerini sağlayan; karar verme, müzakere ve arabuluculuk tekniklerine yer verilmesi; önyargıların yok edilerek barışçıl tutum ve değerlerin içselleştirilmesinde etkilidir.

Reardon ve Cabezudo (2002, 70) “küresel bir barış kültürü oluşturulmasına öğrencileri hazırlamak için, öğrencilerin aktif ve katılımcı olacakları pedagojik yöntemlerin kullanılması gereklidir. Bu amaca ulaşmak için işbirlikçi ve katılımcı süreçler işe koşulmalıdır.” şeklindeki ifadeleri ile, barış eğitimine uygun öğretim yöntemleri hakkındaki görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu bağlamda öğrenme ortamlarının barışçıl nitelikler kazandırılmasına hizmet eden yöntem ve tekniklerin; beyin fırtınası, öyküleştirme, gösteri ve kılavuz uygulamaları, rol oynama, simülasyon, küçük gruplar ile çalışma, vaka çalışmaları, hikaye anlatımı, değer analizleri, şiir yazma, odaklı sınıf içi tartışmalar olduğu belirtilerek uluslararası günlerin kutlanması (örneğin İnsan Hakları Günü, Dünya Barış Günü) gibi faaliyetlere yer verilmesinin de öğrencilerin farkındalığını arttırmada etkili olacağı vurgulanmıştır (Marthe, 2012).

Temel amacı davranış değişimi ve beceri kazanma odaklı olan barış eğitiminin hedeflerine ulaşmasında; öğrencilerin gerçek yaşam durumları ile karşı getirilmesi büyük önem taşımaktadır. Barış eğitiminde, çocuklar pasif olarak değil; şiddetin önlenmesinde etkin ve sorumluluk sahibi bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmektedir (Staub,2002). Barış eğitimi uygulamalarında deneyimsel öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır. Öğrencilerin hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları ve bunları içselleştirmeleri ancak deneyimlerle sağlanabilir. Dolayısıyla, barış eğitimi, öğrencilere bilgi aktarımı ile değil, öğrencilere öğrendiklerini gerçek yaşamda uygulama

fırsatı sunarak işlenmeli ve barış eğitimi uygulamalarında deneyimsel öğrenme yöntemleri kullanılmalıdır (Bar-Tal, 2002).

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

Benzer şekilde Harris, (1996b) barış eğitimine uygun eğitsel süreçler kapsamında işbirlikli öğrenme yöntemlerinin kullanılmasını önermektedir. Bununla birlikte; sınıf içerisinde uyulması gereken kuralların demokratik bir şekilde sınıfça belirlenmesi, barışçıl bireylerin ödüllendirilmesi ve ceza yöntemlerinin kullanılmaması; barışçıl öğretim ortamlarının oluşturulmasında etkili olan diğer faktörlerdir.

Fountain (1999) Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu'nun (UNICEF) barış eğitimi yaklaşımını açıklayarak barış eğitimi amaçlarına hizmet eden öğretim faaliyetlerinin niteliklerine dikkat çekmiştir. Buna göre barış eğitimine uygun bir öğrenme- öğretme süreci; öğrencilerin okul içinde ve diğer öğrenme çevrelerinde okulun tüm üyeleri (öğretmenler, yöneticiler, diğer çalışanlar, ebeveynler ve çocuklar) ile olan ilişkilerinde doğru ve saygılı davranışlar sergilemelerini sağlama; barışçıl bir model olmak için ortam geliştirme; eşitliğin prensiplerini gösterme, bunların yönetimini kontrol etme ve uygulama; toplumda var olan barışsal yapı bilgisine dikkat çekme; çocuklar veya çocuklar ve yetişkinler arasındaki çatışmaları, şiddet içermeyen davranış şekilleriyle, haklara saygılı ve ciddiyet içeren bir şekilde kontrol altında tutma; barış anlayışını, öğretim süreci ile mümkün olduğu kadar kaynaştırma, bütünleştirme; sosyal



adalet ve barış değerleri hakkında açık tartışmalar, forumlar oluşmasını sağlama; işbirliği, problem çözme ve farklılıklara saygı göstermenin gelişmesine yardımcı olmaya yönelik olarak öğrenme ve öğretme yöntemlerini kullanma; çocukların eğitimsel çerçevede ve toplumda barışı gerçekleştirme alıştırmaları yapmalarına fırsat tanıma sağlamayı içermektedir (Fountain, 1999).

Johnson ve Johnson (2005b, 2010) çocukların okulda deneyimsel yöntemlerle anlaşmazlık çözme ve işbirliği yapma becerilerini kazanmalarının sağlanmasına vurgu yaparak; işbirlikli öğrenme yöntemleri ve yapıcı tartışma tekniklerinin önemine değışmiştir. Bu sayede; çocukların araştırma yapmalarını, bilgi toplamalarını, kendi pozisyonlarını belirlemelerini, anlaşmazlık durumlarının bulunduğu açık oturumlarda fikirlerini özgürce dile getirmelerini, perspektif alma ve sentez yapabilme becerileri kazanmalarını sağlanmış olacaktır (Johnson ve Johnson, 2005b, 2010).

Barış eğitimi ilkeleriyle uyumlu birçok olası strateji vardır. Bu stratejilerde öğrenci süreçte aktif bir katılımcı olarak yer alır (UNESCO, 2001). Yılmaz (2011)'a göre barış eğitiminin uygulandığı sınıfların, okulların ve diğer eğitim ortamlarının, barış eğitiminin ana ilkelerini temsil eden ve yansıtan barış bölgeleri olarak işlev göstermeleri gerekir. Eğitim ortamının barış eğitimi ile uyumlu olması için, aşağıdaki niteliklerle donatılması gereklidir (Yılmaz, 2011):

1. Katılımcılar (öğrenciler, çocuklar, gençler ve yetişkinler) hem fiziksel hem de psikolojik olarak güvende hissetmelidirler. Katılan herkes, sözlü (aşağılayıcı sözler), duygusal (örneğin toplumdaki dışlanma), ya da fiziksel şiddet içeren bir karşılık alma korkusu hissetmeden özgürce konuşmak için güvende hissetmelidir.
2. Katılımcılara, farklı tartışmalı konularını irdelemeleri için güvenli bir mekân sunulmalıdır. Yönetici, katılımcıları kendi duygularının farkında olmaya ve bunun sorumluluğunu üstlenmeye teşvik etmelidir. Katılımcılar, her birinin kendi vücutları ve dilleriyle duygularını nasıl deneyimlediklerini ve ifade ettiklerini anlamaya teşvik edilmelidirler.
3. İdari politikalar ve uygulamalar; eşitlik, ayırım yapmama ve tüm katılımcıların haklarına ve onuruna saygı göstererek, şiddet içermeyen bir şekilde anlaşmazlıkların üstesinden gelinmesi ilkelerini uygulamaya hizmet etmelidir.

4. Gerek çocuk, gerek yetişkin tüm katılımcıların neyin, nerde ve nasıl çalışılacağına karar verilmesinde aktif olduğu, demokratik ortamlar oluşturulmalıdır.

Barış eğitiminin amacı sadece kısa vadede şiddetin önlenmesi değil; uzun vadede kişilerarası, gruplar arası ve ülkelerarası ilişkilerde barışçıl dönüşümlerin gerçekleşmesini sağlamak olmalıdır. Bu oluşumun sağlanmasında okullarda temelleri atılan barış eğitim ile işbirliğine ve diyaloga açık, barışçıl anlaşmazlık çözüm becerilerine sahip, etkin vatandaşlar yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Barış gibi evrensel bir değerın öğrencilere kazandırılmasında; bireylerin deneyim kazanmalarına olanak tanıyan, hoşgörü, farklılıklara saygı, cinsiyet eşitliği, dayanışma, adalet, eşitlik ve çevre duyarlılığı bakımından yetkin olmalarına teşvik eden işbirlikli öğretim yöntemleri; eleştirel düşünme, problem çözme, empati ve olumlu iletişim becerilerinin gelişmesini sağlayan tartışma, beyin fırtınası, drama, öyküleştirme gibi öğretim teknikleri, somut, yaşantı odaklı ve barışı destekleyen öğretim materyalleri ile aktif barış, çatışma yönetimi, saygı, hoşgörü ve anlayışa dayalı demokratik bir sınıf ortamı; eğitim sürecinin barışçıl bir yaklaşım ile düzenlenmesinde belirleyici faktörler olarak yer almaktadır.

#### **2.1.8.4. Barış Eğitimi Temel Alan Değerlendirme**

Değerlendirme, öğrenme- öğretim süreçlerinde yer alan öğrenmelerin hedeflere ne ölçüde uygun olarak oluştuğunu ve hedeflerin hangi etkililik ve verimlilik düzeyinde gerçekleştiğini belirleme ile ilgili bir ögedir (Alkan, 1997). Sezgin (1994), değerlendirmenin, öğretim- öğrenme sürecine ilişkin verilen kararların isabet derecesini ve uygulamanın başarılı olup olmadığını belirlemek için gerekli olduğunu belirtmektedir. Doğan (1997)'a göre değerlendirme, öğretim süreci ile ilgili kararları verebilmek için uygun olan verilerin toplanması ve yorumlanması sürecidir. Bu durumda barış eğitimi etkililiğinin değerlendirilmesi; barış eğitiminin hedeflerine, içeriğine ve eğitim durumlarına ait aksaklıklarının saptanmasını ve yeniden düzenlenip geliştirilmesini kapsayan bir kontrol mekanizmasıdır.

Harris (2003) barış eğitimi programlarını değerlendirdiği çalışmasında, eğitimcilerin barışa yönelik çalışma programını değerlendirmede; bireylerdeki savaş karşıtı düşünce ya da tutum gelişiminin değil; barışçıl yöndeki olumlu değişikliklere ve dönüşümlere odaklanmaları gerektiğini belirtmiştir. Harris'e göre barış eğitimi programları etkisinden emin olmak için sürekli olarak değerlendirilmelidir. Bu süreçte ise geleneksel

değerlendirme yaklaşımları yetersiz kalabilir. Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarında; öğrencilerin tutum ve davranış değişikliklerini ölçme genellikle soru-cevap tekniği ile yürütülmektedir. Bu tekniğin etkili olduğu bazı değişim alanları olmasına karşın özellikle tutumsal değişiklikleri göstermede etkili değildir. Bu tür bir çalışma öğrenci cevaplarının samimiyetini değerlendiremediği gibi davranış değişikliğini uzun vade de değerlendiremez. Testlerin ve sınavların uygulandığı öğretim ortamları, barış eğitiminin sonuçlarını değerlendirmek için uygun değildir. Çünkü onlar becerileri ve zihnin belli bir durumunu değerlendirmezken, kazanılmış bilgilerin bir bölümünü değerlendirirler (Bar-Tal, 2002, 24; Harris, 2003, 1). Bu bağlamda ve beceri geliştirme odaklı barış eğitiminin değerlendirilmesinde sürece yönelik değerlendirme yaklaşımları kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Kester, 2011, 15).

Fountain (1999) barış eğitimi değerlendirme yöntemlerinin; öğrencilerin öğretim ortamına ait yaşantılarına ilişkin anketleri, araştırmaları ve gözlemleri kapsayabileceğini belirtmektedir. Anketler ve araştırmalar dersin başında dersten önceki kurucu nitelikteki bilgi ve tutumları değerlendirmek için alınabilir ve bu bilgiler çıkış mülakatları ve anketleriyle karşılaştırılabilir. Anketler ve araştırmalar öğrenciler tarafından kendi gelişimlerini değerlendirmek için uygun birer değerlendirme aracı olmakla birlikte, öğretmenler tarafından da öğrencilerin ve öğrenim sürecinin değerlendirmek için kullanılabilir. Gözlemler; öğrencilerin davranışlarında, çalışmalarında işbirliğine ile istek duymak ve anlaşmazlıkları yapıcı biçimde yönetmek gibi değişikliklere odaklanmaktadır. Ders boyunca, dersten önce ve sonrasında yapılan gözlemler; davranışsal değişikliklerin zorlayıcı kanıtlarına ulaştırabilir. Ayrıca gözlem tekniği ile elde edilen ve barış eğitimi programının öncesinde, süresince ve tamamlanmasında okul kayıtlarına geçen şiddet olaylarına ilişkin kayıtlar; programa katılan öğrenciler arasında artan/azalan/değişmeyen tutumları ortaya koyacaktır. Bu, özellikle barış eğitimi programının nicel başarısının önemli bir kanıtıdır. Okulda, evde ve toplumda bu amacı gerçekleştirmeyi amaçlayan barış eğitiminin bireylerde geliştirmeyi hedeflediği tutumlar arasında saygı, sevgi ve empatiyi vurgulanırken, desteklenecek davranışlar arasında işbirliği, şiddet eğilimi içinde olmama, diyalog, yansıtma ve aktif dinleme bulunmaktadır. Bu bağlamda; öğretim sürecine ait gözlem bulguları; bu tutum ve davranışların öğrenciler arasında ne düzeyde geliştiğini ortaya çıkarmak için yardımcı olabilir (Fountain, 1999).

Kester (2011), barış eğitiminin hedeflerine ve kapsamlı içeriğine göre çok yönlü bir değerlendirme yapılmasını ortaya koymuştur. Kester (2011)'e göre; cinsiyet eşitliği, kültürler arası anlaşma, yoksulluk farkındalığı gibi değerlerin geliştirilmesini amaçlayan barış eğitimi gibi kapsamlı bir süreci değerlendirmek için, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve katılan diğer gruplar değerlendirme sürecine dâhil edilmelidir. Barış eğitimine uygun bütüncül değerlendirme yaklaşımının aşamaları şu şekilde sıralanmaktadır (Kester, 2011):

1. Öğrencilerin Değerlendirilmesi: Kester (2011), öğrencilerin barış eğitimi hedeflerine ulaşma düzeylerinin belirlenmesinde etkili olan değerlendirme araçlarının yansıtıcı günlükler ve portfolyolar olduğunu belirtmiştir. Barış eğitimi sürecine dahil olan öğrencilerin, öğretim faaliyetleri boyunca; şiddet ve anlaşmazlığa ilişkin düşüncelerini, işbirlikçi öğrenmeye ilişkin bilgi ve gelişim düzeylerini kaydettikleri yansıtıcı günlükler; öğrencilerin değerlendirmeleri ve programın hedeflerine ulaşmadaki başarısını gösterme aracı olarak kullanılacaktır. Sürece ilişkin daha kapsamlı bir değerlendirme için öğrencilerin günlük ve haftalık yaşantıları, öğrenciler tarafından özetlenmiş ve eleştirileri yapılmış araştırma makaleleri ve okulda ya da toplumda gerçekleştirilecek barış odaklı aktif bir proje geliştirilmesi aşamalarını kapsayan “barış portfolyosu” oluşturmaları istenmelidir. Portfolyolarda yer alan barış projelerinin küçük gruplar halinde tamamlanmasının yanı sıra genel olarak bireysel olarak oluşturulan bir değerlendirme aracı olması; hem işbirlikçi öğrenmeyi hem de yaratıcılığı değerlendirmede etkilidir. Bununla birlikte, açık uçlu sorular ve anlaşmazlıklara barışçıl alternatifler önermeyi kapsayacak şekilde hazırlanan yazılı sınavlar ve testler oluşturulabilir. Böylelikle; özellikle ırksal hoşgörüsüzlük ve cinsiyet bğnazlığına ilişkin durumlara karşı insan hakları araçlarının öğrenciler tarafından ne düzeyde kullandığının değerlendirilmesi yapılabilir.

2. Öğretmenin Değerlendirilmesi: Hizmet içi eğitim veya örgün eğitim aracılığı ile eğitilen öğretmenlerin barış eğitimi yeterliliklerinin değerlendirilmesinde; öğretmenlerin sürece ilişkin bilgi, beceri ve tutum düzeylerinde oluşan değişiklikleri, aksaklıkları ve önerileri diğer meslektaşları paylaşıldığı yansıtıcı tartışma ortamları etkilidir.

3. Diğer Katılımcıların Değerlendirilmesi: Bu aşama; barış eğitimi sürecinde yer alan tüm öğretmenler, veliler, okul yöneticileri ve akademisyenlerin okullarında ve sınıflarında barış eğitiminin geliştirilmesi ve uygulanması aşamalarındaki deneyimlerine

ilişkin geri dönüt almayı kapsamaktadır. Uygulanan barış eğitimi programının geliştirilmesi, uygulaması ve çıktılarının analizi aşamalarının tamamlanması sonrasında, sürece katkı sağlayan tüm bireylerin görüş ve önerilerinin kapsamlı bir değerlendirmesi yapılacaktır (Kester, 2011).

Barış eğitimini yaşayan bir eğitim, kolektif ve dinamik bir süreç olarak kabul eden bu kapsamlı ve bütünsel değerlendirme yaklaşımı; öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olarak yer almasını, öğretmenlerin ve akademisyenlerin sürece ilişkin aksayan yönleri tespit etmelerini ve geliştirmelerini olanak tanıyarak; etkili ve verimli barış eğitimi uygulamalarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Kester, 2011).

Yukarıda yer verilen açıklamalar; barış eğitiminin değerlendirilmesinde ürün odaklı bir yaklaşım yerine süreç odaklı bir değerlendirmenin tercih edilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, barış eğitiminin etkililiğinin değerlendirilmesinde; öğretim faaliyetlerine katılan bireylerin sürece ilişkin görüşlerini kaydettikleri yansıtıcı günlükler, gözlem ve görüşme gibi nitel değerlendirme araçlarının kullanılması etkilidir. Bununla birlikte; öğretim sürecinin geliştirilmesi, uygulanması, değerlendirilmesi aşamalarına dâhil olan tüm bireylerin görüş ve önerilerinin dikkate alınması; barış eğitimine yönelik bütüncül bir değerlendirmenin koşulları arasındadır.

Barış eğitimini temel alan öğretim ortamları tasarlamada öğretim sürecinin her bir ögesinin barışçıl yaklaşımlar ile şekillenmesinin yanı sıra öğrencilerin içinde buldukları gelişim döneminin niteliği de verilecek eğitimin etkililiğinde belirleyici bir faktördür. Barış eğitimi programlarının erken yaşlardan itibaren uygulanması önemlidir (Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngut, 2010). Çünkü bu yaşlarda çocukların arkadaşlık grupları çok fazladır ve bu nedenle çocuklar, grupta olmak ya da grup dışında kalmak kavramlarını bu dönemde daha fazla kullanmaktadırlar (akt.Sertel ve Kurt, 2004). Türnüklü, (2006); yıkıcı çatışma çözme geleneğini azaltmanın en doğru yolunun, özellikle anaokulu ve ilköğretim okullarında öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarda gelişim sürecine etkide bulunmak olduğunu ortaya koymuştur. Kızmaz(2006, 62)'in bu konudaki bakış açısı şu şekildedir:

*“Şiddet davranışının erken yaşlarda veya çocukluk döneminde ortaya çıkan ve sonraki dönemlerde de devam eden ve giderek kronikleşme gösteren bir fenomen olduğu gerçeği temel alındığında, şiddet davranışını önlemeye yönelik çabaların özellikle, çocukluk döneminde yoğunlaştırılması gerektiği sonucu çıkmaktadır.*

*Bu dönemlerde ortaya çıkan antisosyal veya agresif kişilik yapısının, olumlu sosyalleşme süreci ile giderilmesi veya azaltılması mümkündür. Diğer bir deyişle, bu süreçte etkili bir müdahalenin ve çocuğu izlemenin olumlu sonuçlar ortaya koyacağı inkâr edilemez. Bu sebeple ailelerin, çocuklarının küçük yaşlardan itibaren, öz denetim ve empati yeteneğinin gelişiminde aktif bir rol üstlenmeleri gerekmektedir.”*

Harris ve Morrison (2003), güvenli ve barışçıl bir okul ikliminin yaratılmasının ancak çocuklara küçük yaşlardan itibaren şiddetin alternatiflerinin öğretilmesi ve barış yapma becerilerinin kazandırılması ile mümkün olacağına dikkat çekmektedir. Öğrencilerde barışçıl tutumların geliştirilmesi ve uzun vadede sürdürülebilir bir barış kültürünün yaratılması; çocuklara küçük yaşlardan itibaren barışa ilişkin bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmasına bağlıdır. Erken yaşlarda kazanılan bilgi, beceri ve tutumların kalıcılığı psikoloji alanında yapılan birçok çalışmada vurgulanmıştır (Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngut, 2010). Bununla birlikte, toplumda sayısı hızla artan şiddet olaylarını gerçekleştirenlerin yaş ortalamasının düşmesi, toplumun bu yöndeki ihtiyacını ortaya koymaktadır. Açıklanan koşullar, öğrencilerin sonraki öğretim yaşantılarına yön veren akademik başarılarının ve dolayısıyla geleceklerinin şekillendiği ilkökul sürecinden itibaren, barış eğitimine yönelik öğretim faaliyetlerinde yer almalarının önemini ortaya koymaktadır.

### **2.1.9. Barışçıl Öğretmen Nitelikleri**

Okullarda verilecek barış eğitiminin başarıya ulaşmasında; bu eğitimin uygulayıcıları olan öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Barış eğitimi verecek olan öğretmenler, şiddetin yarattığı sorunların tartışıldığı bir sınıf ortamı oluştururlar ve öğrencilerin barışçıl düşünceler inşa etmelerine rehberlik ederler. Öğretmenlerin, öğrencilerde barış bilinci yaratmaları çok önemli olmakla birlikte, insan haklarını, kişiler arası olumlu ilişkiler kurma becerisini ve savaşların tehlikelerini öğrencilere kavratmaları da son derece önemlidir. Şiddetin yoğun olarak yaşandığı bir dünyada barış eğitimini öğretme nedeni olarak öğretmenler, şiddetin olmadığı bir dünya istediklerini belirterek barış stratejileri hakkında öğrencilere bilgi verirler. Bu sayede öğrencilerin tutumlarında değişimler ya da şiddet olaylarında bir düşüş yaratılabilir (Harris, 2003).

Barışçıl bir sınıf ortamının oluşturulmasında; öğrencilerin başarı duygusu yaşamalarına yardımcı olarak, onların olumlu davranışlarını onaylayan, birbirlerinden akran desteği almaları için onları teşvik eden, öneride bulunan ve öğrencilerine rehberlik yapan öğretmenlerin izlemesi gereken ilkeler aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (Harris ve Morrison, 2003):

1. Demokratik Bir Toplum Oluşturmak: Barış eğitime uygun demokratik bir sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmen, ders içeriğini öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre hazırlamalı ve dersin işleniş sırasında da öğrencilerin derse katılımını ve paylaşımda bulunmalarını teşvik etmelidir. Barış eğitimcilerinin, sınıf kurallarını ve kabul edilebilir davranışların sınırlarını öğrencilerle birlikte belirlemeleri önemlidir.
2. İşbirliğini Öğretmek: İşbirliğine dayalı öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için; öğretmenler tarafından üyelerin birbirleriyle iletişim içerisinde olduğu bir grup çalışmalarının gerçekleşmesi, üyelerin kendilerine verilen görevleri yerine getirmeleri, grupların kendi çalışmalarını diğer gruplara sunmaları, geri bildirim almaları ve eleştirel bir yaklaşımla değerlendirmeleri sağlanmalıdır.
3. Ahlaki Duyarlılığı Geliştirmek: İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıflarda öğrenciler heterojen gruplar içerisinde başkalarına karşı duyarlı olma ve onlara ilgi gösterme fırsatı yakalarlar. Böylelikle çeşitliliklere ilişkin farkındalıklarının artması sağlanmış olur.
4. Eleştirel Düşünmeyi Geliştirmek: Eleştirel düşüncenin geliştirilebilmesi için öğretmen, sınıfında yapılacak tartışmalarda kolaylaştırıcı bir rol üstlenmeli ve öğrencilerin kendi bakış açılarını sunmaları için onları desteklemelidir. Öğrenciler, sosyal problemlere ilişkin akıl yürütme, fikirlerini açıklama ve ortak bir sonuç çıkarma yönünde teşvik edilmelidir.
5. Öz Saygıyı Güçlendirmek: Demokratik bir sınıf ortamında öğrencilerin öz saygılarının geliştirilmesi için öğretmenler sınıflarında, öğrencilerinin görüşlerine değer vermeli, öğrencilerini sorunlarını çözme becerisine sahip güçlü bireyler olarak görmeli ve bunu onlara hissettirmelidirler. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin başarı duygusunu yaşamalarına yardımcı olarak, onların olumlu davranışlarını onaylamalı, birbirlerinden akran desteği almaları için onları teşvik etmeli ve öneride bulunmalıdırlar (Harris ve Morrison, 2003).

Başarılı bir barış eğitiminin, öğrenci merkezli bir eğitim yaklaşımına dayandırılması ile mümkün olacağını vurgulayan UNESCO (2011) etkili öğretmen niteliklerini sınıfta farklı seviyelere uyum sağlama, öğrencinin içinde bulunduğu fiziksel, ruhsal ve ahlaki gelişim düzeylerine uygun davranma ve etkili iletişim becerilerine sahip olma olarak sıralamıştır. Bar-Tal (2004), barış eğitiminin başarısını belirleyen temel unsurun öğretmenlerin bakış açıları, motivasyonları ve yetenekleri olduğunu savunmaktadır. Barış eğitimi yürüten öğretmenler, onun değerlerini sevmeli, karşılaştırılabilen davranışlara sahip olmalı ve benzer davranışsal eğilimler göstermelidirler. Ancak öğretmenin barış eğitimi değerleriyle ters düşen fikirlerinin olması durumunda, bunun gerçekleşmesi mümkün olmayacaktır (Bar-Tal, 2004). Bu yüzden barış eğitiminin içeriği öncelikle öğretmenler tarafından iyice kavranmalı ve benimsenmelidir. Barış eğitiminin bireylerde insan haklarını yaşam biçimi haline dönüştürme, cinsiyet eşitliğini kavrama, karşılıklı anlayış, eşitlik ve adalet sorumluluğunu geliştirme çabaları; öğretmenlerin de bu yöndeki kapasitelerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Fountain, 1999). Bunun yanısıra deneyimsel öğrenme yollarının ve toplumda tartışmaya yol açan nedenlere kendini adamanın da içselleştirilmesi gerekir. Bu bağlamda, barış eğitimi gerçekleştirecek öğretmenler bu becerilere ve bilgiye sahip olmalı ve bunu yürütmek için motive olmalıdır (Reardon, 1988; Bar-Tal, 2004). Barışı korumak; bilgi, davranış değişikliği, yeni davranış yolları, çatışma kontrolü için yetenekler ve politik değişim gerektirir. Öğretmenler şiddet içeren insan davranışlarının sonuçlarını yaratıcı bir biçimde yansıtarak ve onlara nasıl barış yapıcılar olacaklarını öğreterek barış eğitimine katkıda bulunabilir (Harris, 2003).

Barışın içselleştirilmesi ve bu evrensel değerın öğrencilere kazandırılması noktasında öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarının yeterli düzeyde olması beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin barış eğitimi kapsamında yer alan küresel eğitim, çevre eğitimi, cinsiyet eşitliği eğitimi, çok kültürlü eğitim gibi konularda eğitim almaları, bu konulara ilişkin tutum ve becerileri kazanmaları gerekmektedir. Toplumsal bir barış kültürünün oluşturulması ve daha barışçıl bir dünyanın yapılanması; öğretmenlerin bu konudaki donanımları ile doğrudan ilişkilidir. Bu noktada barış eğitiminin hedeflerine ulaşabilmek için kendisiyle barışık, toplumsal duyarlılığı yüksek, sorunları barışçıl yollarla çözmeyi benimsemiş ve bu konuda yeterli bilgi ve deneyime sahip öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç doğrultusunda; öğretmenlerin barış kavramının çeşitli boyutlarına ve barış eğitimine ilişkin farkındalıklarını arttırarak,



onların barış eğitimine yönelik bilgi ve becerilerini geliştirmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

## **2.2. HİZMET İÇİ EĞİTİM**

### **2.2.1. Hizmet İçi Eğitimin Tanımı**

Hizmet içi eğitim, bireyin mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerileri, çalışma yaşamı sırasında kazanması için verilen eğitimidir. Hizmet içi eğitimle ilgili literatür incelendiğinde çok çeşitli tanımları olduğu görülmektedir. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Hizmet içi eğitim, bireylerin hizmette gelişmelerini sağlayan, bilgi, beceri ve tutumlarının zenginleştirilmesini amaçlayan ve kurumların genel çalışma düzenini etkilemekte olan eğitim türüdür (TDK). Kalkandelen (1979)'e göre hizmet içi eğitim; bir meslek elemanının mesleğine aday veya asil olarak girişinden, çeşitli nedenlerle işinden ayrılana kadar geçen sürede bilgi, beceri ve davranışlarında değişiklik yapmaya yönelik etkinliklerinin tümü olarak tanımlanmaktadır. Hizmet içi eğitim, tüzel ve özel kişilere ait iş yerlerinde çalışmakta olan bireylere, görevleriyle ilgili bilgi, beceri ve tutumları sağlamak amacıyla yapılan eğitimidir (Taymaz,1981). Hizmet içi eğitim, çalışanların mesleki ve kültürel gelişimlerini sağlamak, eğitim eksikliklerini gidermek ve bireysel gereksinimlerini karşılamak amacıyla yapılan eğitimidir (Şenatalar, 1978). Smith (1984)'e göre ise, iş ya da hizmet uyumunu sağlamada yararlı olan, iş performansını geliştirmek için organize edilmiş aktiviteler olarak tanımlanır. Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD, 1998) hizmet içi eğitimi; eğitim, sağlık, teknoloji, özel sektör, kamu kurum ve kuruluşları, basın ve yayın organları başta olmak üzere hemen hemen her alanda, çalışma yaşantısı içerisinde bulunan her türlü personele, görev yaptıkları mesleklerinde kendilerini geliştirmeleri için sağlanan eğitim olanakları olarak betimlemiştir. Hizmet içi eğitim, kamu görevlilerinin hizmete yatkınlığını sağlamak, verimliliklerini artırmak ve gelecekteki görev ve sorumlulukları için yetiştirme amacıyla, kurum içinde ya da kurum dışında, iş başında ya da iş dışında başvurulan eğitim etkinlikleridir. Ayrıca hizmet içi eğitim, herhangi bir kurum personelinin görevleriyle ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını motive edecek etkinlikler olarak da tanımlanmaktadır (Gül, 2000; Kaya, Küçük ve Çepni, 2006). Kişinin hizmette bulunduğu sürece gördüğü eğitime hizmet içi eğitim denir. Kişinin bir

hizmete girmesi, eğitiminin bittiği anlamına gelmemektedir. Aksine, eğitiminin değişik bir biçimde, hizmette iken de sürmesi anlamına gelmektedir (Küçükahmet,2008).

Hizmet içi eğitim genel anlamda; üretim ve hizmette etkinliğin, verimin, kalitenin yükseltilmesi, ürünün üretimi ve tüketimi sürecinde meydana gelebilecek hataların ve kazaların azaltılması, maliyetlerin düşürülmesi, satış ve hizmet sunumunda nitel ve nicel yönden gelişmenin sağlanması, kârların yükseltilmesi, vergi gelirlerinin ve tasarruflarının artırılması amacıyla iş gücüne verilen temel meslek ve beceri eğitimi yanında iş görene çalışma hayatı süresince de bilgi, beceri ve davranış ve verim düzeyini yükseltici, plânlı eğitim etkinlikleridir (Öztürk, 2003).

Farklı alanlarda ortaya çıkan gelişmeler; kişilerin ilgi, anlayış, tutum ve davranışlarında değişiklikler meydana getirmektedir. Bu süreçten, eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullar ve bu sürece aktif bir şekilde katılan öğretmen ve öğrenciler de etkilenmektedir. Buna bağlı olarak, gerek eğitim kurumları, gerekse bu kurumların işleyişinde önemli bir rolü olan öğretmenlerin, kendi gelişimlerini sağlamaları kaçınılmaz bir ihtiyaçtır (Erdem, Uzal ve Ersoy, 2006). Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin niteliklerini yükseltme ve kendi potansiyellerini tam olarak kullanma becerisi kazanmaları açısından önemli bir süreçtir (Seferoğlu, 2004). Budak, (1998) öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimi; eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel ve sosyo-ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünü olarak tanımlamaktadır. Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi hizmet içi eğitim; bireylere mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünü olarak tanımlanmaktadır (Budak, 1998; Aytaç, 2000; Vuran, Çolak ve Gürgür, 2003; Uçar ve İpek, 2006; Kayabaş, 2008).

### **2.2.2. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları**

Hizmet içi eğitimin genel amacı, çalışanların verimliliğini arttırmak üzere gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaktır (Tanyeli, 1970). Taymaz (1992, 5-6)'a göre; hizmet içi eğitimin planlanmasına başlamadan önce amaçların saptanması gerekir. Hizmet içi eğitimin amaçları saptanırken ise şu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır (Taymaz, 1997): (1) Hizmet içi eğitimin amaçları, kurumun amaçları içinde yer almalı ve sistem amaçlarını bütünleştirmelidir. (2) Amaçlar, hizmet içi eğitim yolu ile kazandırılacak

davranışları tanımlamalıdır. (3) Hizmet içi eğitim amaçları ulaşılabilecek nitelikte olmalıdır. (4) Hizmet içi eğitim amaçları, bireyin yeteneklerine uygun olmalıdır. (5) Hizmet içi eğitim amaçları, bireyin gereksinimlerini kapsamalı ve karşılmalıdır. (6) Hizmet içi eğitimin amaçları, bireyin gereksinimleri ve kurumun hedefleri ile tutarlı ve dengeli olmalıdır. (7) Saptanan hizmet içi eğitim amaçları kendi içinde tutarlı olmalıdır. (8) Amaçlar hizmet içi eğitimin sonuç ve ürününü ortaya koymalıdır. (9) Amaçlar tanımlandığı davranışlar bakımından ölçülebilecek nitelikte olmalıdır. (10) Hizmet içi eğitimin amaçları, yenilik ve değişimlere göre geliştirilebilecek nitelikte olmalıdır.

Smith, (1984) hizmet içi eğitimin amaçlarını; üretimi, işbirliğini, hizmet kalitesini arttırma, maddi kayıpları azaltma, bilgi transferini hızlandırma ve hizmet dağılımının niteliğini geliştirme olarak sıralamaktadır.

Aytaç (2000) ise, hizmet içi eğitimin amaçlarını; (1) işe yeni başlayan bireyin kuruma uyumunu sağlamak, (2) bireylerin kurumun amaç, ilke ve politikalarını bir bütünlük içinde kavratacak becerileri kazandırmak, (3) bireylere işin gerektirdiği temel meslek becerilerini kazandırmanın yanı sıra eğitim eksikliklerini tamamlamak, (4) bireylerin değişik alanlarda yatay ve dikey geçişlerini sağlayacak tamamlama eğitimine yardımcı olmak, (5) bireylerin bilim, teknoloji, ekonomi ve iş hayatında meydana gelen gelişmelere ve yeniliklere uyumunu sağlamak, iş, yöntem ve teknik bilgilerini geliştirmek ve (6) kurumun ürettiği ürünün (mal, hizmet, düşünce) nitelik, nicelik ve verimliliği arttırmak, üretim ve pazarlama aşamasında hata ve kazaları azaltmak olarak özetlemektedir (Aytaç, 2000).

Hizmet içi eğitim programlarının amaçları kurumlara göre farklı olmaktadır. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitimin kapsam ve amaçlarını belirtmek için 1995 yılında Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği hazırlamıştır. Yönetmeliğin 5. ve 6. maddeleri; hizmet içi eğitimin hedeflerini kapsamaktadır. Buna göre Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin amaçları;

1. Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma uyumunu sağlamak,
2. Personele Türk Millî Eğitimi'nin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavramada ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,

3. Meslekî yeterlilik açısından personelin hizmet öncesi eğitiminin eksikliklerini tamamlamak,
4. Personele eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
5. Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
6. İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
7. Farklı eğitim gören personel için tamamlama eğitimi yapmak,
8. Türk Millî Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,
9. Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
10. Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmaktır (MEB, 1995).

Günümüzde hizmet içi eğitim çalışmaları okulların toplumdaki konumlarını iyileştiren bir anahtar gibidir. Hizmet içi eğitimin üç ana amacı vardır. Bunlar; (1) öğretmenlerin mesleki yetenek ve gelişimlerini teşvik etmek, (2) okul pratiğini geliştirmek ve (3) okulda açıkça kararlaştırılmış olan pratik yenilikleri yürütmektir. Bunlarla birlikte eğitimde yeni buluşları yürütmek, öğretimin kalitesini artırmak, öğretim yöntemlerini geliştirmek de hizmet içi eğitim kapsamına girmektedir (Veenman ve Diğerleri, 1994, 303).

Hizmet içi eğitimin amacı öğretmenin yalnızca mesleki becerilerinin geliştirilmesi ve mesleki anlamda son gelişmelerle ilgili bilgilendirilmesi anlamı taşımamaktadır. Hizmet içi eğitim aynı zamanda öğretmenin kendisini, okulunu, öğretim programını, öğrencilerini ve çevresini farklı algılamasını sağlamalıdır (Aydın, 1993). Bu bağlamda hizmet içi eğitim ile öğretmenlere mesleki alana ait bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yanı sıra; öğretmenlerin kişisel ve sosyal yönden de gelişimlerinin sağlanması amaçlanmaktadır.

### **2.2.3. Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliği**

Hizmet öncesinde öğrenilen birtakım eksik bilgi ve davranışlar, çalışma yaşamında birey ve örgütleri olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuzlukları gidermek için, hizmet içi eğitime ihtiyaç vardır. Personelin hizmete girmeden önce o işi alabilmek için ne kadar yeterli olması gerekiyorsa, bu durumu hizmet içinde de sürdürebilmesi ve

beklenen görevleri yerine getirebilmesi için günceli takip etmesi, kendini yenilemesi de o ölçüde gereklidir (Gül, 2000).

Hızla değişen sosyo-ekonomik ve kültürel koşullardan en fazla etkilenen kurumlardan biri de okullardır. Toplumdaki bütün kurumların kendi amaçları doğrultusunda geliştikleri düşünülürse, okulun da toplumun gerisinde kalmamak için yenilenmesi gerekmektedir (Varış, 1988). Öğrenmeye açık olmayan bir öğretmenin de günümüzün koşullarına göre eğitim vermesi beklenmemelidir. Bu nedenle öğretmenler için fonksiyonel, etkili hizmet içi eğitim programların geliştirilmesi ve uygulanması zorunludur (Özyürek, 1981).

Öğretmenlik mesleği, sürekli yetiştirmeyi gerektiren bir meslektir. Çünkü bir yandan ülkenin siyasal, kültürel, ekonomik ve toplumsal yapısı hızla değişmekte; bir yandan endüstri ve teknik hızla gelişmekte; diğer yandan da eğitim bilimleri yeni bulgularla donanarak hızla gelişmektedir. Bu kadar hızlı değişen dünyada öğretmenin, öğrencilerini eskimiş yöntem ve bilgilerle yetiştirmesi, kendini yenilememesi, öğrencilerine yenilikleri sunmaması olanaksızdır (Başaran,1996). Dolayısıyla eğitim sistemini bilgi ve iletişim çağının gereklerine göre düzenleyebilmek için, başta öğretmen olmak üzere, insan kaynaklarının eğitime önem ve öncelik verilmesi önemlidir. Çünkü eğitimin başarısı öğretmen başta olmak üzere, eğitim örgütünde çalışan tüm personelin başarısına bağlıdır (Şahin, 1999).

MEB (1988) hizmet içi eğitimi zorunlu kılan sebepleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Okul eğitimi, bireylerin kabiliyetlerinin tamamını ortaya çıkarmada ve geliştirmede yeterli olmamaktadır. Buna karşın bireylerin gizli kalmış yetenekleri iş hayatında, uygulamada daha iyi ortaya çıkarılabilir ve geliştirilebilir.
2. Bütün mesleklerde okul bilgisiyle çözülemeyecek birçok problem ortaya çıkabilir. Bu problemlerin çözümü için bireylerin iş başında eğitilmesi gerekir.
3. Toplumun yapısındaki gelişme ve değişmelere uyum sağlayabilmek için bireylerin ömür boyu gelişime ihtiyaçları vardır.
4. Örgün eğitim kurumlarında pratiği geliştirecek araç ve gereci yeterince sağlama imkânı olmayabilir.

5. İlim ve teknolojideki gelişmeler her meslek sahasına yeni bilgi, teknik ve araçlar getirmektedir. Çalışanların yeni durumlara uyum sağlamada zorlanmaları, hizmet içi eğitimi gerekli kılmaktadır (MEB, 1988).

Canman (1995) ise; hizmet öncesinde verilen bilgilerin eksik oluşu, kamu kesiminde kariyer düşüncesinin giderek körleşmesi, hizmette değişme ve gelişmelere ayak uydurma zorunluluğu, bazı bilgi ve becerilerin yalnızca hizmet içinde kazanılabilmesi, ve hizmet içi eğitimin öğrenmeyi rastlantısal olmaktan kurtarıp sistemli hale getirmesi gibi nedenlerin, hizmet içi eğitimi zorunlu kılan etkenler olduğunu vurgulamıştır.

Küçükahmet (2008)'e göre;

1. Kişinin gördüğü eğitim, yaptığı hizmetlerle ilgili değilse,
2. Kişinin hizmet öncesi eğitim gördüğü alanda edindiği bilgiler, hizmeti nitelikli yürütebilmesi için yetmiyorsa,
3. Kişi, işiyle ilgili yeterli bir eğitim gördüğü halde, mesleğe girdiği yıllarda yeterli olan bilgileri gün geçtikçe eskiyorsa hizmet içi eğitimden geçmek zorundadır (Küçükahmet, 2008).

Hizmet içi eğitimi gerekli kılan nedenleri genel olarak; bilimsel ve teknolojik gelişmeler, hizmet öncesi alınan eğitimin yetersiz kalması, kurumun verimliliğini artırma, az zamanda ve düşük maliyetle çok verim elde etme, iş esnasında ortaya çıkabilecek problemleri ortadan kaldırma, teknolojiye uyum sağlama ve çalışanların kendini gerçekleştirmelerine yönelik bir takım etkinliklere katılımını sağlama olarak sıralamak mümkündür.

#### **2.2.4. Hizmet İçi Eğitim Türleri**

Hizmet içi eğitim programları değişik zaman ve sürede uygulanabilmektedir. Bu nedenle çeşitli türlere sahiptir. Hizmet içi eğitimin ilk taksonomilerinden biri 1957 yılında Berge, Haris ve Walden tarafından yapılmış ve öğretmenler için hizmet içi eğitim üç kategori altında belirtilmiştir (akt. Kıldan ve Temel, 2008):

1. Merkezi İdare Yaklaşımı: Merkezi yönetim uzmanları tarafından başlatılan ve yürütülen hizmet içi eğitim uygulamalarıdır.

2. Mahalli İdare (Yetkilerin Dağıtılması) Yaklaşımı: Mahalli, okul seviyesinde, okul kaynaklarının ve okul çalışanlarının kullanılmasıyla yürütülen hizmet içi eğitim uygulamalarıdır.
3. Merkezden Koordine Yaklaşımı: Merkezi yönetim uzmanları tarafından koordine edilen ve desteklenen hizmet içi eğitim uygulamalarıdır. Merkezde görevli uzmanlar karar verme mekanizmasında yer alırlar.

Milli Eğitim Bakanlığı personeline uygulanacak hizmet içi eğitim türlerini; stajyerlik eğitimi, geliştirme eğitimi, yükseltme eğitimi ve alan değiştirme eğitimi olarak sıralamıştır. Bu eğitim türlerinin kapsamını aşağıdaki gibi özetlemek mümkündür (MEB,1988):

1. Stajyerlik Eğitimi: Mesleğine yeni başlamış personele verilen eğitimidir. Bireye çalışacağı kurumu, kurumun politikalarını, meslek alanını, birlikte çalışacağı personeli, görev, yetki ve sorumluluklarını tanıtmak ve bireyin hizmet öncesi eksikliklerini gidermek amacıyla verilen eğitimidir. Bu hazırlık eğitimi sonunda birey kurumun amaçlarını, kurum içindeki yerini, görevlerini ve haklarını bilmektedir.
2. Geliştirme Eğitimi: Mesleğe asaleten atanan personele yönelik eğitimidir. Bireye işi ile ilgili yenilikleri öğretmek; gelişmelere bağlı olarak iş ortamına yansıyan bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amaçlanmaktadır. Bu eğitim yoluyla birey hizmet öncesi eğitim eksikliklerini giderir ve mesleğinin gerektirdiği yeni davranışları kazanır.
3. Yükseltme Eğitimi: Kurum içerisinde üst kademelere personel hazırlamak amacıyla düzenlenen eğitimidir. Kurumun üst düzey kadroları için ihtiyaç duyduğu akademik nitel ve nicel boşlukları dolduracak yeterli personeli sağlama amaçlı olduğu gibi, personelin yükselme isteğini de uyandıran ve canlı tutan eğitimlerdir.
4. Alan Değiştirme Eğitimi: Kurumun ihtiyaç duyduğu çeşitli alanlara kurum içinden kısa sürede personel yetiştirmek için düzenlenen eğitimlerdir. Öğretmenlerin okul danışmanı, iş yeri ilişkileri uzmanı gibi diğer uzmanlık alanları için yetiştirilmeleri örnek olarak gösterilebilir. Alan değiştirme eğitimi kurum içerisinde olduğu gibi, kurumlar arasında da uygulanabilir.

Akgemici (1997) ise hizmet içi eğitimi genel olarak iki grup altında sınıflamaktadır:

1. İş Başında Eğitim: Birçok kurum tarafından beceri kazandırmada temel yaklaşım olarak kabul edilen bu eğitim türünün en önemli özelliği gerçek ortamda yapılmasıdır. Bu nedenle iş başında eğitim programları iyi düzenlendiğinde etkililik düzeyi yüksek olmaktadır. Ayrıca, iş başında eğitim, gerçek üretimin yapıldığı araç gereçle ve aynı işlem ve süreçlerle yapıldığından, eğitim ve üretimin bütünleşmesi sağlanmaktadır (Pehlivan,1997).
2. İş Dışında Eğitim: Belli görevlerin özelliklerini odak noktası olarak almayan, tamamlayıcı bir nitelik taşımaktadır. Çalışma hayatında, iş dışında eğitimin genellikle yönetim dalındaki danışmanlık firmaları ya da üniversiteler tarafından yerine getirildiği görülmektedir. İş dışında eğitim yöntemleri iş görene günlük baskılardan uzaklaşıp, rahat bir ortamda düşünme imkanı sağlar (Akgemici,1997).

Taymaz (1992, 8-9)'a göre çalışan personelin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ve amaçlara ulaşmak için hazırlanan hizmet içi eğitim programlarının türleri şunlardır:

1. Oryantasyon Eğitimi: Kuruma yeni gelen personelin kurumun amaç ve politikasını, yapısını, kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımaları için yapılan eğitimidir.
2. Temel Eğitim: Bir konuda işe başlayacak olan personele yapacağı işin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak üzere yapılan eğitimidir.
3. Geliştirme Eğitimi: Kurumda çalışmakta olan personelin kendi alanı ile ilgili gelişmeler ve yenilikler hakkında bilgi edinmesi ve yeteneklerini geliştirmesi için uygulanan eğitimidir.
4. Tamamlama Eğitimi: Görev değişikliği yapması gereken personel için yeni görevinin gerektirdiği yeterlikleri kazanması için uygulanan programlardır.
5. Yükseltme Eğitimi: Kurum yapısındaki kadrolaşma ve personelin yükselme ihtiyacını karşılamak üzere hazırlanan programdır.
6. Özel Alan Eğitimi: Personeli özel hizmetler için çeşitli alanlarda yetiştirmek üzere uygulanan programlardır. Kurum içinde özel ihtisas kazandırmak veya



yabancı dil öğretmek amacıyla hazırlanmak gibi diğer kurumlar tarafından yürütülen personelin katılması sağlanan yurt içinde veya dışında yapılır.

Hizmet içi eğitim genel olarak aşağıda belirtilen üç farklı biçimde düzenlenir (Küçükahmet, 2008):

1. Yeniden Eğitim: Kişilerin yeni koşullara kolaylıkla uyum yapmalarını sağlamak için, yeni bilgiler vermek üzere düzenlenen programlardır.
2. İlave Eğitim: Kişilerin mesleki eksiklerini gidermek ve mesleki niteliklerini arttırmak için, ilave bilgiler vermek üzere düzenlenen programlardır.
3. İleri Eğitim: Kişilerin mesleki düzeylerini yükseltmek ve meslekte eskimişliği gidermek için düzenlenen programlardır.

#### **2.2.5. Hizmet İçi Eğitimin Yararları**

Kurumlarda hizmet içi eğitim genellikle bireye işiyle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak amacı ile yapıldığından meslekî eğitim niteliği taşır (Taymaz,1997; Gül, 2000). Hizmet içi eğitim hem örgüt üyelerini örgütsel amaçların desteklenmesinde daha etkili bir duruma getirmekte, hem de örgütün değişen koşullara uyumunu, yani örgütsel etkililiği sağlamak için başvurulan faaliyetlerden biri olmaktadır (Canman,1977). Bu bağlamda hizmet içi eğitim programları; hem bireyin amaçlarını hem de örgütün amaçlarını karşılamaktadır.

Hizmet içi eğitimin yararlarını kurumsal ve bireysel olarak ikiye ayırmak mümkündür. Bu sınıflamaya göre (Taymaz,1997; Öztürk ve Sancak, 2007);

##### **A) Kurumsal Yararlar:**

1. Hizmet içi eğitim kurumların kazancını ve karını arttırır.
2. Kurumun her düzeyinde işe yönelik bilgi ve beceriler gelişir.
3. Kurum ortamında moral artar.
4. İş görenlerin kurumsal amaçları tanınması ve benimsemesi kolaylaşır.
5. As-üst ilişkileri gelişir.
6. Kurum içinde açıklık ve güven gelişir.
7. Kurumsal gelişme sağlanır.

8. İş yönergelerinin hazırlanması sağlanır.
9. Kurumsal politikanın anlaşılması ve izlenmesi sağlanır.
10. Kurumsal kararların ve sorun çözme sürecinin etkinliği artar.
11. Liderlik becerileri, güdülenme, sadakat gibikuruma karşı olumlu tutumlar gelişir.
12. Üretim araçlarının kötü kullanımı ve kuruma karşı savurganlıkta azalma meydana gelir.
13. Kurumda iletişim ve gelişmeye uygun bir hava oluşur.
14. İş görenlerin değişime uyum sağlaması kolaylaşır.
15. Teknoloji üretilir ve uygulanır.

B) Kişisel yararlar:

1. İş görenlerin daha sağlıklı karar vermesi ve etkili sorun çözme becerilerinin gelişmesine yardımcı olur.
2. Güdüsel değişkenler olan başarı, gelişme, sorumluluk alma ve ilerleme düşüncesinin gelişmesine yol açar.
3. Kendini geliştirme ve kendine güveni teşvik eder.
4. İş görenlerin stres, gerilim, engelleme ve çatışmalarla mücadele gücünü arttırır.
5. İş doyumunu ve tanınmayı arttırır.
6. Kişinin etkileşim ve iletişim becerilerini arttırırken, kendine yönelik yaklaşımını da geliştirir.
7. Kişisel ihtiyaçların doyurulmasını sağlar.
8. Kişiyi kendi geleceğini belirleme ve gelişme için ortam hazırlar.
9. İş görenlerin yazma, konuşma ve dinleme yeteneklerini geliştirir.
10. Yetişmiş personelin hata yapma oranı minimum seviyeye düşer ve iş verimi artar.

Eğitim kurumları bünyesinde yer alan öğretmenlerin de sürekli kendilerini yenilemeleri, alanlarıyla ilgili bilgi birikimini kazabilmeleri, yeni teknolojik araçlardan eğitim sürecinde yararlanabilmeleri, çağdaş eğitim anlayışlarını izleme ve yeni anlayışlar

kazanabilmelerinde, çağdaş yöntem ve teknikleri kullanabilmeleri ve öğrencilerin ruh sağlığını koruyarak ve onların potansiyellerini üst düzeyde kullanabilmelerinin yolunu açarak öğretim yapabilmeleri amacıyla sürekli eğitime gereksinim vardır (Oral, 2003; Yıldırım,2001). Öğretmenin eğitimi, hizmet öncesinde ne kadar uzun süreli olursa olsun, hizmet içinde de devam etmesi gereken bir eğitimidir. Çünkü öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri, uzun süre etkin bir şekilde görev yapmalarına yetmemektedir (Erkan, 1993).

Harris (1989)'e göre ise; hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler açısından yararları; öğretmenlerin bilimsel, eğitsel ve bireysel yeterliliğini artırarak profesyonel gelişimini teşvik etme, öğretmenleri mesleki doyuma yöneltme, öğretmenlerin performansını geliştirme, öğretimin genel ve özel hedeflerini geliştirme, kullanılan öğretim kaynaklarını iyileştirme, öğretim araçlarını geliştirme, öğretme atmosferini ve şartlarını iyileştirme şeklinde özetlenebilir (akt. Silvester,1997). Özen, (2004) hizmet içi eğitim programlarının, eğitim sistemimizin vazgeçilmez bir parçası olan öğretmenlerin hem mesleklerini icra ederken ihtiyaç duydukları bilgi, beceri, davranış ve tutumların kazandırılmasında hem de öğretmenlere mesleklerine ilişkin çeşitli niteliklerin kazandırılmasında ve bu niteliklerin geliştirilmesinde önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir.

Hizmet içi eğitim, göreve yeni başlayan öğretmenlerle tecrübeli öğretmenler arasında bir köprü olduğu kadar öğretmenlerin yeni öğretim programlarını, eğitim-öğretim alanında yaşanan değişiklikleri tanımalarının önemli yollarından biridir (Taymaz, 1997; Guskey, 1998). Çünkü eğitim alanında yapılan reformlar, ancak bu reformları anlayan ve uygulayan öğretmenler tarafından başarılabilir (Bliss ve Bliss, 2003).

#### **2.2.6. Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları**

Hizmet içi eğitim programlarının yukarıda belirtilen yararlarına karşın, belli sınırlılıklarının olduğu bilinmektedir. Düzenlenen bir hizmet içi eğitim faaliyetinin etkili ve verimli olmasında göz önünde bulundurulması gereken unsurlar genel olarak şunlardır (Taymaz, 1992, 14-16):

1. Hizmet içi eğitim etkinlikleri; eğitim ihtiyacı ve amacı saptanmadan düzenlendiği takdirde yarar sağlamaz. Çünkü ihtiyaç duyulmadan ve amaç belirlenmeden yapılan eğitimin değerlendirilmesi objektif olarak yapılamaz.

2. Bireylerinin gereksinimleri göz önünde bulundurulmadan yapılan eğitimden olumlu sonuç alınamaz. Eğitilen bireyin isteklendirilmeden, ekonomik, sosyal ve duygusal ihtiyaçların karşılanmasını sağlayamayan veya kolaylaştırmayan bir eğitim programının diğer boyutları çok iyi olsa da başarı sağlanamaz.
3. Hizmet içi eğitim programı, personelin temel bilgi ve beceri seviyesine uygun değilse başarı sağlanamaz. Eğitim programına katılacak yetişkinlerin öğrenim dereceleri, işteki özgeçmişleri, yaş grupları ve eğitim ihtiyaçları göz önünde tutulmadan hazırlanan programın uygulanması olanaksızdır.
4. Birey hizmet içi eğitimin gerekliliğine inanmıyor ve benimsemiyorsa başarılı bir öğretim yapılamaz. Bireyin eğitime karşı istek duyması ve eğitimin yararına inanması için somut örneklerle, başkalarının ilerlemesine nasıl katkıda bulunduğunu, iş güvenliği ve gelir sağladığını görmesi gerekir.
5. Gerekli potansiyele sahip olmayan bireylere yapılan eğitim ile başarı sağlanamaz.
6. Hizmet içi eğitim kurumda yalnız bir alan ve kademedede yapılmış ise beklenen yarar sağlanamaz. Çeşitli kademelerde bulunan personelin yapacağı iş veya görevi ile ilgili bilgi, beceri, iletişim, işbirliği ve koordinasyon tekniklerinin geliştirilmesi beklenir.
7. Görevin gerektirdiği nitelikte öğretici elemanlar görevlendirilmemiş ise başarılı bir öğretim yapılamaz.
8. Kurumda hatalı personel politikası, hizmet içi eğitimin yararlılık derecesini azaltır.

### **2.2.7. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Belirlemesi**

Hizmet içi eğitim; eğitici ve eğitilenlerin seçimi, uygulanması, eğitim görenlerin izlenmesi ve sunulan eğitimin değerlendirilmesi gibi çeşitli aşamaları içermektedir. Bu aşamalardan biri olarak değerlendirme; herhangi bir şeyin kabul edilmesi, değiştirilmesi ya da red edilmesine karar vermek amacıyla veri toplama sürecidir (Erden, 1993, 8). Eğitim sürecinde değerlendirmenin; bireyleri ve programı değerlendirme olmak üzere iki temel işlevi vardır. Eğitimde öğrencilerin değerlendirilmesi, büyük ölçüde bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiği hakkında karar vermek için yapılır. Program değerlendirmenin amacı ise eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda

bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamaktır (Özan ve Dikici, 2001, 227).

Hizmet içi eğitim programlarını değerlendirmek ve etkilerini araştırmak, hizmet içi eğitim-öğretim faaliyetlerinin hedeflerine ulaşip ulaşmadığı ile ilgili bilgi elde edilmesi açısından önemlidir. Bu bilgi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin anlaşılmasına ve uygulanan hizmet içi eğitim kurslarında öğrenilen bilgilerin okullarda uygulamaya geçip geçmediğini belirlemeye yardım edebilir (Retallick ve Mithani, 2003). Değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir. Bunun yanı sıra karar vermede, sonuç çıkarmada ve programla ilgili kararları bilgiye dayandırmada program geliştirme uzmanına yetki verir (Demirel, 2004). Değerlendirme her tür öğrenme ve gelişme ile ilgilidir ve sürekli bir işlemdir (Küçükahmet, 2008). Programın uygulanması sırasında elde edilen ölçme değerlendirme verilerine göre, gerektiğinde hedeflerin saptanma evresinden, değerlendirme evresine değin, her aşamada yapılan işler ve yürütülen etkinlikler gözden geçirilerek program daha etkili hale getirilebilir (Tekin, 2007). Bu bağlamda, hizmet içi eğitimden sonra eğitimin amacına ne düzeyde yaklaşıldığı veya ne düzeyde verimli olduğunun tespiti ile eksiklik, hata ve önerilerin belirlenebilmesi için değerlendirilmesi yapılmalıdır (Çevikbaş, 2002).

Owen ve Rogers (1999), yürütülen bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin mutlaka belirlenmesi gerektiğini, ancak bu sayede programın değerli olup olmadığının belirlenebileceğini ifade etmişlerdir. Programın etkililik derecesi hakkında yargıda bulunmada hedeflerin açık seçik bir biçimde saptanmış olması gerekir. Bir program, hedeflere ulaşma oranında etkili ve verimli sayılır. Açık ve seçik bir biçimde saptanmış bulunan hedefler, program geliştirmede olduğu kadar, değerlendirmede de önemli rol oynar. Bu durum değerlendirmenin, program geliştirme ile olan vazgeçilmez ilişkisini belirler. Demek oluyor ki, program geliştirme, değerlendirme olmadan tamamlanamaz (Erden, 2006). Bununla birlikte sadece hedeflerine ulaşma düzeyinin dikkate alındığı bir değerlendirme, programın etkililiğinin belirlenmesinde çoğunlukla yeterli değildir. Programdaki olası aksaklıkları saptamak amacıyla sistemin tüm öğelerinin tek tek analiz edilmesi gerekir. Bu nedenle program değerlendirme aşamasında, hem programın etkililiğine yönelik hem de öğelerin etkililiğine ilişkin çalışmalar yapılmalıdır (Erden,

1998). Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesinde program öğelerinin dikkate alınması gerektiğini savunan Newton, Robert, Burgerss ve diğerleri (1993), aksi takdirde hizmet içi eğitim alanına ait sistematik bir değerlendirmenin söz konusu olmayacağını ortaya koymuştur.

Patton (1980), hizmet içi eğitim programlarının etkililiğini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların sistematik bir bilgi toplama, analiz etme ve yorumlama süreci olduğunu ifade etmiştir. Patton, hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi sürecinde; hizmet içi eğitim programının hedeflerinin, uygulamada yapılan aktivitelerin ve programın etkilerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Rowntree (1981), hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin belirlenmesi sürecinde “genel durum (context)” ve “etkililik (effectiveness)” değerlendirmesi boyutlarının yer alması gerektiğini ortaya koymuştur. Genel durum değerlendirmesi kavramının içinde; kursun içeriği, kursun hedefleri, öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılama durumu, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan öğretim materyalleri, vb. vardır. Böylece yapılan değerlendirme sadece hedeflere ulaşma düzeyini belirlemekle kalmayıp daha genel bir özellik kazanmaktadır. Mathinson (1992, 257), iyi bir hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesinde şu noktalara değinmiştir. Bunlar: (1) öğretmenlerin hizmet içi eğitimle ne kazanacaklarına ve bu kazancın oranına önceden karar verilmesi, (2) öğretmenlerin mesleki gelişmelerinde hizmet içi eğitimin etkisinin ne olacağı ve (3) değişen eğitim deneyimlerinde okul ve öğretmenler arasındaki kaçınılmaz farklılığın etkisini belirlemek ve değerlendirmek olarak belirlenmiştir.

Hizmet içi eğitim programlarının bütüncül bir yaklaşım ile değerlendirilmesi gerekliliği savunan Kirkpatrick (1975) ise, hizmet içi eğitim programlarının değerlendirme aşamalarının aşağıdaki gibi olduğunu savunmuştur:

1. Tepkilerin değerlendirilmesi: Programa katılan öğretmenlerin programla ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerinin belirlenmesini kapsayan değerlendirme,
2. Kazanımların değerlendirilmesi: Programa katılan öğretmenlerin kurs sonrasında kazandıkları bilgiler, teknikler, beceriler vb.nin belirlenmesini kapsayan değerlendirme,
3. Davranış değişikliklerinin değerlendirilmesi: Programa katılan öğretmenlerin programdan sonra sınıflarında ve okullarında yürüttükleri eğitim-öğretim

etkinliklerinde gerçekte ne gibi değişiklikler olduğunun belirlenmesini kapsayan değerlendirme,

4. Sonuçların değerlendirilmesi: Hizmet-içi eğitim programının organizasyonunun, maliyetinin vb. etkili karar verilebilir olup olmadığının belirlenmesini kapsayan değerlendirme.

Buna göre bir hizmet içi eğitim programı uygulandıktan sonra öncelikle katılımcıların kurs ya da seminerle ilgili olumlu veya olumsuz görüşleri belirlenmeli, daha sonra kazanılan bilgi ve beceriler değerlendirilmeli, ardından da öğretmenlerin ders işleme yöntemlerinde ne gibi değişiklikler olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Böylelikle hizmet içi eğitim programının etkili olup olmadığı hakkında bir yargıya varılır (Kirkpatrick, 1975). Buna benzer olarak Guskey (1998) ile Guskey ve Sparks (1996), bir hizmet içi eğitim programının etkililiğinin belirlenmesinde, öğrenci kazanımlarının değerlendirilmesinin de gerekli olduğunu ortaya koymuşlardır. Çünkü öğretmenlerin program kazanımları, sınıfta öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini de sağlamalıdır. Erçetin (2005)'e göre, birçok hizmet içi eğitim etkinliğinin sonucunda yapılan, katılımcıları ve etkinliği değerlendirme gibi sınırlı bir anlayışla değil; “öğrencilere nasıl ve ne kadar yansıdı” düşüncesiyle değerlendirilmeli ve izlenmelidir. Böylece hizmet içi eğitim etkinliklerine ayrılan zaman, emek vb. tüm kaynakların öğrenci başarısına yansıyor yansımadağı belirlenmelidir (Nentwig, 1999).

Guskey (2000) bir hizmet içi eğitim programının değerlendirmesinin, süreçte yer alan tüm bireylerin katılımı ile gerçekleşeceğini belirterek; değerlendirilmesi gereken unsurları;

1. Katılımcıların tepkileri (programdan memnun olup olmadıkları),
2. Katılımcıların öğrendikleri (program sonunda neler öğrendikleri),
3. Organizasyonun desteği ve değişim (programı düzenleyenlerin öğretmenleri değişim konusunda yeterince destekleyip desteklemedikleri),
4. Katılımcıların yeni bilgi ve becerileri kullanımı (öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri derslerinde kullanıp kullanmadıkları),
5. Öğrenci kazanımları (yeni bilgi ve becerilerin okulda uygulanmasının öğrencilerin kazanımlarına katkı sağlayıp sağlamadığı) olarak sıralamıştır.

Şahin (1999) ise, hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi ile ilgili olarak aşağıdakileri önermektedir:

1. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde kursiyerin başarısı ile öğretim programının etkinliğini belirlemek ve faaliyet süresince başarıyı arttırıcı tedbirleri almak için sürekli değerlendirme yapılmalıdır.
2. Hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili sorunlar belirlenmeli ve çözüm yolları aranmalıdır.
3. Hizmet içi eğitim programlarının uygulanması sonucunda başarı ya da başarısızlığın sebepleri araştırılmalı ve başarıyı arttırıcı tedbirler geliştirilmelidir.
4. Hizmet içi eğitimde başarılı olan personel ödüllendirilmeli, başarısız olanlara ise; mesleğine, kişiliğine ve statüsüne zarar vermeyecek şekilde yaptırımlar uygulanmalıdır.
5. Gerek basın ve yayın yoluyla, gerek kendi imkân ve gayretleri ile mesleki yönden kendini yenileyen ve geliştiren personel öncelikle ve özellikle ödüllendirilmeli ve dolayısıyla kendi kendini yetiştirme faaliyetleri teşvik edilmelidir.
6. Hizmet içi eğitime katılan personel, görevi başında izlenmeli ve hizmet içi eğitimin ne derece başarılı olduğu kontrol edilmelidir.
7. Hizmet içi eğitim programlarını değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitime katılan ve katılmayanlardan anket, gözlem ve görüşme yoluyla görüş ve öneriler toplanmalı ve bunlar değerlendirilmelidir.
8. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilen öğretim elemanları ve eğitim yöneticilerinin görevlerindeki etkinlik dereceleri değerlendirilmelidir.

Nentwig (1999)'e göre hizmet içi eğitim faaliyetleri değerlendirilirken şu ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

1. Değerlendirmenin amacı; tanımlamak değil, geliştirmek olmalıdır.
2. Değerlendirme faaliyetleri açık ve saydam olmalıdır. Katılımcıların, otoritelerin, kurumların her biri değerlendirilmenin amaçları, araçları, metotları ve sonucu ile ilgili bilgilendirilmiş olmalıdır.



3. Değerlendirme faaliyetleri anlamlı olmalıdır.
4. Değerlendirme faaliyetleri duyarlı olmalıdır. Her bir kişi ya da kurum değerlendirme sonuçlarının kusurları ortaya çıkarabildiğinin farkında olmalıdır. Bu kapsamda değerlendirme, gerek kişi gerekse kurumlar tarafından hizmet içi eğitim sürecinin kabul edilebilir bir parçası olmalıdır.
5. Değerlendirme faaliyetleri esnek olmalıdır. Hizmet içi eğitim dinamik bir süreçtir ve değerlendirmeciler de değerlendirme yaparken esnek bir biçimde eleştiri yapabilmek için hazırlıklı olmalıdır.

Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin belirlenmesine ilişkin yukarıda yer verilen görüşler; katılımcıların programla ilgili görüşlerinin alınması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bununla beraber hizmet içi eğitim programına ait kazanımların öğretim sürecine yansıtılması ve öğrencilerde meydana gelen öğrenme düzeylerindeki değişimlerin belirlenmesi de değerlendirmede göz önüne alınması gereken diğer unsurlardır. Bir eğitim programının öğeleri olan hedef, içerik ve eğitim durumları ile birlikte hizmet içi eğitim etkinliklerine ayrılan zaman, emek vb tüm kaynakların değerlendirilme sürecinde yer alması; programın etkililiği hakkında karar verme ve etkili hizmet içi eğitim faaliyetleri geliştirme konusunda program geliştirme uzmanlarına fikir vermesi ve bir sonraki uygulamalarda oluşacak aksaklıkların önüne geçilmesi açısından önem taşımaktadır.

### **2.3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Toplumsal, ulusal ve uluslararası bir barış kültürü oluşturmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen barış eğitimi programlarının etkililiğinin incelendiği ulusal ve uluslararası düzeyde birçok çalışma yapılmıştır. Alana ait yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların bazıları şöyle sıralanabilir:

#### **2.3.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar**

Barış eğitimi alanında Türkiye’de yapılan çeşitli program geliştirme ve bunların etkililiği ile ilgili çalışmaların genellikle öğrencilere yönelik olarak tasarlandığı, öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir eğitim programının etkililiğinin araştırıldığı çalışmaların ise sayıca az olduğu bilinmektedir.

Türkiye’de barış eğitimi ile ilgili ilk çalışmalar arasında yer alan “Bir Barış Eğitimi Çalışması: Sınıf Çatışmalarının Çözülmesi” adlı doktora tezinde Önür (1994), okullarda yaşanan çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalara yönelik tepkilerini araştırmıştır. Çalışma, 1992 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde bir hizmet içi eğitim programına katılan öğretmenler üzerinde uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında beş boyutlu Öğretmenlerin Çatışmaya Yönelik Tepkileri Ölçeği (Teachers Response to Conflict Scale) kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin uyuşmazlıklara gösterdikleri tepkilerin arabuluculuk, otoriteye başvurma ve kaçınma olmak üzere üç boyutta toplandığı ve arabuluculuk yaklaşımının diğer iki boyuta göre anlamlı bir şekilde daha fazla kullanıldığı; seçilen kişisel değişkenler (idari görev, eğitim düzeyi, branş, okul türü) açısından bu boyutlarda anlamlılık göstermediği; alt kademe çalışanlarının bütünleştirme ve uzlaşma yöntemlerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir.

Kamaraj ve Kerem (2003), erken çocukluk döneminde (0-12 yaş) kazandırılacak sosyal değerlerden birisinin de barış değeri olduğundan yola çıkarak yaptıkları araştırmada, “Erken Çocukluk Döneminde, Barış Değerine İlişkin Bir Program Modeli”ni okul öncesi dönem ve ilköğretimin birinci kademesindeki öğrencilere yönelik olmak üzere iki farklı eğitim programı şeklinde planlamışlardır. Erken Çocukluk Döneminde, Barış Değeri Eğitim Programı; Barış Nedir?, Çatışma Çözümü, Önyargı, Bakış Açıları, İletişim ve İşbirliği temalarından oluşturulmuş ve bir eğitim-öğretim yılını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu araştırmada yalnızca, “Okul Öncesi Dönem Barış Eğitim Programı” uygulamaları gerçekleştirilmiştir. İstanbul Kadıköy ilçesi Bostancı Atatürk İlköğretim Okulu’nun 5-6 yaş grubunda 2003-2004 öğretim yılında öğrenim gören 8 kız ve 8 erkek toplam 16 öğrenci ile Okul Öncesi Dönem Barış Eğitim Programı’nın, Barış Nedir? temasına uygun eğitici drama örnekleri yapılmıştır.

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

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

Tapan, (2006), barış eğitimi programının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, öğrencilere etkili çatışma çözme becerileri kazandırmak amacıyla on bir etkinlikten oluşan barış eğitimi programı hazırlanmıştır. Program, öğrencilere okul dışı saatlerde uygulanmıştır. Öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmanın sonuçları; deney grubuna uygulanan barış eğitimi programının, öğrencilerin çatışma çözme eğilimlerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrenciler ile yapılan görüşmeler sonucunda, deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, çatışmaya ilişkin daha olumlu çağrışımlara ve çatışma çözme stratejilerine sahip oldukları görülmüştür.

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

Gazioğlu, (2008), barış ve çatışma çözümleme eğitiminin duygusal zeka, benlik kavramı ve çatışma çözümleme becerilerine olan etkisini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında, İstanbul’da yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinde farklı

bölmelerde okuyan 330 öğrenciye, Barış Eğitimi, Çatışma Çözümleme Eğitimi ve her iki programın birleşiminden oluşan Barış Eğitimi ve Çatışma Çözümleme Eğitimi uygulanmıştır. Sonuçlar; bahsedilen üç programın da, üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ, benlik kavramı ve çatışma çözümleme becerileri puanlarını anlamlı düzeyde arttırdığını göstermiştir. Bu üç program arasında en etkili olanın ise birleştirilmiş Barış Eğitimi ve Çatışma Çözümleme Eğitimi olduğu tespit edilmiştir.

Arikan, (2009), İngilizce dil bilgisi dersinde verilen çevresel barış eğitiminin; yabancı dil öğrenen onuncu sınıf öğrencilerinin öğrenme süreci ve ders başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. İki aşamalı bu araştırmanın ilk bölümünde, İngilizce öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerine çevresel barış eğitimi etkinlikleri uygulanmıştır. Ardından katılımcılardan bu etkinlikleri 15 soruluk Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise çevresel barış eğitimi etkinliklerine katılan İngilizce öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencisi olan 50 öğretmen adayı, okul deneyimi dersi kapsamında, ortaöğretim onuncu sınıf öğrencilerine verilen İngilizce dil bilgisi dersinde bu etkinlikleri uygulamışlardır. Etkinliklerin uygulanmasının ardından öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla, öğrencilere yazılı olarak 4 açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırmanın bulguları; öğretmen adaylarının yabancı dil bilgisi öğretiminde çevresel barış eğitimi etkinliklerinin kullanılmasını olumlu duygu ve düşüncelerle karşıladıklarını göstermiştir. Bu eğitimi alan ortaöğretim onuncu sınıf öğrencileri ise dersi eğlenceli ve anlamlı bulmuşlardır. Sonuç olarak, İngilizce dil bilgisi öğretiminde çevresel barış eğitimi etkinliklerinin hem derse yönelik ilgiyi ve öğrenmeyi artırırken hem de çevresel konulara ilişkin öğrencilerin tartışmalar yaparak farkındalık kazanmalarını sağladığı anlaşılmıştır.

Sağkal, (2011) yüksek lisans tezi kapsamında yaptığı araştırmada; barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen barış eğitimi programı, deney grubuna haftada 2 ders saati olmak üzere 12 haftalık bir sürede uygulanırken kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde, barış eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimlerinin azalmasında ve empati düzeylerinin artmasında etkili bir

program olduğu görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde; öğrencilerin şiddet ve barış kavramlarına ilişkin farkındalık kazandıkları, kişilerarası iletişim ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiği, arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle, aileleriyle olan ilişkilerinin geliştiği, sınıf ve okul atmosferinin olumlu yönde dönüştüğü bulgularına ulaşılmıştır.

Sağkal, Türnüklü ve Totan (2012) tarafından gerçekleştirilen benzer bir araştırmada, barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Deney grubuyla araştırma kapsamında hazırlanan Barış Eğitimi Programı yürütülürken; kontrol grubuyla herhangi bir etkinlik yürütülmemiştir. veri toplama araçları olarak; Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu'nun kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu 158'i deney grubunda ve 123'ü kontrol grubunda olmak üzere 281 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları, deney grubuna verilen barış eğitimi programının öğrencilerin empati düzeylerinin artmasında etkili olduğunu göstermiştir. Kız ve erkek öğrencilerin empati düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir.

Türkiye'de uygulanan barış eğitimi programlarının etkililiğinin incelendiği yukarıdaki araştırmaların genellikle, yapıcı anlaşmazlık çözmeye yönelik empati ve etkili iletişim gibi becerilerin kazandırılmasına yönelik olduğu görülmektedir. Çoğunlukla öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin tercih edildiği bu araştırmaların bulguları incelendiğinde; barış eğitimi alan öğrencilerin çatışma yönetme becerilerinin geliştiği, şiddetsizliğe yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları, saldırganlık eğilimlerinin azaldığı, iletişim becerilerinin geliştiği, psikolojik sorunlarının azaldığı, özsaygı düzeylerinin arttığı, okulda yaşanan disiplin olaylarının azaldığı ve sınıf içi uyumun arttığı tespit edilmiştir.

Günlük yaşamda kaçınılmaz olan anlaşmazlıkların çözümünde barışçıl yolların tercih edilmesini öngören çatışma çözümü; barış eğitimi kapsamında yer alan konulardan sadece biridir. Bu durum Türkiye'de barış eğitimin sınırlı bir biçimde uygulandığının bir ifadesidir. Okullarda barış eğitiminin uygulayıcısı durumundaki öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin yeterliliklerinin geliştirilmesini amaçlayan çalışmaların eksikliği ise, öğretmenlerin barış eğitimine yönelik ihtiyaçlarının karşılanmadığını ve bu konuya ilişkin boşluğu ortaya koymaktadır.

### 2.3.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Yurt dışında barış eğitiminin güncel bir konu olduğu aşağıda yer alan araştırmalar ile ortaya konmuştur.

Shapiro, Burgoon, Welker ve Clough, (2002); okullarda şiddetin önlenmesi amacıyla geliştirdikleri Barış – Yapıcılık Eğitimi Programı'nın ilköğretim 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar düzeyinde etkililiğini inceledikleri araştırmalarında öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmışlardır. Başlıca etkinlik konuları; şiddete yönelik tutum, değer ve kavramlar, öfke yönetimi teknikleri, önyargıların farkına varma, problem çözme teknikleri, atılgnlık, iletişim becerileri ve çatışma çözme teknikleri olan program her biri 45 dakika süren ve 17 oturum şeklinde uygulanmış ve yaklaşık 4 ayda tamamlanmıştır. Barış-Yapıcılık Eğitimi'nde genel olarak didaktik öğretim, tartışma, sokratik yöntem, canlandırma, deneysel egzersizler gibi etkinlik uygulama yöntemleri kullanılmıştır. Bu süreçte, kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın sonuçları, Barış – Yapıcılık Eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin, bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilere göre, psikososyal becerilerinin arttığını ve saldırgan davranışlarının azaldığını göstermiştir. Öğretmenlerin doldurduğu davranışsal gözlem ölçekleri incelendiğinde, saldırgan davranışlar içeren disiplin olaylarının ve cezalarının azaldığı görülmüştür. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre, okul arabuluculuk servisine daha az başvurdukları tespit edilmiştir.

Spears, (2004) doktora tez çalışmasında, Martin Luther King'in Şiddetsizlik İlkeleri'ne Dayalı Barış Eğitimi Programı'nın ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin algıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada, 9 öğrenci ve 5 veli ile görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar; öğrencilerin dünya görüşünün olumlu yönde değiştiğini ve öğrencilerin kendilerini daha iyimser hissettiklerini göstermiştir. Barış, şiddetsizlik ve insan hakları çalışmaları sonucunda öğrencilerin kendi davranışlarına ilişkin algılarının; farklılıkları kabul etme, kendine iyi davranma, etkin katılım, eyleme geçmeden düşünme ve barışı koruma gibi beş tema etrafında toplandığı görülmüştür. Sınıf öğretmeni ve veliler ile yapılan görüşmelerin sonuçları, barış eğitiminin uygulanmasının ardından öğrencilerin karşılıklı ilişkilerinde olumlu yönde gelişim olduğunu göstermektedir.

Johnson ve Johnson, (2004) tarafından geliştirilen Barış - Yapıcılık Eğitim Programı'nın etkililiği iki farklı ülkede 16 farklı çalışmada incelenmiştir. Barış - Yapıcılık Eğitimi Programı kapsamında, okuldaki tüm öğrencilere 30 gün boyunca günde 30 dakika süren bir eğitim verilmiştir. Otuz günlük eğitimin ardından, eğitimler yıl boyunca haftada bir kez verilmeye devam edilmiştir. Eğitimlerde, öğrencilerin çatışmanın doğasını anlamaları, uygun bir çatışma çözme yöntemini seçmeleri, müzakere ve arabuluculuk basamaklarını öğrenmeleri yönünde etkinlikler uygulanmıştır. Eğitim öncesinde öğrenciler, çatışma durumlarında zorlama ya da geri çekilme stratejilerini kullanırlarken; eğitim sonrasında bütünleştirici müzakere ve arabuluculuk yaklaşımlarını kullandıkları görülmüştür. Barış - Yapıcılık eğitimi almayan öğrenciler, çatışmalarının çözümünde sadece kendi çıkarlarını gözetirken; eğitim alan öğrencilerin ortak çıkarlar üzerine odaklanıp kazan - kazan anlaşmalar yaptıkları ortaya çıkmıştır. İngiliz Edebiyatı ve Tarih derslerinin içeriğine yerleştirilen Barış-Yapıcılık Eğitimi'nin akademik başarı üzerindeki etkisi incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin derslerinde daha yüksek bir başarı gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca, barış - yapıcılık eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayan öğrencilere göre, çatışmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları anlaşılmıştır. Okulda yaşanan disiplin problemleri bağlamında ise öğretmenlerin müdahale ettikleri çatışma olaylarında %60, okul idarecilerinin müdahale ettikleri çatışma olaylarında %90 bir azalma görüldüğü belirlenmiştir.

Dünyada eğitim sistemlerini barışçıl becerilerle donatmak için faaliyetler düzenleyen öğretmenleri barış eğitimi konusunda eğitmek amacıyla National Council Of Educational Research And Training (NCERT), aracılığıyla, 2005 yılında Hindistan'ın 16 eyaletini temsil eden 32 öğretmene yönelik bir eğitim faaliyeti düzenlemiştir. Altı haftalık barış eğitimi kursu ile öğretmenlerin barış eğitimi ile ilgili sorunlar hakkında bilgi sahibi olmaları, kimlik ve önyargı, çatışma çözümü, demokrasi, adalet, barış için insan hakları, sürdürülebilir ekonomik kalkınma, toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması yönündeki becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eğitim sürecinde yer alan tartışmalar, filmler, bireysel ve grup çalışmaları, yazılı ödevler, barış ile ilgili görseller, grafikler, posterler oluşturma ve barışa hizmet eden kurumları ziyaret etme gibi faaliyetler; öğretmenlerin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı merkezli eğitim yaklaşımı ile düzenlenen bu kursun etkililiğinin değerlendirilmesinde; gözlem, yansıtıcı günlükler, görüşme ve doküman analizi yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular;

öğretmenlerin barış eğitimi konusunda gelişiminin amaçlandığı altı haftalık kurs sonunda barış eğitimine ait kavram bilgisini kazanma ve barış için yapılması gerekenleri hakkında bilgi sahibi olma, çatışma çözümü becerileri kazanma, barış eğitiminde ailenin rolünü anlama, barış eğitimine uygun okul ve sınıf ortam oluşturabilme ile barış eğitimini değerlendirme konularında gelişim gösterdiklerini ortaya koymuştur (NCERT, 2006).

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

Walker, (2007), Barış – Yapıcılık Eğitim Programı'nın etkililiğini incelediği çalışmada öntest – sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Anasınıfı, 1., 2., 3. ve



4. sınıfa devam eden 111 öğrenciye 20 saat süren barış – yapıcılık eğitimi verilmiş, Kontrol grubunda yer alan 99 öğrenciye ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın bulguları; Barış – Yapıcılık Eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilere göre, çatışmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Deney grubunda yer alan sınıflar, düzeylerine göre karşılaştırıldığında; çatışmaya yönelik öğrenci tutumlarında en fazla değişimin 4. sınıf düzeyinde gerçekleştiği görülmüştür. Ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerinin müzakere basamaklarını tanıma ve kullanma düzeylerine bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Barış ve yapıcılık eğitimi veren sınıf öğretmenlerinin, bu eğitim programı sonrasında çatışmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Danesh ve Clark- Habibi, (2008) tarafından hazırlanan Barış İçin Eğitim Programı, 2000 – 2007 yılları arasında Bosna Hersek'te uygulanmıştır. Barış İçin Eğitim Programı, çatışma yönetimi üzerine değil, birlik – beraberlik inşa etme ilkesi üzerine kurulmuştur. Barış İçin Eğitim Programı, kişilerarası ve gruplar arası barışın anlaşılması ve gerçekleştirebilmesi için bireyleri becerilerle donatmayı hedeflemiştir. Bugüne kadar uygulanan en kapsamlı, en geniş ve en uzun barış eğitimi programıdır. Barış İçin Eğitim Programı'nın uygulandığı okullarda, yaşanan çatışmalara ilişkin yaraların sarıldığı ve barış kültürünün yaratıldığı gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, programın etkililiğini kanıtlayıcı bir niteliğe sahiptir (Danesh, 2008a).

Marthe, (2012) tarafından geliştirilen ve yüksek lisans tezi kapsamında uygulanan barış eğitimi programı, Barış Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Psikoloji Fakültesi'nde eğitim gören lisans düzeyindeki öğrenciler için tasarlanmıştır. Öğrenci merkezli uygulamalar ile barış kültürü oluşturmayı amaçlayan barış eğitimi programının uygulamaları boyunca beyin fırtınası, öyküleştirme, kavram haritaları ve canlandırma gibi aktif katılımı teşvik eden faaliyetler düzenlenmiştir. Değerlendirme aşamasında veri toplama aracı olarak, öğrencilere ait yansıtıcı günlükler ve kavram bilgilerini ortaya koyan özetler kullanılmıştır. Araştırma bulguları, düzenlenen üç haftalık barış eğitimi programı sonucunda lisans öğrencilerinin barış ve barış eğitimi konusundaki gelişmelerine katkı sağladığını ortaya çıkarmıştır.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birleşiminden oluşan karma araştırma modeli kullanılmıştır. Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, (2007). Karma yöntem araştırmasının, nitel ve nicel araştırmaya dayalı entellektüel ve pratik bir sentez olduğuna ve daha bilgilendirici, kapsamlı, dengeli ve faydalı araştırma sonuçları sunacağına değinmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2005) ise; değişik yöntemlerin birlikte kullanılmasının toplanan verilerin ve bu verilere dayanarak yapılan açıklamaların doğruluğunun ve geçerliğinin saptanmasında önemli olduğunu ifade etmektedir. Tashakkori ve Teddlie (1998) nicel ve nitel araştırmaların bir arada kullanıldığı çalışmalarda kullanılan araştırma desenlerini, (1) eşit statü (equivalent status designs), (2) baskın-baskın olmayan (dominant-less dominant mixed method designs) ve (3) yaklaşımların çok düzeyli kullanımı (designs with multilevel use of approaches) olmak üzere sınıflandırmıştır. Bu araştırma; baskın-baskın olmayan araştırma deseninde (dominant-less dominant mixed method designs) düzenlenmiştir. Bu desene göre, bir araştırma yöntemi, çalışmada baskın durumdayken, alternatif olarak düşünülen araştırma yöntemi ise çalışmanın küçük bir bölümünü oluşturur. Alternatif olarak düşünülen araştırma yöntemi her ne kadar araştırmanın detaylarını yalnız bir açıdan incelediği için sınırlı bilgi verse de (Creswell, 2003); araştırma sonuçlarını etkileyen kişisel tepkileri inceleme açısından faydalıdır (Tashakkori ve Teddlie, 1998).

Bu araştırmada, öncelik nitel araştırma yöntemine verilmiş ve nicel veriler, nitel verileri desteklemek amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda; görüşme, katılımcılar tarafından hazırlanan ders planları, Barış Eğitimi Kavram Formu ve katılımcı günlükleri ile elde edilen veriler yer alırken; nicel boyutunda, barış eğitimine yönelik hizmet içi eğitim değerlendirme ölçeğinden elde edilen veriler yer almaktadır. Elde edilen tüm veriler düşünüldüğünde, nitel verilerin ağırlıklı olarak yer aldığı, bununla birlikte hem nitel hem de nicel verilerin birbirlerini desteklemek veya karşılaştırmalarda bulunmak için kullanıldığı söylenebilir.

### **3.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim- öğretim yılında Kayseri ili Şehit Piyade Astsubay Serkan Ciddioğlu İlkokulu'nda görev yapan 18 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP) uygulamalarına katılan sınıf öğretmenlerinin yaş ve cinsiyet dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin yaşlarının 28 ile 58 arasında değişmekle beraber genel ortalamanın 36 ile 45 aralığında (% 61,1) olduğu, 10 öğretmenin erkek (% 55,5), 8 öğretmenin kadın (% 44,4) olduğu görülmüştür.

Uygulama yapılan ilkokulun belirlenmesinde; okulun bulunduğu mahallenin sürekli göç alması öncelikli nedendir. Bu durum; okulun sosyo- ekonomik durum, okur- yazarlık, eğitim ve kültür düzeyi açısından çeşitlilik gösteren bir öğrenci profiline sahip olmasına yol açmaktadır. Zira farklı özelliklere sahip öğrencilerin oluşturduğu bir okul ortamında, farklılıklardan doğan anlaşmazlık ve çatışma durumlarının yaşanılması kaçınılmazdır. Bununla birlikte, bu okulda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında gerçekleştirilen SWOT analizi çalışmalarında yer almaları, onların bu konuya yönelik belirlenen ihtiyaçlarının karşılanması açısından önemlidir.

### **3.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada nicel ve nitel içerikte olmak üzere beş çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; görüşme formları, barış eğitimi kavram formları, katılımcı günlükleri, ders planları ve hizmet içi eğitim değerlendirme ölçeğidir.

#### **3.3.1. Görüşme Formu**

Bu araştırmada, sınıf öğretmenlerinin katılmış oldukları barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim programını (BEHEP) değerlendirmeleri amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden

yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine başvurulmuştur. Görüşmenin, sosyal bilimlerde, nitel araştırmalarda sık kullanılan veri toplama aracı olduğu söylenebilir. Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmekte oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir.

Yapılandırılmış görüşmeler genel olarak, önceden belirlenmiş bir grup soruyla kendisiyle görüşülen kişinin, araştırmanın konusuna ilişkin düşüncelerini, tutumlarını ve önerilerini almak üzere hazırlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler için, tüm görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soru belirlenir. Kendileriyle görüşülen kişilerin hepsine sorular aynı sırayla sorulur; ancak görüşülen kişinin görüşme sırasında soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilir. Bu tür görüşmelerde, görüşmeci soruları sorarken kendisiyle görüşme yapılan kişiye, gerektiğinde sorularla ilgili ek açıklamalar yapabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla, hem bir objektiflik hem de derinlik sağlanmış olur (Gay, 1987; Berg, 1998).

Bu çalışmada araştırmacı tarafından, hem ilgili alan yazın incelenerek hem de barış eğitimi üzerine çalışan uzmanların görüşleri göz önünde bulundurularak on dört sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun iç geçerliğini sağlamak için Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan öğretim üyelerinden alınan uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulama sonrasında, katılımcıların görüşleri dikkate alınarak 14 sorudan oluşan görüşme formuna son biçimi verilmiştir.

Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından yapılmıştır. İlk görüşme 19-09-2013 tarihinde son görüşme ise 23-09-2013 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde, katılımcılar bilgilendirilerek ses kaydı için gerekli izinler alınmıştır. Görüşmelerde alınan ses kayıtları ile veri kaybı yaşanması engellenmiştir. Görüşmeler sırasında araştırmacı, görüşmecilere ifade serbestliği sağlayarak, görüşmeyi belirli bir süreyle sınırlandırmamış ve anlaşılmayan soruları açıklamak suretiyle derinlemesine bilgi toplamaya çalışmıştır. Görüşme formu Ek-1'de yer almaktadır.

### **3.3.2. Barış Eğitimi Kavramları Formu**

Katılımcıların program sonunda barış eğitimi kapsamında yer alan kavramlara ilişkin sahip oldukları bilgi düzeylerinde meydana gelen değişimi ortaya koymak ve erişiyi

belirlemek amacıyla *Barış Eğitimi Kavram Formu* geliştirilmiştir. Kavram formunu geliştirme aşamasında ilk olarak barış, barış eğitimi ve barış eğitimine uygun öğretim ortamları tasarlama ile ilgili kavram havuzu oluşturulmuştur. Üç alan uzmanı ile birlikte konu ile ilişkili ve kapsamlı olması bağlamında değerlendirilen kavramların bazıları çıkarılarak; on temel kavramdan oluşan formun son şekli verilmiştir. Barış Eğitimi Kavramları Formu, Ek-2’de yer almaktadır.

### **3.3.3. Katılımcı Günlükleri**

Bireylerin zamanlarını kullanma şekilleriyle ilgili bilgi edinmenin en etkili yollarından biri de günlük verilerdir (Işıkoğlu, Baştürk ve Karaca, 2010). Araştırmada, katılımcıların, BEHEP etkinliklerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla günlükler kullanılmıştır. Her katılımcı, uygulama yapılan günün sonunda o günkü performansını ve yaşadığı süreçleri gözden geçirerek günlük yazmıştır. Öğretmen adaylarına, uygulamaya başlamadan önce “(1) Yansıtma ve Günlük Tutma (2) Öğretmen Eğitiminde Yansıtmanın Önemi (3) Örnek Günlüklerin İncelenmesi ve (4) Öğretmenlik Uygulamasında Günlük Tutarken İzlenmesi Gereken Aşamalar” konularından oluşan kısa bir bilgilendirme eğitimi verilmiştir.

### **3.3.4. Ders Planları**

Ders planı, bir ders için o dersle ilgili öğrenci kazanımlarını, bir ya da birkaç ders saatinde işlenecek konu örüntüsünü, konuya ilişkin deney, tartışma soruları, proje ve ödevleri, uygulama çalışmalarını, ders araç- gerecini içine alan ve ders öğretmenince ders öncesi hazırlanan plandır. Ders planı öğrenme ve öğretme sürecinin etkili ve verimli kullanılmasını sağlar, eğitim- öğretim çalışmalarını düzensizlikten kurtarır (Demirel, 2010).

Program uygulamalarına katılan sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine uygun öğretim ortamları tasarımları için gerekli olan öğretim ilke, strateji, yöntem, teknik bilgilerini ve ölçme değerlendirme bilgilerini belirlemek amacıyla ders planı hazırlamaları istenmiştir. Ders planlarının, öğretmenlerin konuyla ilgili kavramsal anlama düzeylerini ve konuyu öğrencilere nasıl aktaracaklarına ilişkin önemli ipuçları sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim Aydın ve arkadaşları (2010), Faikhamta, Coll ve Roadrangka (2009); Kephyle ve arkadaşları (2009); Özden (2008); Uşak (2009) ile Uşak ve arkadaşları (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının pedagojik alan bilgilerini

belirlemek için öğretmen adaylarından ders planı hazırlamalarını istemişler ve bunlar veri toplama aracı olarak kullanmışlardır.

Araştırmacı tarafından katılımcılara ders planı hazırlamanın önemi, yararları ve bir ders planında bulunması gereken bölümler hakkında bilgilendirme yapılmış; barış eğitimine uygun ders planı örnekleri gösterilmiş ve örnek ders planları dağıtılmıştır. Bu bilgilendirme sırasında, ders planlarının analizinde ölçüt olarak kullanılacak kriterlerin yer aldığı “Ders Planı Değerlendirme Formu” (Ek-3) katılımcılara sunulmuştur. Ders Planı Formu; Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge (MEB, 2005; URL-3)’de belirtilen örnek ders planı esas alınarak üç bölüm halinde hazırlanmıştır. Ders Planı Değerlendirme Formu’nun birinci bölümünde; dersin adı, hangi sınıf düzeyinde ve temada olduğu, konunun adı ve konunun kavranması için gerekli sürenin belirlenmesi ile ilgili maddeler yer almaktadır. İkinci bölüm, kazanımların açıkça ifade etme, konu kavramlarını belirleme, uygun strateji, yöntem, teknik seçme; uygun kaynak, materyal belirleyebilme ve öğrenme-öğretme etkinliklerinin yer aldığı toplam dört maddeden oluşmaktadır. Konu kavramları bölümünde kazanıma uygun kavramların seçimi dikkate alınmaktadır. İkinci madde olan uygun strateji, yöntem, teknik seçme, kazanıma uygun olabilecek şekilde barış eğitimi için kullanılabilir, buluş ve araştırma-inceleme stratejisi; tartışma, örnek olay, işbirlikçi öğrenme yöntemleri; dramatizasyon, beyin fırtınası, gezi-gözlem, soru- cevap, altı şapka düşünme, eğitsel oyun ve istasyon teknikleri çerçevesinde oluşturulmuştur. Üçüncü madde olan uygun kaynak ve materyalleri belirleyebilme başlığında; programda belirtilen ders kitabı, öğretmen kılavuz kitabı, çalışma kitabı, yazı tahtası, resim, fotoğraf, gerçek yaşam örnekleri oluşturan gazete haberleri ve internet; kaynak ve materyaller olarak sıralanmıştır. Dördüncü maddede yer alan öğrenme-öğretme etkinlikleri; dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, bireysel öğretim etkinlikleri, grupla öğretim etkinlikleri ve özet olmak üzere dokuz alt başlıktan oluşmaktadır. Değerlendirme formunun üçüncü bölümü ölçme ve değerlendirme ve diğer dersler ile ilişkilendirme başlıkları altında toplanmaktadır. Bireysel öğrenme ve grupla öğretim etkinliklerine yönelik ölçme- değerlendirme ile özel öğrencilere yönelik ölçme-değerlendirme maddeleri; değerlendirmeye yönelik alt başlıkları oluşturmaktadır.

Ders Planı Değerlendirme Formu, ders planı hakkında yapılan bilgilendirme sırasında katılımcılar ile birlikte incelenerek, ders planlarını hazırlarken bu formu dikkate

almalarının önemi vurgulanmıştır. Araştırmacı tarafından ilkökul öğretim programlarına yönelik yapılan inceleme sonucunda; ağırlıklı olarak hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programına ait kazanımların barış eğitimi içeriği ile uyumlu olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine ait bazı kazanımlardan oluşan kazanım listesi oluşturulmuştur. Katılımcıların bu listeden kendilerinin belirleyeceği bir kazanımı esas alarak ders planlarını hazırlamaları istenmiştir.

### **3.3.5. Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği**

Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) etkililiğini değerlendirmek amacıyla Tekin ve Yaman (2008) tarafından geliştirilen Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. 28 maddeden oluşan Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği likert tipi bir ölçektir. Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim programlarını (kurs veya seminer) değerlendirmeleri amacıyla geliştirilen ölçekte yer alan maddelerin cevap seçeneklerinin puan karşılıkları "5=Kesinlikle katılıyorum", "4= Katılıyorum", "3=Kararsızım", "2= Katılmıyorum" ve "1=Kesinlikle Katılmıyorum" şeklindedir. Ölçekteki yer alan 7 olumsuz ifadeli madde ise puanlanırken ters çevrilmiştir. Ölçekteki puanlar 1 ile 5 arasında olduğundan, puanlar 5,00'e yaklaştıkça öğretmenlerin hizmet-içi eğitim programlarını olumlu algılama düzeylerinin yüksek, 1,00'e yaklaştıkça düşük olduğu kabul edilmektedir ( Tekin ve Yaman, 2008).

#### **3.3.5.1. Ölçeğin Geçerlik Çalışmaları**

Hizmet içi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği'nin kapsam geçerliği çalışmasında, Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde görev yapan konu alanı ve alan eğitimi uzmanı olan 2 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda, kapsama uygun olmayan veya görünüş geçerliğini düşüren maddeler ölçme aracından çıkarılmıştır. Böylece dil ve kapsam açısından değerlendirilen ölçeğin kapsam geçerliği çalışması yapılmıştır. Ölçek uzman görüşlerine göre düzenlendikten sonra yapı geçerliği ve güvenilirlik katsayısı değerlerini belirlemek için Amasya il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenler içinden random yöntemiyle seçilen 74 kişilik öğretmen grubuna uygulanmıştır. Bu pilot çalışma sonunda ölçme aracındaki bazı maddelerin öğretmenler tarafından anlaşılmadığı veya boş bırakıldığı belirlenmiştir. Bu maddeler üzerinde uzmanların görüşleri tekrar alınarak ölçme aracı

düzenlenmiştir. Ölçme aracının bu şekli, önceki çalışma kapsamında olmayan 330 öğretmene uygulanmış ve ölçeğe son şekli verilmiştir (Tekin ve Yaman, 2008)

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Hizmet-içi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği için yapılan açımlayıcı faktör analizinde, faktörleştirme tekniği olarak Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi; bir özel değişkenin, bileşene nasıl katkı sağlayacağı ve verilerin içindeki var olan bileşenlerin oluşturulmasıyla ilgilenmektedir (Field, 2002). Varimax rotasyonunda, genel olarak faktör yüklerinin alt kesim noktası olarak 0.30 faktör yüküne sahip maddeler işleme alınmaktadır (Comrey ve Lee, 1992). Bu çalışmada ise varimax rotasyonunda, faktör yüklerinin alt kesim noktası olarak 0,40 faktör yüküne sahip maddeler işleme alınmış ve 0,40'dan düşük faktör yüküne sahip maddeler ihmal edilmiştir. Maddelerle ilgili olarak tanımlanan iki faktörün ortak varyanslarının 10,72 ile 51,34 arasında değiştiği belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, analiz sonunda ortaya çıkan iki faktörün birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçeğe ilişkin varyansın yaklaşık %62'lik kısmını açıkladığı belirlenmiştir. Bu değer, Kline'na göre, % 40'ın üzerinde olduğundan kabul edilebilir bir düzeydedir (akt; Ceyhan ve Namlu, 2000). Bununla birlikte; ölçekteki bazı maddelerin birden fazla faktöre yüklendiği veya faktör yüklerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Bu maddeler, faktör sayısını sınırlandırmak ve güvenilirlik düzeyini yükseltmek için ölçme aracından çıkarılmıştır. Bu düzenlemeler sonunda toplam madde sayısı 28 olarak belirlenmiştir. Bu işlemlere bağlı olarak ölçeğin iki alt faktörden meydana geldiği kabul edilmiştir.

Faktör1'de yer alan maddeler (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 27) öğretmenlerin öğretim süreci, öğretim süresi, öğretim elemanı yeterlikleri ve öğretim ortamındaki iletişimle ilgili değerlendirmelerine yöneliktir. Bu 21 maddeyi kapsayan faktöre “*Öğretim Süreci ve Kazanımları*” başlığı verilmiştir. Faktör2 ise öğretmenlerin, hizmet-içi eğitim uygulamalarının (kurs/seminer) hazırlanmasını ve uygulanmasını değerlendirmelerine yönelik maddeleri (23, 24, 25, 26, 28, 30, 31) kapsamaktadır. İkinci faktörü meydana getiren 7 madde, öğretmenlerin hizmet-içi eğitim programlarının uygulanmasına yönelik olumsuzlukları ve bu sürece ilişkin değerlendirmelerini gösterdiğinden, *Organizasyon Dizaynı* olarak isimlendirilmiştir (Tekin ve Yaman, 2008).



### 3.3.5.2. Ölçeğin Güvenirlik Çalışmaları

Tekin ve Yaman (2008) tarafından yapılan güvenilirlik çalışmaları sonucunda, tüm ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,95 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ölçme aracının her alt boyutu için iç tutarlılık katsayıları da incelenmiştir. Yapılan bu analizler sonunda, alt faktörlerin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla; Faktör1 için 0,97 ve Faktör 2 için 0,71 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre, ölçekten elde edilen verilerin güvenilirlik düzeyinin oldukça yeterli olduğu söylenebilir (Özdamar, 2004). Ölçek bu haliyle test-tekrar-test yöntemi gereğince, örneklemdaki 330 öğretmenden ulaşılabilen 215 tanesine 3 hafta sonra tekrar uygulanmış ve Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının 0,94 olduğu tespit edilmiştir. Bu veri ise ölçeğin zaman içindeki tutarlılığını göstermesi bakımından önemlidir.

Tekin ve Yaman (2008) tarafından yapılan analizler sonucunda, Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği'nin öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim programlarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceği görülmüştür. Araştırma kapsamını ifade edecek şekilde araştırmacı tarafından isimlendirilen Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP) Değerlendirme Ölçek Formu Ek-4'de yer almaktadır.

### 3.4. Veri Toplama Süreci

Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP) uygulamalarının etkililiğini belirlemek amacıyla programın sonunda hizmet içi eğitim değerlendirme ölçeği uygulanarak nicel veriler elde edilmiştir. Nitel verilerin elde edilmesi ise; BEHEP uygulamalarının öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki defa uygulanan barış eğitimi kavram formları, uygulama sırasında doldurulan katılımcı günlükleri ve ders planları ile uygulamanın ardından yapılan görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Aşağıda çalışmanın süreci hiyerarşik olarak açıklanmıştır.

#### 3.4.1. Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP)

Sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik yeterliliklerini arttırmaya yönelik tasarlanan hizmet içi eğitim programının felsefesini belirlemek için öncelikle mevcut program geliştirme modelleri irdelenmiştir. Eğitim alanında program geliştirmek için farklı birçok model kullanılmaktadır. Bu araştırma kapsamında planlanan Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP)'nin geliştirme çalışmasında sistem

modeli esas alınmıştır. MEB Hizmet içi eğitim Daire Başkanlığı hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesinde; eğitim sürecini bir sistem olarak ele alan ve hedeflere ulaşmak için sistemi oluşturan tüm unsurların birlikte ve etkili çalışmasını teşvik eden sistem yaklaşımı modelinin kullanılmasını önermektedir (Yalın, Hedges ve Özdemir, 1996).

Sistem teorisini program geliştirmede ilk defa kullanan ve bu yaklaşıma göre program modeli geliştiren George Bauchamp'tır. Bauchamp, eğitim sistemi teorisini, yönetim, rehberlik, program, öğretim ve değerlendirme teorileri olarak beş alt birime ayırmıştır. Programda sistem yaklaşımı, okul sisteminin alt birimlere ayrılarak her bir birimin birbirleriyle ve bütünle olan ilişkilerini analiz eden yaklaşımdır. Okulun alt birimleri, personel, araç ve gereçler, çalışma takvimleri, planlama, programlama, bütçe yapısı, fonksiyonları ve kapasiteleridir. Sistem yaklaşımı, eğitim programlarını, eğitim sisteminin tümü içinde değerlendirerek çeşitli üniteler, diyagramlar ve akış şemalarıyla açıklamaktadır. Bu yaklaşıma *eğitim programları mühendisliği* de denmektedir. Çünkü sistem yaklaşımı, sistem teorisinin ve sistem analizi modelinin eğitime yansımadır (Beauchamp, 1968; akt. Çınar, 2011).

Sistem yaklaşımı modeli; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme olmak üzere birbirini takip eden 5 aşamadan oluşmaktadır (Yalın, Hedges ve Özdemir, 1996; Çakır, 2004; Gökdere, 2004; Kaya, 2003; Tekin, 2004;). Bu aşamalardan ilkinde, ihtiyaçların belirlenebilmesi amacıyla görüşme, anket uygulama, gözlem yapma ve test uygulama gibi yöntemlerden biri veya birkaçı kullanılarak ihtiyaçlar belirlenir ve programın hedeflerinin analizi yapılır (Taymaz,1981). Tasarım aşaması, eğitim programının hazırlanmasında temeldir. Bu aşamada, programda uygulanacak etkinlikler belirlenir. Ayrıca, öğretim programının taslağı hazırlanır, ölçme araçları geliştirilir, eğitim yapılacak ortam belirlenerek ortama ilişkin düzenlemeler yapılır ve uygulama öğretim elemanı için plan hazırlanır. Geliştirme aşamasında, belirlenen içeriğin nasıl öğretileceği ortaya konur, amaçlar, yöntem ve değerlendirme teknikleri geliştirilir. Bu aşamada hazırlanan dokümanlar hem kursun öğreticisine hem de kursiyerler için yararlıdır (Çevikbaş, 2002). Uygulama aşamasında geliştirilen programın pilot uygulaması yapılarak eksik yönler belirlenerek düzeltilir. Düzenlemeler tamamlandıktan sonra asıl uygulamaya geçilir. Değerlendirme aşaması, eğitimin amaçlarına ulaşır

ulaşmadığı, katılımcıların bilgi, beceri ve davranışlarında ortaya çıkan değişmeye, ilerlemeye göre tespit edilebilir (Ertürk, 1972).

<b>Sistem Modeli</b>	
İhtiyaç Analizi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gereksinimleri saptama</li> <li>• Hedef kitleyi inceleme.</li> <li>• Eğitim önceliklerini belirleme</li> </ul>
Tasarım	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amaçları yazma</li> <li>• İçeriği seçme ve düzenleme</li> <li>• Organizasyon ile ilgili stratejileri tasarlama</li> </ul>
Geliştirme (Yazma)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğretim materyallerini hazırlama</li> <li>• Eğitimi kılavuzunu geliştirme</li> <li>• Ölçme araçlarını hazırlama</li> </ul>
Uygulama	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ortamı düzenleme</li> <li>• Eğitim programını uygulama</li> </ul>
Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ara değerlendirmeleri yapma</li> <li>• Hata ve eksiklikleri düzeltme</li> <li>• Son değerlendirmeyi gerçekleştirme</li> <li>• Hedeflere ulaşılma düzeyine karar verme</li> </ul>

**Şekil 7:** Sistem Modeli (Şimşek, 2011, 11)

### 3.4.1.1. İhtiyaç Analizi

BEHEP'in geliştirilmesinde öncelikle ihtiyaç saptama yoluna gidilmiştir. İhtiyaç saptama, program geliştirme çalışmalarında önemli bir kısımdır. Bir programın hazırlanması için, programın ihtiyacının ortaya çıkması ve bu ihtiyacın en iyi şekilde karşılanması için de gerçek ihtiyacın ne olduğunun en iyi şekilde saptanması gerekmektedir. İhtiyaç saptama çalışmaları, programın hedeflerinin gerçek ihtiyacı karşılayıp karşılamadığını ortaya koymada yardımcı olmaktadır. Bu aşamada yapılacak işlemlerin sağlıklı ve kapsamlı biçimde tamamlanması, ileride alınacak kararların doğruluğu bakımından oldukça önemlidir. Zira ihtiyaç analizi aşamasında eksik, hatalı, ilgisiz ya da yanlış bilgiler toplanırsa, eğitsel iletişim süreci başladıktan sonra aksamalar olacaktır ve çoğu zaman bunun dönüşü yoktur (Rossett, 1987). Bu araştırmanın ihtiyaç analizi aşamasında ihtiyaç belirleme tekniklerinden SWOT analizi ve doküman analizi kullanılmıştır.

SWOT analizi, incelenen herhangi bir grubun, kuruluşun, tekniğin, sürecin ya da durumun güçlü ve zayıf yönlerini belirlemede, fırsatları ve tehditleri saptamakta kullanılan bir tekniktir. SWOT analizinde amaç iç ve dış etkenleri dikkate alarak, var olan güçlü yönler ve fırsatlardan en üst düzeyde yararlanacak, zayıf yönlerin ve tehditlerin etkisini en aza indirecek plan ve stratejiler geliştirmektedir (Tatlıdil, 2004).

SWOT analizi genellikle, a) stratejik bir plan geliştirilmesi aşamasında, b) sorun tanımlama ve çözüm oluşturma aşamasında, c) nicel verilerin yetersiz olduğu, asıl bilgilerin kişilerin belleklerinde bulunduğu durumlarda kullanılmaktadır (Gürlek, 2002). Bu araştırmada ise sorun tanımlama ve çözüm oluşturma aşamasında SWOT analizine başvurulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla, 15-04-2013 tarihinde 18 sınıf öğretmeni ile yapılan toplantıda SWOT analizi ve amaçları açıklanarak, öğretmenlerin barış eğitimine uygun öğretim ortamları tasarlamada yaşayacaklarını düşündükleri güçlü ve zayıf durumları, fırsatları ve tehditleri yazmaları istenmiştir. Barış eğitimi ve amaçları hakkında kısa bir bilgilendirmenin de yer aldığı form (Ek-6). betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Buna göre öğretmenler güçlü yanlarını; sabırlılık, sevecenlik, sorumluluklarını bilmek, şiddete karşı olmak ve deneyimli olmak olarak; zayıf yönlerini ise kendini geliştirmeye fırsat bulamamak, alışkanlıklarına bağlı olmak, yapılandırmacılığa uygun yöntem ve teknik bilgisinin eksik olması şeklinde belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin barış eğitimini uygulamada karşılaşacaklarını düşündükleri güçlükler; yeni bir yaklaşımı öğrenmek için yaşın ilerlemiş olması, yetersiz öğretim araç- gereçleri, öğretim programlarının yoğunluğundan kaynaklı zaman yetersizliği, veli-öğretmen iletişimin kopukluğu ve ekonomik koşullar olarak sıralanmaktadır. Fırsatlar ise; deneyimli olmak, okul yönetiminin desteği ve internet olarak ifade etmişlerdir. Tehditler kapsamında vurgulanan görüşler ise; öğretim programları içeriğini zamanında tamamlanamaması, barış eğitimi içeriğinin öğretim programlarında yer almaması, denetim organlarının (müfettiş) olumsuz görüş bildirmesi şeklindedir.

İhtiyaçların belirlenmesi amacıyla SWOT analizinin yanı sıra doküman analizi yöntemine başvurulmuştur. Doküman analizi yönteminde, yaşanan sorunlarla ilgili yazılı kaynaklar incelenir. Bu yöntem ile karşılaşılan sorunlar ve sonuçları hakkında genelde güvenilir bilgiler elde edilir (Şimşek, 2011). Yapılan taramada Türkiye’de barış eğitimi alanında yapılan program geliştirme ve bunların etkililiği ile ilgili çalışmaların genellikle öğrencilere yönelik olarak tasarlandığı belirlenmiştir. Bu noktada Demir (2011)’in sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine ilişkin görüşlerini sorunlar, beklentiler ve öneriler bağlamında incelediği çalışması dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin görüşlerini sorunlar, beklentiler ve öneriler bağlamında incelediği

çalışmasında Demir (2011), öğretmenlerin barış eğitime ilişkin yeterli bilgi, beceri ve farkındalık düzeyinde olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bununla beraber çalışma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, okullarda şiddete alternatif olarak barış eğitimi verilmesini desteklemekle birlikte bu eğitimlerin uygulamalı bir biçimde verilmesinin daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Demir (2011) tarafından yapılan bu çalışma, barış eğitimi konusunda mevcut duruma ilişkin fikir vermesi ve bu konudaki ihtiyaçları ortaya koyması bakımından bir ihtiyaç analizi işlevi görmektedir. Bu çalışmanın yanı sıra yurt dışında öğretmenlere yönelik geliştirilen ve uygulanan barış eğitimi uygulamaları (UNESCO, 2001; NCERT, 2006; Marthe,2012) derinlemesine analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenlerin; barışın farklı boyutları, çatışma yönetimi, toplumsal cinsiyet farkındalığı, anlaşmazlıkları barışçıl yollarla çözüme, toplumsal bir barış kültürü oluşturma ve öğretim etkinliklerini barış eğitiminin amaçları çerçevesinde gerçekleştirme gibi barış eğitimi kapsamında yer alan konulara yönelik gereksinim duydukları belirlenmiştir.

#### **3.4.1.2. Tasarım**

Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim'in tasarımı dört aşamadan oluşmaktadır:

*Birinci aşamada* ihtiyaç analizinde belirlenen gereksinimler göz önüne alınarak eğitim programının hedefleri belirlenmiştir. Hedefler öğretim süreci sonunda kazandırılacak niteliklerin genel ifadeleridir, bu nedenle öğretimin odak noktasını oluştururlar. İyi seçilmiş ve organize edilmiş hedefler; öğretimin diğer boyutlarını doğrudan etkiler (Doğanay ve Sarı, 2007). Tasarlanan eğitim programının hedefleri belirlenirken farklı öğrenme alanlarından ve farklı öğrenme düzeylerinden olması durumu dikkate alınmıştır. Zira öğretmenler, barışı anlayan ve yorumlayan, barış eğitiminin önemini kavrayan, anlaşmazlıkları barışçıl yöntemler ile çözmeye çalışan, toplumsal bir barış kültürü oluşmasına katkı sağlayan bireyler yetiştirmekle yükümlü olduklarından öncelikle sayılan niteliklerin kendilerinde var olmasının sağlanması amaçlanmıştır. Genel amacı sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi yeterliliklerini geliştirmek olan Barış Eğitimi Temalı Programı (BEHEP) ile sınıf öğretmenlerinin;

1. Savaşın olmadığı durumlar olarak algılanan geleneksel barış anlayışının ötesinde barışın çoklu yönlerine ilişkin farkındalık oluşturmaları,
2. Barış eğitiminin bir gereksinim olduğuna ilişkin farkındalık oluşturmaları,

3. Çatışmaları şiddete başvurmadan barışçıl bir biçimde çözmeye istekli hale gelmesi,
4. Medyanın toplumsal bir şiddet kültürü oluşmasındaki rolünü kavraması,
5. Barışçıl bireyler yetiştirmede aile faktörünün etkisini kabul etmesi,
6. Barış düzenini sağlamada insan hakları ve cinsiyet konularında bilinçlenmesi,
7. Barış eğitimine uygun bir öğretim ortamının gereklerini belirleyebilmesi,
8. Barışçıl sınıf ortamına uygun strateji, yöntem ve tekniklerini kullanarak bir ders planı tasarlayabilmesi amaçlanmaktadır.

*İkinci aşamada;* programın genel hedefleri çerçevesinde içerik düzenleme çalışmalarına geçilmiştir. Öğretim sürecinin sonunda bireylerde istenilen amaçlara ulaşılması, programın içeriğinde yetkinleşmeye ve buna bağlı olarak da öngörülen kazanımları içselleştirmeye bağlıdır. Bu nedenle içerik; eğitim ihtiyaçları doğrultusunda belirlenen hedefler tutarlı ve bireylerde bu hedefleri gerçekleştirmeye hizmet edecek nitelikte olmalıdır. Öğretim programlarının içeriği, hedeflere uygun olarak seçilen olguları, kavramları, genellemeleri, ilkeleri, kuralları, değerleri ve stratejileri kapsamaktadır (Şimşek, 2011). BEHEP içeriğinin düzenlenmesinde ihtiyaç analizi sonucu belirlenen hedefler dikkate alınmıştır. Bu kapsamda yapılan literatür taraması sonucunda; Kester (2008) tarafından ortaya konan Barış Eğitimi Programı Modeli'nin (PEP), sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi ihtiyaçlarını karşılamaya dönük bir eğitim programı için uygun bir yaklaşım olduğu belirlenmiştir. PEP'e göre hazırlanan bir eğitim programının amacı "eğiticileri ve vatandaşları sosyal dönüşüm ve barış kültürünün gerçekleşmesi için gerekli olan bilgi, değer, beceri ve kapasiteler ile donatmak"tır. Bu model ile bireylere kazandırılması öngörülen tutumlar arasında saygı, sevgi ve empati vurgulanırken, desteklenecek davranışlar arasında ise; işbirliği, şiddet eğilimi içinde olmama, diyalog, yansıtma ve aktif dinleme bulunmaktadır. PEP modeli; barış eğitimine (1) Barış Mümkün Müdür?, (2) Şiddet ve Alternatifleri: Toplumlarımızda Barış Kültürü Yetiştirmek, (3) Medya ve Barış, (4) Cinsiyet Perspektifinden İnsan Hakları ve (5) Karar Verme ve Anlaşmazlık Yaklaşımları olmak üzere beş öğrenme modülüyle yaklaşmaktadır. Bu doğrultuda; barış eğitimi içeriğine yönelik ilgili literatür ve programın belirlenen hedefleri dikkate alındığında BEHEP içeriğinin oluşturulmasında en uygun içerik yaklaşımının modüler programlama yaklaşımı olduğuna karar

verilmiştir. Modüler programlama; öğrenme öğretme etkinliklerinin, kendi kendine öğrenme olanağı sağlayacak tarzda kendi içinde bütünlüğü olan ve birbirlerini işlevsel olarak tamamlayacak biçimde bağımsız öğrenme elemanları şeklinde düzenlenmesidir. Alkan ve Teker (1992), modüler programın özelliklerini;

1. Bireyin ilgi, istek ve yeteneklerini dikkate alması,
2. Programın içeriğinin bireysel farklılıklara göre düzenlenebilmesi.
3. Eğitim uygulamalarına farklı bir anlayış kazandırması.
4. Farklı zaman ve değişik durumlarda yapılan öğrenimi bir derece ya da diploma ile değerlendirmede etkin bir şekilde kullanılabilmesi
5. İş gücü eğitimi hızlandırma, iş başında eğitim ve kendi kendine eğitim imkanı verme, kalite ve standart yükseltme gibi etkin bir işleve sahip olması şeklinde sıralamaktadır.

Barış eğitimi temalı bir eğitim programı olan BEHEP, yukarıda sıralanan nitelikler ve Barış Eğitimi Programı Modeli (PEP) esas alınarak; modüler programlama yaklaşımına göre beş modülden oluşacak şekilde yapılandırılmıştır. Buna göre BEHEP; (1) Barış Modülü, (2) Şiddet Ve Alternatifleri Modülü, (3) Medya Ve Barış Modülü, (4) Cinsiyet Perspektifinden İnsan Hakları Modülü Ve (5) Barış Öğretiminde Karar Verme Ve Anlaşmazlık Yaklaşımları modüllerinden oluşmaktadır. Barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim programı (BEHEP) modülleri ve her bir modülde yer alan hedefler Şekil.9'da yer almaktadır:



**Şekil.8:** Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP) Modülleri

Üçüncü aşamada; hizmet içi eğitim programlarının uygulanmasında hangi öğretim modelinin etkili olacağı ile ilgili araştırmalar (Kaya, 2003; Çakır, 2004; Tekin, 2004; Şenel, 2008, NCERT, 2005, Çınar, 2011, Marthe, 2012,) incelenmiş ve öğretmenlerin kurs sonunda belirlenen hedef davranışları kazanabilmesini sağlayacak öğretim yaşantıları tespit edilmiştir. Buna göre uygulama sürecinin (a) teorik bilgi sunumu, (b) modelleme, (c) uygulama, (d) tartışma olmak üzere dört ana kısımdan oluşmasına karar verilmiştir (Joyce ve Shower, 1980; akt. Çınar, 2011). a) Teorik bilgi sunumu için, öğretmenlere barış eğitiminin anlamı, amacı, önemi ve barış eğitimine yönelik öğretim ortamları oluşturmada kullanılacak strateji, yöntem ve teknikler hakkında bilgi vermek



amacıyla power-point sunumları hazırlanmıştır. b) Modelleme aşaması için, öğretmenlerin okullarda ve dolayısıyla toplumda şiddetin ulaştığı boyutları fark etmelerini ve barış eğitiminin bir gereksinim olduğunu kabul etmelerini sağlayacak örnek olaylar, gazete haberleri, bazı kurum ve kuruluşlar tarafından hazırlanan raporlar ile sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinden örnekler bir araya getirilmiştir. Böylelikle toplumsal bir barış kültürü ile barış eğitimi arasındaki ilişkiyi anlamaları amaçlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin bir öğretim ortamı tasarlamak için gerekli olan strateji, yöntem ve teknik bilgisi, materyal ve ders planı geliştirme becerisi gibi konularda yeterli donanımına sahip olmamaları halinde kullanılmak üzere örnek etkinlikler ve görsel materyaller hazırlanmıştır. c) Uygulama kısmına yönelik; ağırlıklı olarak işbirliğine dayalı öğrenme yaklaşımından “takım destekli bireyselleştirme” tekniğinin yer aldığı etkinlikler planlanmıştır. Ayrıca aktif öğrenme süreci de işe koşularak grup etkileşimi, işbirliği ve bireysel etkinliğe dayalı dinamik bir süreç olması amaçlanmıştır. Buluş yoluyla öğrenme strateji çerçevesinde tasarlanan etkinliklerde sıklıkla başvurulan öğretim yöntemleri arasında; beyin fırtınası, tartışma ve örnek olay yer alırken, en çok tercih edilen teknikler ise; dramatizasyon, ayrılıp- birleşme ve soru-cevap teknikleridir. Son olarak d) Tartışma kısmında, her oturumda işlenen konunun sınıf içinde uygulanabilirliği ve önemi konusunda öğretmenlerin görüşlerinin alınması planlanmıştır. Bu yöntem ile hem uygulanan programın süreç değerlendirmesinin yapılması hem de öğretmenlerin görüş ve deneyimlerini paylaşmaları için fırsat sunulması amaçlanmıştır.

*Dördüncü aşamada;* Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) zaman çizelgesi hazırlanmıştır. Bu kapsamda program uygulamalarının hangi tarihler arasında, nerede yapılacağı, hangi saatler arasında düzenleneceği ve öğretmenlere duyurunun ne şekilde yapılacağı gibi uygulamaya dönük düzenlemelerle ilgili Milli Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilmiştir. Sonuç olarak; BEHEP'in pilot ve esas uygulama çalışmalarının Kayseri İli Melikgazi İlçe'sinde bulunan iki farklı ilkokulda yapılması kararı alınarak, eğitim uygulamalarına ait duyurunun Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından yapılması sağlanmıştır.

### 3.4.1.3. Geliştirme (Yazma)

Bu aşamada hazırlanan taslak program gözden geçirilmiştir. Etkinliklerin uygulanması için gerekli sürelerin yanı sıra olası zaman kayıpları da göz önüne alınarak programa son şekli verilmiştir. Araştırmacının faydalanması için süreç ile ilgili giriş, geliştirme ve değerlendirme kısımlarını içeren bir kılavuz hazırlanmıştır. Uygulamalar esnasında kullanılacak kırtasiye malzemeleri, oturum aralarında ikram edilecek çay, kahve, kurabiye, börek ile araç, gereç ve malzemeler temin edilmiştir. Uygulamaların bitiminde geliştirilen Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) etkililiğini belirlemek amacıyla görüşme formu ve kavram formu geliştirilmiştir. Ayrıca eğitim programının ve organizasyon düzeninin değerlendirilmesi için ilgili literatürden Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği seçilmiştir. Tüm bu ölçme araçları BEHEP'in pilot uygulama aşaması için hazır hale getirilmiştir.

### 3.4.1.4. Uygulama

#### a) Pilot Uygulama Çalışması

Öğretim programları geliştirirken, esas uygulama çalışmasının yapılacağı örneklem grubuna benzer özellikteki bir örnekleme pilot uygulama çalışmasının yapılması gerekir. Böylece programın aksayan yönleri belirlenerek gerekli önlemler alınır ve programa son şekli verilir (Tekin, 2004). Bu bağlamda, BEHEP'in pilot uygulama çalışması, 2013-2014 eğitim öğretim yılının yaz dönemi seminer çalışmalarının yapıldığı 24.06.2013–28.06.2013 tarihleri arasında Kayseri ili Melikgazi ilçesi Demir Karamancı İlkokulu'nda gerçekleştirilmiştir. BEHEP pilot uygulamasına 19 sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerin 11 tanesi kadın, 8 'i erkektir. Katılımcıların biri Ziraat Fakültesi mezunu ve diğerleri ise Eğitim Fakültesi mezunudur. Öğretmenlerin 4'ü 15 yıldan daha fazla, 11'i 10 yılın üzerinde ve 4'ü 10 yıldan daha az mesleki deneyime sahiptir.

Programın pilot uygulamaları 25 saatte tamamlanmıştır. Pilot uygulama sürecinde, araştırmacı, programın aksayan yönlerini ve uygulamaların etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla gözlem notları tutmuştur. Günlük gözlem notları ve katılımcı görüşleri çerçevesinde programın aksayan yönleri tespit edilerek Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nda (BEHEP), aşağıda maddeler halinde verilen değişikliklerin yapılmasına karar verilmiştir.

- a) Öğretmenler süreç boyunca edindikleri bilgi, beceri ve tutumları yakın bir zamanda sınıflarında uygulayabilmek için; program uygulamalarının sene başı seminer dönemi olan Eylül ayının ilk haftalarında yapılmasının daha verimli olacağını görüşünde birleşmişlerdir. Bu bağlamda, BEHEP esas uygulama çalışmasının 2013–2014 sene başı seminer döneminde yapılmasına karar verilmiştir.
- b) BEHEP pilot çalışmasında sınıf öğretmenlerinin barış eğitiminin bir gereksinim olduğunu kavramaları için üç farklı etkinlik planlanmıştır. Fakat etkinliklerin biri; öğretmenlerin yeterince ilgisini çekmemiş ve etkin katılım sağlanmamıştır. Bu nedenle etkinlik sürecinde değişiklik yapılmıştır. Buna benzer olarak; öğretmenlerin medyanın şiddet üzerindeki etkisini daha iyi kavramaları için BEHEP esas uygulamasında; konu ile ilgili uzman görüşlerinin yer aldığı bir video gösterimi ile yine konu ile ilişkili bir animasyon eklenmiştir.
- c) Programın planlanan süresinde değişiklikler yapılmıştır. Öğretmenlerin etkinliklere ayrılan süreleri verimli kullandıkları belirlenmiştir. Bu nedenle etkinlikler için ayrılan sürelerde kısıtlamaya gidilmiştir. Bununla birlikte tartışma ve beyin fırtınası tekniklerinin kullanıldığı etkinliklerin süresi arttırılmıştır.
- d) Araştırmacı, öğretmenlere gün sonunda katılımcı günlüklerine görüşlerini yazmalarını hatırlatmasına rağmen; öğretmenlerin uygulama sonrasında buna zaman ayıramadıkları gözlemlenmiştir. Bu nedenle esas uygulama çalışmasında, katılımcılara her günün son oturumunda günlüklerini doldurmaları için süre verilmesine karar verilmiştir.
- e) BEHEP pilot çalışmasında katılımcıların hazırladığı ders planları incelendiğinde; öğretmenlerin benzetme, örnek olay gibi öğretim yöntem ve teknikler hakkında bilgi ve beceri bakımından bazı eksiklerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu durumun giderilmesi için esas uygulamada bu yöntem ve teknikler ile ilgili bilgilendirme çalışmalarına yer verilmiştir.
- f) Pilot çalışmada öğretmenlerde meydana gelen değişiklik; kavram formları, katılımcı günlükleri, odak görüşme, ders planları ve hizmet içi eğitimi değerlendirme ölçeği ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Odak grup görüşmeleri ile elde edilen veriler; bu görüşme tekniğinin bir eğitim programının eksik ve aksayan yönlerini ortaya çıkarma noktasında pilot çalışma için etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur. Buna karşın odak grup görüşmelerinde bazı katılımcıların düşüncelerini paylaşmada çekingen

davranması nedeniyle elde edilen görüşlerin birkaç katılımcı görüşü çevresinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu nedenle BEHEP esas uygulamasında görüşme tekniğinin kullanılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Bununla beraber bazı görüşme sorularının uzun olduğu ve bazı cevapların bir başka sorunun cevabını da kapsar nitelikte olduğu tesbit edilmiştir. Katılımcıların da görüşleri alınarak görüşme formunda yer alan iki soru değiştirilmiştir. Diğer ölçme araçlarının uygulanmasında bir sorunla karşılaşmadığından ve istenilen yönde veri toplandığından bu araçların esas uygulama çalışmasında aynen kullanılması karar verilmiştir.

### **b) Esas Uygulama Çalışma Aşaması**

Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) esas uygulama çalışması 09.09.2013 – 18.09.2013 tarihleri arasında Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan Şehit Piyade Astsubay Serkan Ciddioğlu İlkokulu'nda görev yapmakta olan 18 sınıf öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen kurs programı belirtilen süreç içerisinde 28 saatte tamamlanmıştır. Programın uygulama süreci, program içeriği oluşturan modüllerin takip edilmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir:

**1) Barış Modülü:** Bu modülde yer alan etkinlikler ile öğretmenlerin barış kavramının farklı boyutlarını kavrama, barış kültürünü açıklayabilme, tarih boyunca bilinen barış öncülerinin kişisel niteliklerini analiz edebilme, barışçıl bir toplumun unsurlarını ve bunun için ihtiyaç duyulan gereksinimleri belirleyebilme, barış eğitiminin anlamı, amacı, önemi, dünyada ve Türkiye'de barış eğitimi çalışmaları hakkında görüş geliştirme şeklindeki program hedefleri gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Etkinliklerin uygulanmasında öncelikle katılımcıların ön bilgilerini harekete geçirmek amacıyla beyin fırtınası tekniğine başvurulmuştur. Bu teknik ile ulaşılan tanımlamalar, genellemeler ve ilkeler hakkında katılımcıların görüşleri alındıktan sonra konu ile ilgili hazırlanan sunumlar yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerin ön bilgileri ile yeni edindikleri bilgileri karşılaştırmaları ve değerlendirmeleri amacıyla tartışma yöntemi işe koşulmuştur. Bunun yanı sıra bazı etkinliklerde de ikili veya çoklu grup çalışmaları yapılmıştır. Genellikle programın bilişsel alanı temsil eden hedeflerinin gerçekleştirilmesine yönelik etkinliklerin yer aldığı bu modülde bilişsel alanın tanımlama, yorumlama, özetleme, çıkarım yapma, karşılaştırma ve açıklama boyutları esas alınmıştır. İki oturum halinde uygulanan etkinliklerin değerlendirilmesinde ise katılımcılardan toplumun barış kültürüne olan ihtiyacını dile getirecek ve toplum

tarafından asırlar boyunca bir olarak kabul edilecek bir barış sloganı belirlemeleri istenmiştir. Tüm katılımcıların görüşleri ile değerlendirilen sloganların yanı sıra katılımcılara barış eğitimi hakkındaki düşünceleri, mevcut eğitim sisteminin barış eğitimi çerçevesinden nasıl değerlendirilebileceği ve mevcut sistemin barış eğitimine uygun hale getirilmesinde yapılması gerekli değişikliklere ilişkin yöneltilen sorular ile bu modülün değerlendirme aşaması tamamlanmıştır.

**2) Şiddet ve Alternatifleri Modülü:** Bu modüle ait etkinlikler üç oturum şeklinde tamamlanmıştır. Bu etkinlikler ile öğretmenlerin çatışma kavramını tanımlamaları, çatışmaların olumlu ve olumsuz türlerini, çatışma çözme yaklaşımlarını kavramaları ve çatışmaları barışçıl bir biçimde bir biçimde çözmeye istekli hale gelmeleri hedeflenmiştir. Bununla birlikte çatışma durumunda etkili bir iletişim örneği oluşturma ve öfkesini kontrol edebilme becerisinin geliştirilmesi de bu modüle ait diğer hedeflerdir.

Bu amaçlara yönelik olarak öncelikle katılımcıların ön bilgilerini harekete geçirmek için beyin fırtınası tekniğine başvurulmuş ve katılımcıların çatışmayı tanımlamada genellikle olumsuz ifadeler kullandıkları gözlemlenmiştir. Bunun üzerine araştırmacı tarafından yöneltilen sorular ve örnek olay yöntemi ile katılımcıların çatışma kavramının olumlu ve olumsuz türlerinin olduğunu ve çatışmaların olumsuz sonuçlanması durumunda şiddet olaylarının ortaya çıkacağını fark etmeleri sağlanmıştır. Daha sonra katılımcılardan doldurmaları ve puanlamaları istenen “Anlaşmazlıkların Yönetim Şeklini Değerlendirme Anketi” (akt. Yılmaz, 2011) ile her bireyin farklı bir çatışma çözümü yaklaşımına sahip olduğu vurgulanmıştır. Puanlama sonucu öğretmenlerin kendi çatışma çözümü yaklaşımlarını değerlendirmeleri ve özeleştiri yapmaları amacıyla ikili gruplar oluşturulmuş ve kendilerine verilen anlaşmazlık durumlarını canlandırmaları istenmiştir. Tüm grupların canlandırmalarının tamamlanmasının ardından, çatışma çözümünde hangi yaklaşım ya da yaklaşımların barışçıl nitelik taşıdığı belirlenmiştir. Bu modüle ait diğer bir hedef olan; öğretmenlerin çatışmaları barışçıl bir şekilde çözmeye etkili iletişimin önemini fark etmeleri amacıyla yeniden çerçeveleme etkinliğine geçilmiştir. Katılımcıların kendilerine dağıtılan formlarda yer alan ifadeleri ben dili kullanarak, barışçıl tutuma uygun bir biçimde ve anlamını koruyarak tekrar ifade ettikleri bu aşamada, öğretmenlerin zorlandığı ve bu etkinliğin tahmin edilenden daha uzun zaman aldığı kaydedilmiştir. Öğretmenlerin öfke

kontrolü sağlama becerisini geliştirmeye yönelik planlanan bu modüle ait son etkinlikte ise; katılımcıların iki kişilik gruplar halinde öfkelenedikleri bir durumu birbirleriyle paylaşımları istenmiştir. Etkinlik sırasında araştırmacı tarafından yapılan yönlendirmeler ile katılımcıların birbirlerini sakinleştirmek amacıyla kullandıkları ifadelerin öfkelerini kontrol etmede etkili olduğunu fark etmeleri sağlanmıştır. Etkinliklerin değerlendirilmesinde ise; canlandırma, soru- cevap, tartışma gibi yöntem ve tekniklere başvurulmuştur. Programın ağırlıklı olarak duyuşsal alana ait alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütlenme düzeyindeki hedeflerinin gerçekleştirilmeye çalışıldığı bu aşamada; buluş yolu stratejisi çerçevesinde genellikle dramatizasyon, ikili ve çoklu grup çalışmaları, benzetim ve soru- cevap teknikleri kullanılmıştır. Bununla birlikte programda bilişsel alanın uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerini temsil eden bazı hedeflere uygun etkinlikler de yer almaktadır.

**3) Medya ve Barış Modülü:** 3 oturumda tamamlanan bu modüle ait etkinlikler aracılığıyla katılımcıların; medyanın şiddet propagandasındaki rolünü fark etmeleri, buna ilişkin çözüm önerileri geliştirmeleri, şiddet olaylarına karışan bireylerin yaş ortalamalarının düştüğünü bilmeleri ve bunun nedenlerini analiz edebilmeleri ile eğitim ortamlarında yaşanan şiddete ilişkin etkili çözüm önerileri belirleyebilmeleri amaçlanmıştır. Bu kapsamda gerçekleştirilen ilk oturumda medyanın bireylerin yaşadığı çatışma durumlarında onları şiddete başvurmaya teşvik ettiğine dair bazı uzman görüşleri ve bilimsel çalışmalar sunulmuştur. Bunun üzerine tartışma yöntemine başvurularak görüşleri alınan katılımcılar; mesleki tecrübelerine dayanarak özellikle görsel ve sosyal medyanın bu konuda yaygın bir etkisi olduğunu vurgulamışlardır. Daha sonra bilgisayar oyunlarının oyun çağında olan çocukların gelişimlerine yönelik olumsuz etkileri iki farklı video animasyonu ile katılımcılara gösterilmiştir. Bu oturumun değerlendirilmesinde; katılımcılardan görsel medyanın etkili kullanım araçları olan televizyon ve bilgisayarın olumsuz etkilerini azaltmada alınabilecek somut önlemleri belirlemeleri istenmiştir.

İkinci oturumda katılımcılara TÜİK'den alınan ve şiddet olaylarına karışan bireylerin yaş ortalamalarının yer aldığı son yıllara ait istatistik sonuçları açıklanmıştır. İstatistiklere ilişkin rakamların katılımcılar tarafından yorumlanması istenerek, onların bu konuda farkındalık oluşturmaları sağlanmıştır. Sonrasında katılımcılar tarafından oluşturulan dört kişilik gruplara, okullarda yaşanan şiddet olaylarının yer aldığı gazete

haberleri dağıtılmıştır. Her bir gruba farklı taraflar (öğretmen- öğrenci, öğrenci- öğrenci, öğretmen- veli) arasında yaşanan olayı konu edinen haberler verildikten sonra; bu haberleri neden ve sonuç bağlamında analiz etmeleri istenmiştir. Analiz sonuçları birlikte değerlendirildikten sonra, bu olayların içinde kendilerinin yer alması halinde neler yapabilecekleri sorulmuştur. Böylelikle katılımcıların bir önceki modüle ait çatışma çözme yaklaşımlarını kullanarak olaylara empatik bir açıyla yaklaşmaları sağlanmıştır. Oturum değerlendirilmesi amacıyla katılımcılara araştırmacı tarafından çeşitli sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların meslek yaşamlarının ilk yıllarından itibaren karşılaştıkları anlaşmazlık durumları ve bu olaylara yaklaşımlarını ortaya koymaya yönelik sorulardan sonra bu modüle ait ikinci oturum tamamlanmıştır.

Medya ve barış modülüne ait diğer oturumda ise köşeleme tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla araştırmacı tarafından katılımcılara; okullarda yaşanan şiddet olaylarının temel sorumlusu kimdir? Sorusu yöneltilmiş ve katılımcı cevapları doğrultusunda, uygulama salonunun her bir köşesinde farklı bir isim verilmiştir (veli, öğretmen, öğrenci, okul yönetimi). Katılımcılar okullarda yaşanan şiddet olaylarından sorumlu olduğunu düşündükleri tarafta yer alarak, neden burada olduklarını açıklamışlar ve diğer grupları ikna etmeye çalışmışlardır. Bu etkinlik sonrasında “öğretmen” grubu sayıca en fazla üyeye sahip olduğu için, katılımcıların okullarda yaşanan şiddetin sorumlusu olduklarını kabul ettikleri görüşmüştür. Sayıca fazla olan diğer grup ise “veli” grubu olmuştur. Oturum değerlendirilmesinde, katılımcıların gruplar halinde çalışarak, okullarda son yıllarda sayıca artan şiddet olaylarının ortadan kaldırılması yönünde bir model önerisi geliştirmeleri istenmiştir. Bu model önerisini hazırlarken tüm yasal ve maddi imkanları kullanma fırsatları olduğu belirtilerek geniş kapsamlı bir bakış açısı geliştirmeleri amaçlanmıştır. Verilen süre bitiminde tüm grupların model önerileri birlikte değerlendirilmiş ve katılımcıların görüşleri doğrultusunda en kapsamlı ve etkili öneri seçilmiştir.

**4) Cinsiyet Perspektifinden İnsan Hakları Modülü:** Bu modüle ait etkinlikler üç oturumda tamamlanmıştır. Oturumların ilkinde, katılımcıların aile içi şiddetin çocuk üzerindeki etkisinin farkında olmaları ve ailenin barışçıl bireyler yetiştirmedeki rolünü açıklayabilmeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla katılımcılardan mesleki deneyimlerinden yola çıkarak ailede şiddet gören öğrencilerini betimlemeleri istenmiştir. Grup çalışması ile gerçekleştirilen etkinlik sonunda alınan görüşler ve araştırmacının yönlendirmeleri

ile katılımcıların aile içi şiddetin, bireyin barışçıl davranışlar sergilemesinin önündeki engellerden biri olduğu sonucuna varılmıştır. Oturumun değerlendirme aşamasında; katılımcılar yine gruplara ayrılarak; barışçıl bireyler yetiştirmede anne ve babaları eğitim sürecindeki önemini bir görsel ile ifade etmeleri istenmiştir. Her grubun oluşturduğu görseli, tüm katılımcılara sunmasının ardından, istenilen mesajı en etkili şekilde veren görsel belirlenmiştir. Bununla beraber katılımcılar, aile içi şiddet kavramında şiddete maruz kalan aile bireyinin anne olduğunu vurgulamışlardır.

İkinci oturumda, araştırmacı kadına yönelik toplumsal bakış açısının etkisine dikkat çekerek, katılımcıların kadına yönelik sahip oldukları cinsiyet klişelerini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu amaçla düzenlenen etkinlik ile toplum mühendisi olarak nitelendirilen öğretmenlerin bile bu yönde bir ayrımcı tutuma sahip oldukları ortaya konmuş, bu durumun tüm katılımcılar tarafından fark edilmesi sağlanmıştır.

Son oturumda ise katılımcılara insan hakları beyannamesinin sadeleştirilmiş şekli verilerek, toplumumuzda en sık ihlal edilen maddeleri belirlemeleri, bunların ihlal nedenlerini, sonuçlarını ve bunlara yönelik çözüm önerilerini analiz etmeleri sağlanmıştır. Sonrasında, katılımcıların barışçıl bir dünya oluşturmanın cinsiyet, ırk, vb. gibi tüm farklılıkların ötesinde ancak kişisel barış ile mümkün olduğunu kabul etmeleri ve kişisel barışa ulaşmak için gerekli değerlerin farkında olmaları için düzenlenen etkinlikler ile bu modül tamamlanmıştır. Bu kapsamda Edward Norton Lorenz tarafından ortaya atılan ve matematik biliminin en önemli çalışmalarından biri olan Kaos Teorisi araştırmacı tarafından katılımcılara açıklanmış ve katılımcıların bu teori çerçevesinde düşünerek; barışçıl bir toplum, dolayısıyla barış dolu bir dünya oluşturmada bireyin hangi değerlere sahip olması gerektiğini belirlemeleri istenmiştir. Etkinlik bitiminde, en çok tekrar edilen değerlerin neler olduğu tüm katılımcılar ile birlikte belirlenmiştir. Araştırmacı tarafından yöneltilen değerlendirme sorularının ardından oturum tamamlanmıştır.

**5) Öğretimde Karar Ve Anlaşmazlık Yaklaşımları Modülü:** BEHEP son modülünü oluşturan bu modül kapsamında düzenlenen etkinlikler 4 oturumda tamamlanmıştır.

İlk oturumda; katılımcıların öğretim sürecinde barışçıl ilkeleri dikkate alan öğretmen niteliklerini belirleyebilmeleri ve barış eğitimine uygun bir sınıf yönetimi anlayışı geliştirebilmeleri amaçlanmıştır. Grup çalışması ile gerçekleştirilen etkinlikler ile katılımcıların öğretim sürecinde yaşanan anlaşmazlık durumları karşısında barışçıl bir



öğretmenin davranış biçiminin nasıl olması gerektiğini ve bunun tersi bir yaklaşımın ne gibi sonuçlar doğurabileceğini fark etmeleri sağlanmıştır. Oturumun devamında; araştırmacı tarafından hazırlanan ve barışçıl yaklaşımlardan uzak öğretmen tutumunun öğrencilerde ne gibi olumsuzluklar yaratabileceğini konu edinen “barışçıl ilkelerden yoksun bir öğretmenin tutum ve davranışlarının yol açtığı sonuçlar” başlıklı sunum gösterilmiştir. Katılımcıların barışçıl bir öğretmenin sahip olması gereken özellikler hakkında bilgilendirilmesinin ardından gruplar halinde çalışarak, barış öğretmenini bir görsel halinde ifade etmeleri istenmiştir. Bu doğrultuda daha önce araştırmacı tarafından hazırlanan ve duyu organları ve diğer bazı organların barış eğitimi ile eşleştirildiği barış öğretmeni modeli, katılımcılara örnek teşkil etmesi amacıyla gösterilmiştir. Verilen süre bitiminde tüm görseller birlikte değerlendirilmiştir. Ardından katılımcılardan gruplar halinde, öğretmeni tarafından sevilmeyen bir öğrencinin dilinden yazılmış bir şiiri, barışçıl öğretmen niteliklerini göz önüne alarak, sınıf yönetiminin öğeleri açısından analiz etmeleri istenmiştir (Sınıf yönetiminin öğeleri hakkında araştırmacı tarafından kısa bir bilgilendirme yapılmıştır). Grupların analiz sonuçlarına ait görüşlerinin alınması ile oturumun değerlendirilmesine yönelik bu etkinlik tamamlanmıştır.

Bu modüle ait diğer oturumda katılımcıların öğretimsel sorunları barışçıl yollarla çözebilmeleri ve barış eğitimine uygun strateji, yöntem ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır. Dramatizasyon tekniğinin kullanıldığı ilk etkinlikte, öğretmenler gruplara ayrılmış ve kendilerine verilen anlaşmazlık senaryolarını canlandırmaları istenmiştir. Bu canlandırmalar esnasında araştırmacı diğer katılımcılara, yaşanan böyle bir anlaşmazlık durumunda öğretim sürecini nasıl yöneteceklerini ve hangi öğretimsel becerileri işe koşacaklarını sormuştur. Alınan cevaplar, hep birlikte yorumlanmış, uygun olmayan görüşlerin araştırmacı tarafından fark edilmesinde ise; katılımcılar öğretimsel sorunlara barışçıl çözüm önerileri geliştirmeleri yönünde teşvik edilmiştir. Bu etkinliğin ardından, katılımcıların barış eğitimine uygun strateji, yöntem ve tekniklerin neler olduğunu belirtmeleri istenmiştir. Bu esnada, katılımcıların strateji, yöntem ve teknik kavramlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarının fark edilmesi üzerinde, bu amaçla konu ile ilgili daha önce hazırlanan sunum gösterilmiştir. Daha sonra katılımcılar, araştırmacı tarafından tahtaya sıralanan strateji, yöntem ve teknikler arasından, barış eğitimine uygun olanı seçmeleri istenmiş ve seçimlerinin nedenini açıklamaları istenmiştir. Uygun strateji, yöntem ve tekniğin seçilmesinin; gruba puan kazandırması ile sonuçlanan bu grup etkinliği sonucunda, en yüksek puan alan grup

belirlenmiştir. Oturum değerlendirmesi aşamasında ise; öğretmenlerin barış eğitimi kapsamında yer alan strateji, yöntem ve tekniklerin sınıf ortamında uygulanmasının önemi ve etkililiğine yönelik görüşlerini dile getirmeleri sağlanmıştır.

Bu modüle ait son etkinlikte ise; katılımcıların barış eğitimine uygun bir ders planının özellikleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve oturum sonunda böyle bir ders planı tasarlayabilmeleri amaçlanmıştır. Oturum uygulamalarının öncesinde araştırmacı tarafından ders planı kavramına ilişkin yöneltilen sorulara verilen cevaplar; katılımcıların uzun süredir ders planı hazırlamamaları nedeniyle, bu konuda bilgi eksiklikleri olduğu; bununla birlikte katılımcıların ders planı hazırlamayı gereksiz bir iş olarak algıladıkları dikkat çekmiştir. Bu nedenle araştırmacı tarafından ders planının önemi, bölümleri ve hazırlanması hakkında bilgilendirme amaçlı sunum yapılmıştır. Sonrasında araştırmacı, katılımcılara örnek olması amacıyla; oturum esnasında katılımcıların da görüşlerini alarak seçtiği bir dersin kazanımına yönelik, barış eğitimine uygun strateji, yöntem, teknik, araç- gereç ve ilgili materyal seçimi yaparak; öğretim sürecini ve değerlendirme bölümlerini barışçıl nitelikleri dikkate alarak, bir ders planı oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan bu ders planı, projeksiyon ile tüm katılımcıların görüşüne sunulmuştur. Daha sonra, barış eğitimi konularına yakınlığı dikkate alınarak, daha önce araştırmacı tarafından belirlenen kazanımlardan birini seçerek, barış eğitimine uygun bir ders planı tasarımları istenmiştir. Her katılımcının planı hazırlaması için verilen sürenin tamamlanması sonrasında, planlar araştırmacıya teslim edilmiştir. Oturum değerlendirilmesi ise, katılımcıların plan hazırlarken hangi aşamalarda zorlandıklarını dile getirmeleri sağlanarak yapılmıştır.

#### **3.4.1.5. Değerlendirme**

Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) etkililiğinin değerlendirilmesinde; görüşme formu, Barış Eğitimi Kavram Formu, katılımcı günlükleri, ders planları ve hizmet içi eğitim değerlendirme ölçeği (Tekin ve Yaman, 2008) kullanılmıştır. Bunlardan hizmet içi eğitim değerlendirme ölçeği; BEHEP uygulamalarına katılan öğretmenlerin programı ve uygulama sürecini değerlendirmeye yönelik bir değerlendirme aracıdır. Barış Eğitimi Kavram Formu; ağırlıklı olarak teorik bilgi sunumu aşamasını değerlendirme amaçlıdır. Bu form ile uygulanan eğitim programının; öğretmenlerin “barışın farklı boyutları”, “çatışma”, “şiddet”, “barış kültürü”, “barışçıl birey”, “barışçıl öğretmen” ve “barış eğitimine yönelik öğretimsel

beceriler” kavramlarına yönelik bilgi düzeylerine etkililiği değerlendirilmiştir. BEHEP’in değerlendirilmesinde başvurulan bir diğer yöntem ise görüşmedir. Görüşme formunda yer alan sorular ile uygulama sonrasında katılımcıların görüşleri, önerileri ve beklentileri belirlenmiştir. Sürece yönelik değerlendirmeye hizmet eden katılımcı günlükleri ile öğretmenlerin uygulamalara ilişkin duygu ve düşünceleri ortaya konmuştur. Son olarak öğretmenler tarafından hazırlanan ders planları; BEHEP uygulamalarına katılan öğretmenlerin, barış eğitimine uygun öğretim ortamları tasarımlarına yönelik bilgi ve becerilerini değerlendirmede kullanılmıştır.

### **3.5.Verilerin Analizi**

Araştırmada çeşitli veri toplama araçları ile toplanan verilerin, bir kısmı nicel, bir kısmı da nitel özelliktedir. Nitel ve nicel verileri çözümlene tekniklerine ilişkin bilgiler aşağıda ayrı başlıklar altında verilmiştir.

#### **3.5.1.Nitel Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında kullanılan nitel veri toplama araçları; Barış Eğitimi Kavram Formu, görüşme formu, katılımcı günlükleri ve ders planlarıdır. Bu araçlar ile elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizindeki temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek genel kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla, verilerin belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmesi ve mantıklı bir biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu yöntemde veriler dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması.

İçerik analizinin ilk aşaması olan verilerin kodlanması aşamasında, elde edilen verilerin incelenerek anlamlı bölümlere ayrılması ve bu bölümlerin kodlanması işlemi gerçekleştirilir. Verilerin kodlanması nitel verilerin düzenlenmesinde önemli kolaylık sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Kodlamada kullanılan kavramlar, araştırmacının kendisinden, literatürden veya verinin içeriğinden gelebilir. Bu bağlamda Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama biçiminden söz etmektedir (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2005, 229-232):

**a) Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama:** Araştırmanın temelini oluşturan bir kuram ya da kavramsal çerçevenin olduğu durumlarda, veriler

toplanmadan önce bir kod listesi çıkarmak mümkündür. Bu kod listesi hem temalar, hem de temalar altında yer alabilecek kavramlar düzeyinde olabilir.

**b) Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama:** Bu tür kodlama, belirli bir kuramsal temeli olmayan konularda yapılan araştırmalar için geçerlidir. Toplanan verilerin analizine rehberlik edecek bir kavramsal yapı olmadığı için bu yapı, verilerin analiz edilmesi sonucu ortaya çıkarılır.

**c) Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama:** Bu tür kodlama yukarıda sözü edilen kodlama biçimlerinin birleşiminden oluşmaktadır. Buna göre; verilerin analizinden önce genel bir kavramsal yapı oluşturulur ve bu kavramsal yapıya göre kodlama yapılır. Ancak ortaya çıkan yeni kodlar listeye dahil edilir. Bu tür kodlama sürecinde; genel kategoriler ya da temalar önceden belirlenir ve bu temalar altında yer alabilecek olan daha ayrıntılı kodlar, verilerin incelenmesi sonucu ortaya çıkar.

İçerik analizinin ikinci aşamasında; ilk aşamada ortaya çıkan kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların bulunması gerekmektedir. Birbiriyle ilişkili kodların bir araya getirilmesi ile oluşan temalar daha genel bir olguya işaret etmektedir. Üçüncü aşamada; elde edilen verilerin düzenlenmesi ve anlaşılır hale getirilmesi sağlanır. Bu aşamada, araştırmacının görüş ve yorumlarına yer vermeden, olabildiğince tanımlayıcı olması gerekmektedir. Ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulguların araştırmacı tarafından yorumlanması ise içerik analizinin son aşamasında gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### **3.5.1.1. Barış Eğitimi Kavram Formunun İçerik Analizi**

Analiz işlemlerinin öncesinde barış eğitiminin kavramsal çerçevesi dikkate alınarak araştırmacı tarafından belirlenen temalar ve bu temalar altında yer alan ayrıntılı kodlardan oluşan kod listesi kullanılmıştır. Analiz işlemleri boyunca ortaya çıkan yeni kodların kod listesine eklenmesi ve listedeki bazı kodların değiştirilmesi ile içerik analizinin aşamaları gerçekleştirilmiştir. Kullanılan kod listesinin son şekli Ek-5’de yer almaktadır.

### **3.5.1.2. Görüşme Kayıtlarının İçerik Analizi**

Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler bilgisayarda hazırlanan görüşme doküm formuna araştırmacı-katılımcı sırasıyla aktarılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini ve güvenilirliğini artırmak için üye denetimi yöntemi uygulanmıştır. Üye denetimi, hakkında

araştırma yapılan ve verileri sağlayan kişilerce gerçekleştirilen denetim olup, analize geçmeden önce, görüşmenin yazılı halinin, görüşmeciye verilerek kaydın doğru olduğunu denetlemesi işlemidir (Punch, 2005). Bu doğrultuda ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler görüşme döküm formuna aktarıldıktan sonra, rastgele belirlenen 2 görüşmeciye sunulmuştur. Görüşmecilerin onayı alındıktan sonra, verilerin analizine geçilmiştir.

Öğretmenlerin barış eğitimi kavramlarına ilişkin görüşlerinin sorulduğu verilerin içerik analizi için, araştırmacı tarafından hazırlanan ve kavram formlarının analizinde de kullanılan kod listesi (Ek-5) esas alınmıştır. Görüşme kayıtlarının incelenmesi sırasında ortaya çıkan yeni kodlar kod listesine eklenmiştir. Elde edilen bulgular yüzde ve frekans olarak ortaya konmuştur. Görüşme formunda yer alan diğer soruların içerik analizinde ise; her bir soru için kodlanan veriler ayrı ayrı incelenerek tematik kodlama gerçekleştirilmiştir. Bu aşamanın ardından, temalar birbirleriyle ilişkili olacak bir şekilde düzenlenip sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiştir. Son olarak, ayrıntılı bir biçimde tanımlanan ve sunulan bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

### **3.5.1.3. Katılımcı Günlüklerinin İçerik Analizi**

BEHEP uygulamalarında yer alan 18 sınıf öğretmen tarafından tutulan günlükler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Günlükler araştırmacı tarafından birkaç kez okunmuş, anlamlı bölümler işaretlenerek kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen kodlar birbirleriyle ilişkileri açısından incelenmiş ve bu ilişkileri kapsayan temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

### **3.5.1.4. Ders Planlarının İçerik Analizi**

Uygulamaların bitiminde öğretmenler tarafından barış eğitimine uygun olarak tasarlanan ders planlarının analizinde; barış eğitimi ve ders planı hazırlama ile ilgili literatür dikkate alınarak hazırlanan kod listesi (Ek-3) kullanılmıştır. Ders planı inceleme kod listesi rehberliğinde öğretmenlerin hazırladıkları planlarına içerik analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular düzenlenerek sunulmuştur.

### **3.5.2. Nicel Verilerin Anazili**

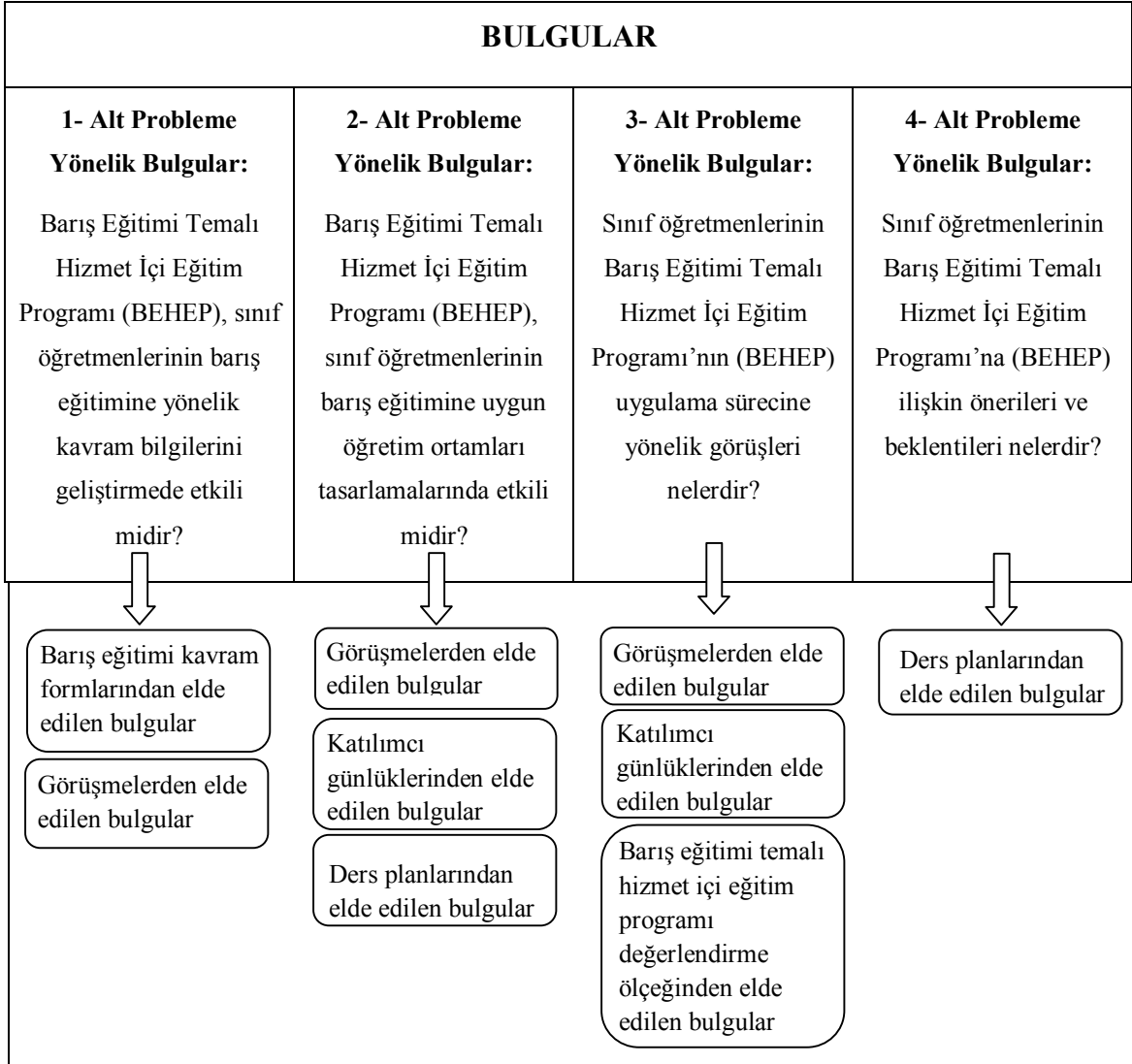
Araştırmanın nicel verileri; Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim'in ardından öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitim değerlendirme ölçeği (Tekin ve Yaman,

2008) ile elde edilmiştir. Ölçek yoluyla elde edilen veriler, SPSS for Windows 19.0 paket programında analiz edilmek için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama alma tekniği kullanılmıştır Beşli likert tipi ölçekte yer alan maddelerin cevap seçeneklerinin puan karşılıkları “5=Kesinlikle katılıyorum”, “4= Katılıyorum”, “3=Kararsızım”, “2= Katılmıyorum” ve “1=Kesinlikle katılmıyorum” şeklindedir. Araştırma bulgularının puanlanmasında esas alınan aritmetik ortalama aralıkları ise “1,00-1,80=Kesinlikle katılmıyorum”, “1,81-2,60=Katılmıyorum”, “2,61-3,40=Kararsızım”, “3,41-4,20= Katılıyorum” ve “4,21-5,00=Kesinlikle katılıyorum” şeklindedir (Tekin ve Yaman, 2008). Ölçekteki yer alan 7 olumsuz ifadeli madde ise puanlanırken ters çevrilmiştir.

## IV. BÖLÜM

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma sürecinde elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Bulguların sunumunda, araştırmanın alt amaçlarında belirtilen sıralama temel alınarak, her bir araştırma sorusuna yönelik çeşitli veri toplama araçlarından elde edilen veriler bir bütünlük içerisinde ve dört bölüm halinde verilmiştir (Şekil.9).



Şekil 9: Bulguların Sunuş Şeması

#### 4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde “Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP), sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik kavram bilgilerini geliştirmede etkili midir?” alt problemine yanıt aramak amacıyla analiz edilen barış eğitimi kavram formlarından ve görüşmelerden elde bulgulara verilmiştir.

##### 4.1.1. Barış Eğitimi Kavram Formundan Elde Edilen Bulgular

Barış eğitimi kavram formları; öğretmenlerin, barış eğitimi kapsamında yer alan kavramlara ilişkin uygulama öncesi ve sonrası bilgi düzeylerindeki değişimi ortaya koymak amacıyla iki defa uygulanmıştır. Analiz işlemlerinin öncesinde barış eğitiminin kavramsal çerçevesi dikkate alınarak araştırmacı tarafından belirlenen temalar ve bu temalar altında yer alan ayrıntılı kodlardan oluşan kod listesi kullanılmıştır.

Araştırma katılımcılarını oluşturan öğretmenlerin, Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP) uygulamalarının öncesinde “barış eğitimi” ile ilgili kavramlara ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 3’ de verilmiştir.

**Tablo 3:** Katılımcıların BEHEP Öncesi - Sonrası Barış Eğitimine Yönelik Kavram Bilgileri

Temalar- Kavramlar- Kodlamalar	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası	Fark
<b>1. BARIŞ</b>			
<b>1.1. aktif barış</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
Olumlu /pozitif	2	18	16
Kalıcı /uzun vadeli	7	10	3
Sorumluluk alma	8	14	6
Huzurlu bir ortam	12	15	3
Anlaşma	8	12	4
Eşitlik	5	10	5
<b>Toplam</b>	<b>45</b>	<b>79</b>	<b>37</b>
<b>1.2. pasif barış</b>			
Olumsuz / Negatif	2	17	15
Savaşın Olmaması	6	14	8
Şiddetsizlik	5	16	11
Askeri Güç	3	12	9
Huzursuz Bir Ortam	6	9	3
Hukuksal Dayanaklar	1	9	8
Zorlama	7	15	8
<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>97</b>	<b>62</b>
<b>1.3. içsel barış</b>			
Kişinin kendisiyle barışık olması	13	17	4
Barışa inanma	2	16	14
Barış için istekli olma	6	18	12
İçsel huzur	14	17	3



<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>68</b>	<b>33</b>
<b>2. ŞİDDET</b>			
<b>2.1. nedenleri</b>			
Anlaşmazlık/ çatışma	13	18	5
İletişim eksikliği	8	14	6
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>32</b>	<b>11</b>
<b>2.2. türleri</b>			
Fiziksel şiddet	11	13	2
Psikolojik şiddet	3	9	6
Sözel şiddet	6	14	8
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>36</b>	<b>16</b>
<b>2.3. sonuçları</b>			
Kavga / Dövüş / Saldırı	12	13	1
Huzursuzluk / anlaşmazlık	12	17	5
Savaş	10	11	1
Korku / endişe	8	13	5
<b>Toplam</b>	<b>42</b>	<b>54</b>	<b>12</b>
<b>2.4. etkileri</b>			
Aile	7	10	3
Okul	6	13	7
Çevre /Doğa	1	5	4
<b>Toplum</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>3</b>
Dünya	4	6	2
<b>Toplam</b>	<b>27</b>	<b>46</b>	<b>19</b>
<b>3. ÇATIŞMA / ANLAŞMAZLIK</b>			
<b>3.1. nedenleri</b>			
Farklılık	6	16	10
Eşitsizlik	3	9	6
İletişim eksikliği	12	14	2
<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>39</b>	<b>18</b>
<b>3.2. türleri</b>			
Olumsuz	14	18	4
Olumlu	2	16	14
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>34</b>	<b>18</b>
<b>3.3. çözüm yöntemleri</b>			
Şiddet	15	8	7
Anlaşma	10	17	7
Kazanma	-	9	9
Kaybetme	-	8	8
Etkin dinleme	3	10	7
Öfke kontrolü	2	11	9
Ben dili	-	13	13
<b>Toplam</b>	<b>30</b>	<b>76</b>	
<b>4. BARIŞ KÜLTÜRÜ</b>			
<b>4.1. değerler</b>			
Hoşgörü / anlayış	11	12	1
Saygı	5	14	9
Eşitlik / adalet	6	10	4
Demokrasi	8	9	1
Dayanışma	2	8	6
<b>Toplam</b>	<b>32</b>	<b>53</b>	<b>21</b>
<b>4.2. türleri</b>			
Sürdürülebilir / Kalıcı	-	13	13
Kısa vadeli / sınırlı	-	9	9
<b>Toplam</b>	<b>-</b>	<b>22</b>	<b>22</b>
<b>4.3. etkenleri</b>			

Birey / kişi	3	8	5
Aile	7	14	7
Toplum	4	9	5
Eğitim	2	12	10
<b>Toplam</b>	<b>16</b>	<b>43</b>	<b>27</b>
<b>5. BARIŞÇIL BİREY</b>			
<b>5.1. değerler</b>			
Hoşgörülü olma	8	13	5
Farklılıklara saygı duyma	5	9	4
Adil olma	7	11	4
Toplumsal bir barış kültürüne inanma	-	7	7
İçsel barışı gerçekleştirmeye istekli olma	-	5	5
Empati yapabilme	-	2	2
İnsan haklarını saygı duyma	-	5	5
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>52</b>	<b>32</b>
<b>5.2. beceriler</b>			
Çatışmaları barışçıl yöntemler ile çözme	-	12	12
İnsan hakları ihlalleri ile mücadele etme	7	5	2
Etkili iletişim kurma	-	11	11
Öfkesini kontrol etme	-	10	10
Etkin dinleme	-	7	7
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>45</b>	<b>38</b>
<b>6. BARIŞÇIL ÖĞRETMEN</b>			
<b>6.1. kişisel özellikler</b>			
Empati kurma	2	5	3
Şefkatli / merhametli olma	9	11	2
Şiddete başvurmama	7	5	2
Ayrımcı uygulamaları reddetme	4	8	4
Çocuk haklarına saygılı olma	-	3	3
Aktif barışı benimseme	-	9	9
<b>Toplam</b>	<b>22</b>	<b>41</b>	<b>19</b>
<b>6.2. mesleki özellikler</b>			
Gelişime /değişime açık olma	-	11	11
Barış eğitiminin gerekliliğine inanma	-	11	11
Barışçıl bireyler yetiştirmeyi amaçlama	5	12	7
Sınıf içi anlaşmazlık durumlarında öğrencileri barışçıl yöntemlere yönlendirme / destekleme	6	8	2
Çatışmaların barışçıl yollarla çözülmesinde rol modeli olma	-	9	9
<b>Toplam</b>	<b>11</b>	<b>51</b>	<b>40</b>
<b>7. BARIŞÇIL ÖĞRETİM STRATEJİLERİ</b>			
<b>7.1. hazırlık</b>			
Eğitim ihtiyaçlarını belirlerken tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyacını dikkate alma	8	15	7
Barış kültürü oluşturmaya uygun hedefler belirleme	-	6	6
Barışçıl bir öğretim süreci planlama	-	13	13
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>34</b>	<b>26</b>
<b>7.2. uygulama</b>			

İşbirlikçi öğretim yöntem ve teknikleri tercih etme	-	14	14
Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim yöntem ve teknikleri belirleme	-	12	12
Barış kültürü oluşturmaya uygun öğretim materyalleri tasarlama	-	8	8
İçeriği barış eğitiminin amaçlarına uygun hale getirme	-	4	4
Öğrencilerin empati yapabilme becerisini geliştirmeye odaklı etkinlikler tasarlama	-	10	10
Demokratik sınıf yönetimi oluşturma	7	9	2
Etkin katılımı sağlama	5	9	4
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>54</b>	<b>42</b>
<b>7.3. değerlendirme</b>			
Süreç değerlendirmesi tercih etme	5	9	4
Bireysel farklılıkların dikkate alındığı alternatif değerlendirme yöntemleri belirleme	2	12	10
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>21</b>	<b>14</b>
<b>GENEL TOPLAM</b>	<b>427</b>	<b>977</b>	<b>550</b>

Tablo 3’de; sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi almadan önceki barış eğitimi ile ilgili kavramlara yönelik bilgilerinin; bu eğitimi aldıktan sonraki değişimini ortaya koymak için; katılımcıların barış eğitimi kavramlarına ilişkin görüşleri; literatür dikkate alınarak oluşturulan kod listesi ile karşılaştırılmış ve ilgili literatür kapsamında yer alan yedi tema altında verilmiştir. Bu temalar; (1) barış, (2) şiddet, (3) çatışma/ anlaşmazlık, (4) barış kültürü, (5) barışçıl birey, (6) barışçıl öğretmen ve (7) barışçıl öğretim stratejileridir.

(1) Barış kavramına ilişkin görüşlere aktif barış, pasif barış ve içsel barış alt temalarında yer verilmiştir. Katılımcıların program öncesinde **aktif barış** kavramını açıklamak için anlaşma (8) ve huzurlu bir ortam (12) kodlamalarına yer verdikleri, buna karşın; olumlu ya da pozitif barış (2); kalıcı veya uzun vadeli barış (7); sorumluluk alma (8) kavramlarının ise daha az dile getirildiği görülmüştür. Program sonrasında katılımcıların aktif barışı literatürde yer aldığı şekliyle tanımladıklarını söylemek mümkündür. Zira bu amaçla yapılan tanımlamaların; sorumluluk alma (14); olumlu ya da pozitif barış (18), kalıcı veya uzun vadeli barış (16), anlaşma (14) ve huzurlu bir ortam (15), eşitlik (10) kodlamaları ile örtüştüğü belirlenmiştir. Barış eğitimi ile ilgili bu eğitim öncesinde **pasif barış** kavramını tanımlamaları istenen sınıf öğretmenlerinin, tıpkı aktif barış kavramında olduğu gibi; sınırlı tanımlamalar yaptıkları göze çarpmaktadır. Program öncesinde pasif barışı çoğunlukla; huzursuz bir ortam (11) ve savaşın olmaması (6) olarak dile getiren katılımcıların az sayıda da olsa askeri güç (3)

ve zorlama (7) kavramlarına da başvurduğu görülmüştür. Uygulanan barış eğitimi programı sonrasında ise yapılan tanımlamalarda yer alan kavramların; literatür dikkate alınarak hazırlanan kod listesindeki kavramlar ile benzerlik gösterdiği (olumsuz/ negatif barış (17); savaşın olmaması (14); şiddetsizlik (16); askeri güç (12); huzursuz ortam (14); hukuksal dayanaklar (9); zorlama (15) ve program öncesine göre frekanslarının arttığı belirlenmiştir. **İçsel barış** kavramına ait katılımcı ifadelerine bakıldığında program öncesinde bu kavrama ilişkin söylemlerin en yoğun olarak kişinin kendisiyle barışık olması (13) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Bunun yanı sıra barışa inanma (2), barış için istekli olma (6) ve içsel huzur (14) kategorilerinde yer alan ifadeler belirtmişlerdir. Aldıkları eğitim sonrasında ise sınıf öğretmenlerinin; barışa inanma (16), barış için istekli olma (18) ve içsel huzur (17) kategorilerindeki görüşlerinde artış gözlemlendiği dikkat çekmektedir.

(2) Şiddet temasında yer alan görüşler; şiddetin nedenleri, türleri, sonuçları ve etkileri kategorilerinde ayrıştırılmıştır. Program uygulamaları öncesinde **şiddetin nedenlerine** ilişkin katılımcı ifadelerinin anlaşmazlık/çatışma (13) kategorisinde yoğunlaşmakta olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra iletişim eksikliği (8) kategorisi de sayıca az olmakta birlikte tekrar edilen kavramlar arasındadır. Şiddetin nedenlerinin sunulduğu anlaşmazlık/çatışma (18) ve iletişim eksikliği (14) kategorilerindeki görüşler program uygulamalarının sonunda artış göstermiştir. Program uygulamalarının öncesinde **şiddetin türlerine** ait görüşlerin yer verildiği kategoriler; fiziksel şiddet (11), psikolojik şiddet (3) ve sözel şiddet (6) olarak sıralanırken, program uygulamalarının sonrasında bu sıralamanın; sözel şiddet (14), fiziksel şiddet (13) ve psikolojik şiddet (9) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi almadan önce **şiddetin sonuçları** kavramı altında yer alan görüşleri frekanslarına göre; kavga/dövüş/saldırı (12), savaş (10) huzursuzluk/anlaşmazlık (12) ve korku/endişe (8) kategorilerinde yer almaktadır. Katılımcıların almış oldukları eğitim sonrasında bu yöndeki görüşlerinin yoğunluğunda artış olduğu göze çarpmakla birlikte; huzursuzluk (17) kategorisinin de ilk sırada yer aldığı da gözlenmiştir. Barış eğitimi öncesinde **şiddetin etkilerine** değinen görüşlerde; aile (7) ve toplum (9) kavramları ön plana çıkarken; eğitim uygulamalarının ardından okul (13), aile (10), toplum (12), dünya (6) ve çevre/doğa (5) kavramlarına yer verildiği anlaşılmaktadır.

(3) Çatışma / anlaşmazlık teması altında değerlendirilen görüşler; çatışma nedenleri, türleri ve çözüm yolları bağlamında incelenmiştir. BEHEP uygulamaları öncesinde **çatışmaların nedenlerini** açıklayan katılımcılar iletişim eksikliği (12) kavramında yoğunlaşırken; farklılık (6) ve eşitsizlik (3) kavramlarını da dile getirmişlerdir. BEHEP sonrası ise bu görüşlerin yön değiştirdiği ve çatışmaların nedeninin farklılık (16) olduğu ortaya konmuştur. İletişim eksikliği (14) ve eşitsizlik (9) kavramlarına yönelik görüşlerin de artmış olduğu belirlenmiştir. Bu tema altında incelenen **çatışma türlerine** yönelik açıklamaların, barış eğitimi öncesinde büyük bir oranda olumsuz (14) olarak dile getirildiği dikkat çekmektedir. BEHEP sonrasında ise bu oranın; olumlu (16) ve olumsuz (18) kavramları arasında eşit olacak bir biçimde yer aldığı görülmüştür. Bu temanın bir alt teması olan çatışmaların çözüm yolları kapsamındaki görüşlerin, BEHEP öncesinde şiddet (15) kavramında yoğunlaştığı; bunun yanı sıra da anlaşma (10) kavramının dile getirildiği belirlenmiştir. Ancak barış eğitimi almayan sınıf öğretmenlerinin **çatışma çözümüne** ait diğer kavramlara ait sadece etkin dinleme (3) ve öfke kontrolü (2)'nü dile getirdikleri dikkat çekmiştir. Almış oldukları eğitim sonrasında ise bu durumun aksi yönde bir oran ortaya koyan katılımcılar; anlaşma (17), kazanma (9), kaybetme (8), öfke kontrolü (11), ben dili (13) ve etkin dinleme (10) şeklindeki söylemleri ile çatışma çözüm yollarını açıklamışlardır.

Barış eğitimi literatürüne dayanarak hazırlanan kavram kod listesinde dördüncü sırada yer alan (4) barış kültürü kavramına ait görüşler; barış kültürünün değerleri, türleri ve etkenleri bağlamında incelenmiştir. BEHEP uygulamaları öncesinde barış kültürünü tanımlayan katılımcılar **barış kültürünün değerleri** olarak; hoşgörü/anlayış (11), demokrasi (8), eşitlik / adalet (6), saygı (5) ve dayanışma (2) kavramlarına değinmişlerdir. Buna karşın BEHEP sonrasına ait bulgularda; saygı (14), hoşgörü/anlayış (12), eşitlik/ adalet (10), demokrasi (9) ve dayanışma (8) olarak sıralanan kategorilerin frekanslarında artış görüldüğü anlaşılmıştır. Bu temada incelenen **barış kültürünün türleri** kavramına ilişkin görüşlerin, program uygulamaları öncesinde dile getirilmediği; uygulanan eğitim sonrasında ise sürdürülebilir/kalıcı (13) kavramında yoğunlaştığı saptanmıştır. BEHEP öncesinde barış kültürünün oluşturulmasındaki en önemli **etkenin** aile (7) ve toplum (4) olduğunu vurgulayan katılımcılar, BEHEP sonrasında bu etkenleri aile (14) ve eğitim (12) olarak sıralamışlar, birey/kişi (8) ve toplum (9) etkenlerine de yer vermişlerdir.

(5) Barışçıl birey teması kapsamında incelenen bulgular; değerler ve beceriler alt temalarında değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin *barışçıl bir bireyin değerleri* hakkında BEHEP uygulamaları öncesindeki görüşleri; hoşgörülü olma (8), adil olma (7), farklılıklara saygı duyma (5) kategorileri altında toplanmıştır. BEHEP sonrası görüşlerde ise; hoşgörülü olma (13), adil olma (11), farklılıklara saygı duyma (9) kavramlarının yanı sıra; toplumsal bir barış kültürüne inanma (7), insan haklarına saygı duyma (5), içsel barışı gerçekleştirmeye istekli olma (5) ile empati yapabilme (2) kavramlarının da dile getirildiği belirlenmiştir. *Beceriler* alt temasında BEHEP öncesi yapılan tanımlamaların sadece insan hakları ihlalleri ile mücadele etme (7) kavramı ile örtüştüğü dikkat çekmiştir. BEHEP sonrası tanımlamalarda ise; insan hakları ihlalleri ile mücadele etme (5) ile birlikte, çatışmaları barışçıl yöntemler ile çözme (12), etkili iletişim kurma (11), öfke kontrolü (10) ve etkin dinleme (7) kapsamında yer alan görüşlere rastlanmıştır.

Barışçıl öğretmen (6) temasında yer alan görüşler; kişisel özellikler ve mesleki özellikler alt temalarında değerlendirilmiştir. Uygulanan barış eğitimi öncesinde yapılan tanımlamalarda barışçıl bir öğretmenin *kişisel özelliklerini*; şefkatli / merhametli (9) ve şiddete başvurmama (7) kavramları altında ifade ettikleri belirlenmiştir. Ayrımcı uygulamaları reddetme (4) ve empati kurma (2) kavramları da frekansları düşük olmakla birlikte, dile getirilmiştir. BEHEP sonrasında yapılan tanımlamalara bakıldığında ise; şefkatli / merhametli olma (11), aktif barışı benimseme (9), ayrımcı uygulamaları reddetme (8), empati kurabilme (5), şiddete başvurmama (5), çocuk haklarına saygılı olma (3) kavramlarına yer verildiği saptanmıştır. Barışçıl öğretmen kavramını; *mesleki özellikler* açısından betimleyen katılımcı bulguları incelendiğinde; BEHEP öncesinde sınıf içi anlaşmazlık durumlarında öğrencileri barışçıl yöntemlere yönlendirme / destekleme (6) ve barışçıl bireyler yetiştirmeyi amaçlama(5) ile örtüşen ifadeler göze çarpmaktadır. Buna karşın BEHEP sonrası yapılan tanımlamalarda benzer kavramların frekanslarının yükseldiği ve literatür ile uyumlu yeni tanımlamaların da ortaya çıktığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular barışçıl bireyler yetiştirmeyi amaçlama (12), barış eğitiminin gerekliliğine inanma (11), gelişime /değişime açık olma (11), çatışmaların barışçıl yollarla çözülmesinde rol modeli olma (9), sınıf içi anlaşmazlık durumlarında öğrencileri barışçıl yöntemlere yönlendirme / destekleme (8), şeklinde sıralanmaktadır. Bu durum sınıf öğretmenlerinin almış oldukları eğitim sonrasında,

barışçıl öğretmen kavramına yönelik bilgilerinde artış olduğunun bir ifadesi olarak değerlendirilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi kapsamında yer alan kavramlara yönelik bilgilerinin BEHEP öncesi ve sonrası değişimini ortaya koymak amacıyla tanımlanması istenen son kavram; barışçıl öğretim stratejileri (7) olmuştur. Kavram formunun yedinci teması olarak sunulan barışçıl öğretim stratejilerine yönelik tanımlamalar; hazırlık, uygulama ve değerlendirme alt temalarında incelenmiştir.

**Hazırlık** alt temasında BEHEP öncesi dile getirilen görüşler; eğitim ihtiyaçlarını belirlerken tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyacını dikkate alma (8) ile ilgilidir. BEHEP sonrası ise; eğitim ihtiyaçlarını belirlerken tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyacını dikkate alma (15), barışçıl bir öğretim süreci planlama (13) ve barış kültürü oluşturmaya uygun hedefler belirleme (6) şeklinde ifade edilen görüşler saptanmıştır.

Bir diğer alt tema olan **uygulama** alt temasında; BEHEP öncesi yapılan tanımlamalar incelendiğinde; demokratik sınıf yönetimi oluşturma (7) ve etkin katılımı sağlama (5) çerçevesindeki ifadeler dikkat çekmektedir. Almış oldukları eğitim sonrasında katılımcılar; barışçıl öğretim stratejilerinin uygulama boyutuna dair olarak; işbirlikçi öğretim yöntem ve tekniklerini tercih etme (14), farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim yöntem ve tekniklerini belirleme (12), öğrencilerin empati yapabilme becerisini geliştirmeye odaklı etkinlikler tasarlama (10), demokratik sınıf yönetimi oluşturma (9), etkin katılımı sağlama (9), barış kültürü oluşturmaya uygun öğretim materyalleri tasarlama (8), öğrencilerin empati yapabilme becerisini geliştirmeye odaklı etkinlikler tasarlama (8), içeriği barış eğitiminin amaçlarına uygun hale getirme (4) şeklindeki görüşlere başvurmuşlardır.

BEHEP öncesi barışçıl öğretim stratejilerini açıklayan sınıf öğretmenlerinden bir kısmı **değerlendirme** sürecine yönelik görüş bildirerek; süreç değerlendirme (5) ile örtüşen ifadeler kullanmışlardır. Bu bağlamdaki görüşlerin yoğunluğunun BEHEP sonrasında arttığı ve bireysel farklılıkların dikkate alındığı alternatif değerlendirme yöntemleri belirleme (12) ile süreç değerlendirmesi tercih etme (9) kavramları altında toplandığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde; katılımcılara ait barışçıl öğretim stratejileri temasında yer alan görüşlerin BEHEP sonrasında; literatürde yer alan barış eğitimi kavramları ile örtüşen bir biçimde artış gösterdiği anlaşılmaktadır.

#### 4.1.2. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

**Tablo 4:** Görüşmelerden Elde Edilen Temalara İlişkin Bulgular

Temalar	f	%
Barış	230	19,25
Şiddet	203	16,98
Çatışma	167	13,98
Barış kültürü	150	12,55
Barışçıl birey	143	11,96
Barışçıl öğretmen	144	12,06
Barışçıl öğretim stratejileri	158	13,22
<b>Toplam</b>	<b>1195</b>	<b>100</b>

BEHEP katılımcıları ile barış eğitimi ile ilgili kavramlara yönelik görüşlerini almak amacıyla yapılan görüşme bulguları; barış eğitimi literatürü çerçevesinde araştırmacı tarafından hazırlanan kod listesine göre içerik analizine tabii tutulmuştur. Analiz sonucunda temalara ilişkin görüşler Tablo 4’de ifade edilmiştir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi konusunda en fazla değindiği temanın “Barış” olduğu görülmektedir. İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan bu temalara ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

#### “Barış” Temasına İlişkin Bulgular

Barış teması frekans sayısı (230) dikkate alındığında % 19,25 ile en yüksek değere sahip temadır. Bu temaya ilişkin alt temalar incelendiğinde en çok vurgu yapılan kavramın “aktif barış” olduğu dikkat çekmektedir. Bu veriler sınıf öğretmenlerinin aktif barış kavramının kapsamını önemseydiğini göstermektedir.



**Tablo 5:** Barış Temasına İlişkin Bulgular

<b>1. BARIŞ</b>	<b>f</b>
<b>1.1.Aktif barış</b>	
Olumlu /pozitif	<b>18</b>
Kalıcı /uzun vadeli	<b>11</b>
Sorumluluk alma	<b>10</b>
Huzurlu bir ortam	<b>10</b>
Anlaşma	<b>14</b>
Eşitlik	<b>9</b>
<b>1.2.Pasif barış</b>	
Olumsuz / Negatif	<b>18</b>
Savaşın Olmaması	<b>16</b>
Şiddetsizlik	<b>15</b>
Askeri Güç	<b>13</b>
Huzursuz Bir Ortam	<b>10</b>
Hukuksal Dayanaklar	<b>6</b>
Zorlama	<b>17</b>
<b>1.3.İçsel barış</b>	
Kişinin kendisiyle barışık olması	<b>14</b>
Barışa inanma	<b>16</b>
Barış için istekli olma	<b>15</b>
İçsel huzur	<b>18</b>

Tablo 5’de barış temasının alt temalara ait görüşler yer almaktadır. Alt temalarla ilgili detaylı açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Barışı tanımlayan katılımcı görüşlerine bakıldığında, sınıf öğretmenlerinin almış oldukları eğitim ile barışın farklı boyutları olduğunu fark ettikleri yönünde ifadelere rastlanmıştır. Buna örnek olarak K3’nin; *daha önce barışın sadece savaşmamak olduğunu söyledim şimdi aktif ve pasif diye ayrıldığını öğrendim, bir de kişinin kendisiyle ilgili olan kişisel barış var...* şeklindeki görüşü gösterilebilir. Barışın, savaşın ya da şiddetin olmaması dışında daha geniş anlamları olduğunu vurgulayan bir diğer katılımcı K7 ise; *barış öyle bir cümleyle anlatılacak bir şey değilmiş, barışın çeşitleri*

*olduğunu bu eğitim ile öğrendim..* cümlesi ile görüşünü dile getirmiştir. Benzer şekilde K6, K11 ve K16 kodlu katılımcılar da aynı görüşü desteklemektedir.

**Aktif Barış:** Barış temasının alt temalarına yönelik bulgular incelendiğinde görüşlerin yoğunlukla “aktif barış” teması altında toplandığı belirlenmiştir. Buna yönelik yapılan tanımlamalarda; olumlu / pozitif (18), sorumluluk alma (10), kalıcı/uzun vadeli (11), huzurlu bir ortam (10), anlaşma (14) ve eşitlik (9) kavramları ile örtüşen söylemlerin yer aldığı belirlenmiştir.

*Barışın gerçekleşmesi için herkesin sorumluluk alması, çaba göstermesidir. Olanla yetinmemek, var olan durumu değiştirmek için uğraşmak ( K-8).*

*Eğer bir yerde aktif barış olursa uzun yıllar süren, kalıcı bir toplum yetişir. Diğer türlü bir gün iflas eder ama aktif barışta herkes mutlu olduğu için uzun sürelidir.*

*Huzurlu, şiddetin olmadığı bir toplum için barışın aktifleştirilmesi gereklidir. Çünkü aktif barış toplumdaki herkesin ihtiyacını karşılar, böylece kimsenin kimseyle bir sorunu kalmaz..( K-12)*

*Aktif barış eşit olmak demektir bence, ancak herkes birbirine eşit olursa gerçek bir barış olur, biri diğerinin gücünden korktuğu için susuyorsa; o barış değildir. (K-18).*

**Pasif Barış:** Bir diğer alt tema olan pasif barış; ağırlıklı olarak olumsuz/ negatif (18), huzursuz bir ortam (10) ve zorlama (17) kavramları ile açıklanmıştır. Bunun yanı sıra şiddetsizlik (15), savaşın olmaması (16), askeri güç (13) ve hukuksal dayanaklar (6) da görüşlerin yoğunlaştığı diğer kavramlardır.

*Pasif barış; adı gibi pasif, olumsuz bir durum demek. Kötü değil ama iyi de değil. Pasif barışın olduğu yerde belki şiddet yok ama huzur da yok..(K-14)*

*İnsanların huzursuz olduğu, sadece bir tarafın memnun olduğu, diğer tarafın sindirildiği bir barış şekli. (K-17)*

*Pasif barışta zorlama ve mecburiyet var; güçlü olan bir insan diğerini barış yapmaya zorlayabilir, bu da gerçek bir barış olmaz zaten ( K-5).*

*Şiddetin olmaması demektir, ama kişilerin bunu isteyerek yapıp yapmadıkları önemli değildir ( K-7)*

*Savaşın olmaması demektir, mesela şu anda dünyada savaşmayan ama birbiriyle de anlaşamayan ülkelerin durumu buna örnektir (K-8)*

*Askerlerle ordularla sindirmek pasif barışı sağlamaktır (K-14)*

*Mesela elindeki gücü kullanarak bir tarafı anlaşmaya zorlamak, tehditle bir anlaşmaya imza attırmak, tarihimizdeki Sevr Anlaşması gibi denilebilir (K-2).*

**İçsel Barış:** Bu amaçla yapılan tanımlamalar incelendiğinde; katılımcılar tarafından en az değinilen barış kavramının iç barış olduğu dikkat çekmektedir. Bulgularda ağırlıklı olarak vurgulanan görüşlerin; barışa inanma (16) ve kişinin kendisiyle barış halinde olması (14) şeklinde yer aldığı belirlenmiştir. İç barışın; diğer kavramlara göre daha az değinilen bir kavram olması ise, katılımcıların bu kavram hakkında barış eğitimi almadan önce de bilgi sahibi olmaları ile açıklanabilir.

*İçsel barış demek; barışın gerçekleştirebilen bir şey olmasına inanç duymak, onu istemek demek bence... Zaten insan inanmadığı bir şeyi yapamaz o yüzden öncelikle inanması gerekir. İnsanların barış içinde yaşadığı bir dünyanın hayal değil gerçek olması için, insanın içinde içsel barışın yerleştirilmesi önemlidir (K-2).*

*Bir insanın kendisini sevmesi ile başlar her şey, kendisiyle barışık olursa kimseyle sorunu olmaz, kimseyle sorun olmazsa da barış olur zaten (K-14)*

*Barış eğitiminin esas amacı içsel barışı sağlamak yani kendisiyle barışık, çevreyle barışık, tüm insanlarla barışık bireyler yetiştirmek.. O yüzden uygulanması en zor olan barış bence içsel barış.. (K-7).*

### **“Şiddet” Temasına İlişkin Bulgular**

Şiddet teması frekans sayısı (203) dikkate alındığında % 16,98 gibi yüksek bir değere sahiptir.

**Tablo 6:** Şiddet Temasına İlişkin Bulgular

<b>2. ŞİDDET</b>	<b>f</b>
<b>2.1. nedenleri</b>	
Anlaşmazlık/ çatışma	<b>18</b>
İletişim eksikliği	<b>16</b>
<b>2.2. türleri</b>	
Fiziksel şiddet	<b>17</b>
Psikolojik şiddet	<b>12</b>
Sözel şiddet	<b>15</b>
<b>2.3. sonuçları</b>	
Kavga / Dövüş / saldırı	<b>17</b>
Huzursuzluk / anlaşmazlık	<b>18</b>
Savaş	<b>12</b>
Korku / endişe	<b>16</b>
<b>2.4. etkileri</b>	
Aile	<b>15</b>
Okul	<b>16</b>
Çevre /Doğa	<b>7</b>
Toplum	<b>14</b>
Dünya	<b>10</b>

Katılımcıların şiddet temasına yönelik görüşme sorularına verdikleri yanıtlar; şiddetin nedenleri ve sonuçları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Katılımcılar tarafından ifade edilen görüşlerden ortaya çıkan diğer temalar ise; şiddetin türleri ve etkileridir.

**Şiddetin Nedenleri:** Sınıf öğretmenlerinin şiddetin nedenlerini; anlaşmazlık / çatışma (18) ile iletişim eksikliği (16) olarak sıraladıkları belirlenmiştir. Şiddetin nedenleri ile ilgili görüşlerin arasından seçilen bazı görüşler şu şekildedir:

*İnsanlar arasında ister istemez fikir ayrılıkları, farklı düşünceler olabilir ama bunun kabul edilmediği noktada şiddet ortaya çıkıyor. Aslında farklı düşüncelerin olması, çatışmanın olması doğal bir şey ama bunun doğal olduğunu kabul etmeyenler şiddete başvuruyorlar işte... (K-8)*

*Son zamanlardaki şiddet olayları o kadar anlamsız nedenlerden çıkıyor ki, şaşırıyorum duyunca... Şiddetin adı; birbirini dinlemeyen, anlamaya çalışmayan insanların birbirine ceza vermesi oldu artık... Bu kadar kolay olmamalı.. (K-14).*

**Şiddetin Sonuçları:** Şiddetin sonuçlarını dile getiren katılımcı söylemleri; kavga/dövüş/ saldırı (17) ve huzursuzluk/anlaşmazlık (18) kavramları altında yoğunlaşmaktadır. Her iki kavramın da birbirine yakın frekans değerlerine sahip olması; katılımcıların şiddetin fiziksel olmayan sonuçlarını da önemsediklerinin bir ifadesi olabilir. Vurgulanan diğer görüşler ise; savaş (12) ile korku / endişe (16) kavramları altında yer almaktadır.

*Şiddete başvuran insan artık yaralamayı hatta öldürmeyi göze almış demektir. Bunun sonucunda bu olur zaten başka ne olabilir ki? Mesela aile içi şiddet uygulayan erkeğin amacı; sınıfta şiddet uygulayan öğretmenin amacı nedir? Akılla, eğitimle yenemediği kişiyi fiziksel güçle yenmeye çalışmaktır.. (K-12)*

*Sözlü ya da fiziksel şiddet sonunda hem taraflar, hem tarafların yakınları bundan olumsuz etkilenir. Örneğin yıllarca süren kan davaları, aileler arası kavgalar gibi... Yıllarca süren sorunlar ortaya çıkar ve suçu olmayan insanlar bile bunun acısını çekerler... (K-10)*

*Şiddetin sonunda güçlü olanın başlattığı ve zayıf olanın öldüğü, kaybettiği savaşlar olur... (K-8).*

*Şiddet uygulayan bir öğretmenin sınıfında öğrenciler korku içinde olur, hata yapma korkusuyla etkinliklere katılmak istemez, parmak kaldırmaz.. aynı durum her ortam için geçerli bence.. (K-7)*

**Şiddetin Türleri:** Görüşme bulguları incelendiğinde; BEHEP uygulamalarına katılan sınıf öğretmenlerinden bazılarının, şiddet türleri üzerine görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bu bağlamda dile getirilen ifadelerin sıklıkla fiziksel şiddet (17) üzerine yoğunlaştığı; bunun yanı sıra sözel şiddet (15) ve psikolojik şiddet (12) kavramlarının da vurgulandığı saptanmıştır.

*Şiddet kuvvetli olanın kazandığı ilkel bir yöntem bence... Aile içi şiddette erkek daha güçlü diye eşine şiddet uyguluyor, okulda öğretmen daha güçlü diye öğrenciyeye şiddet uyguluyor... (K-12)*

*Şiddet sadece vurmak kırmak demek değil tabi ki, bir sözle bile karşı tarafa şiddet uygulanmış olur; mesela okullarda en çok karşılaştığımız olaylar böyle sataşmalarla başlayan şeyler... Özellikle 1., 2. sınıf gibi küçük sınıflarda böyle sözel sataşmalar çok görülüyor.. ( K-9).*

*Birini baskı altında tutmak, bir şey yapmasına zorlamak gibi şeylerde şiddet sayılır... Çünkü baskı altında olan taraf bundan memnun değildir ve bu yüzden aralarında barış olamaz ( K-13).*

**Şiddetin Etkileri:** Şiddete yönelik yapılan tanımlamaların bir bölümünde, şiddetin etkilerinin de vurgulandığı görülmüştür. Bu kapsamda yer alan katılımcı görüşlerinin; okul (16), aile (15), toplum (14), dünya (10) ve çevre/ doğa (7) kavramları ile betimlendiği belirlenmiştir.

*Artık eskisi gibi değil, okullarda şiddet olayları gittikçe artıyor. Çünkü çocuklar akşam televizyonda şiddeti izliyor, bilgisayarda şiddet oyunları ile eğleniyor, ailesindeki şiddeti izliyor hatta kendisi de buna maruz kalıyor... (K-16)*

*Kadına yönelik şiddet son zamanlarda hep gündemde ama çözüm bulunmadı bence. Ben tüm şiddet olaylarının artmasını kadına şiddetin artmasına bağlıyorum zaten.. ( K-17).*

*...en çok da toplum etkileniyor, bozuluyor şiddet yüzünden. Eskisi gibi saygı, sevgi, birlik, beraberlik kalmadı ( K-18).*

*Dünyanın her yerinde bu olaylar oluyor, tabi bazı yerlerde daha fazla, bazı yerlerde daha kontrol altında, ya da gizli, her neyse... Seminerde de bir etkinlik vardı, dünyanın bir yerinde bir kelebek kanat çırpsa diğer ucunda fırtına çıkar diye... Tıpkı onun gibi, bir yerde olan şiddet her şeye yansıyor bence... ( K-17).*

*Şimdi şiddet deyince illaki insanlar arasında geçen bir şey gibi bakmamak gerek, zaten bunu da konuşmuştuk. Diyelim ki bir öğrenciye derste ağacın canlı olduğunu, ne kadar önemli olduğunu anlatıyorum, tenefüste çocuk gidip bahçedeki ağacı sallıyor falan, işte şiddetin örneği... Bunu engellemek gerek, doğayla barışık olmasını öğretmen lazım... (K-11).*

### “Çatışma” Temasına İlişkin Bulgular

Görüşme bulgularının içerik analizinde elde edilen temalardan biri de “çatışma” başlıklı temadır. Çatışma teması referans sayısı (167) dikkate alındığında % 13,98 gibi bir değere sahiptir. Eğitim temasına ilişkin içerik analizi sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 7: Çatışma Temasına İlişkin Bulgular**

<b>3. ÇATIŞMA / ANLAŞMAZLIK</b>	<b>f</b>
<b>3.1. nedenleri</b>	
Farklılık	<b>17</b>
Eşitsizlik	<b>14</b>
İletişim eksikliği	<b>17</b>
<b>3.2. türleri</b>	
Olumsuz	<b>18</b>
Olumlu	<b>18</b>
<b>3.3. çözüm yöntemleri</b>	
Şiddete başvurma	<b>15</b>
Anlaşma	<b>18</b>
Kazanma	<b>12</b>
Kaybetme	<b>12</b>
Etkin dinleme	<b>11</b>
Öfke kontrolü	<b>14</b>
Ben dili	<b>16</b>

Tablo 7’deki bulgular BEHEP uygulamalarında yer alan sınıf öğretmenlerinin almış oldukları eğitim sonrasında çatışma konusunu da dikkate aldıklarını göstermektedir. Bu alt temalar sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

**Çatışma Türleri:** Katılımcıların çatışma kavramını tanımlarken sıklıkla dile getirdikleri görüşün; çatışmaların sadece olumsuz türlerinin değil, olumlu türlerinin de olabileceğidir. Bu durumla ilgili olarak BEHEP öncesinde çatışma kavramının sadece olumsuz olarak algıladığını belirten ifadelerin birçok katılımcı tarafından ( K-2, K-5, K-7, K-11, K-2 ve K18) tekrarlanması dikkat çekmiştir.

*Barış eğitimi için düzenlediğiniz bu seminerden önce, çatışma deyince hep kötü bir durum olduğunu düşünürdüm ama bununla ilgili oturumdan olumlu olduğunu öğrendim. (K-2)*

*Çatışma iki farklı düşüncenin ya da fikrin karşı karşıya gelmesi. Bu insanın kendi içinde de olabilir bence, kararsızlık yani. Nasıl kendi içimizde olduğunda kendimize zarar vermeyi düşünmüyorsak, başkalarıyla çatıştığımızda da bunu yapmamak gerekiyor diye düşünüyorum. (K-7)*

**Çatışma Nedenleri:** Bu temada en çok vurgusu yapılan kavramın; farklılıklar (18) olduğu belirlenmiştir. Bunun yanı sıra eşitsizlik (14) ve iletişim eksikliği (17) de dile getirilen diğer görüşlerin yer aldığı alt temalardır.

*Birbirinden farklı düşüncelerin olası çatışmaya sebep olur, örneğin sınıfta öğrencilerin farklı istekleri, ailede eşlerin farklı düşünceleri, ya da toplumda farklı şeyleri savunan gruplar arasında çatışma olur (K-14).*

*... bir de adaletin olmadığı yerde çatışma çıkabilir, düşünsenize yanınızdakine farklı davranılıyor, size farklı. Bu durumda çatışmanın olmaması imkansız. Zaten sınıfta da çatışma çıkaran çocukların genelde dikkat çekmek için yaparlar bunu (K-4)*

*Kişiler arasındaki diyaloglar nedeniyle de çatışmalar doğabilir, bazen karışımızdaki ile aynı şeyi söyleriz ama konuşma biçimimiz, seçtiğimiz kelimeler fitili ateşler. Seminer sırasındaki bir etkinlikte, olumsuz biçimde söylenen cümleleri ben diline çevirip tekrar söylemiştik. Bunun gibi yani... (K-8)*

**Çatışma Çözüm Yöntemleri:** Çatışma kavramına ait katılımcı görüşlerinde çatışma çözüm yöntemlerine yer verildiği belirlenmiştir. Anlaşma (18), kazanma (12), kaybetme (12), etkin dinleme (11), ben dili (16), öfke kontrolü (14) ve şiddete başvurma (15) kavramları ile örtüşen ifadeler; bu tema altında incelenmiştir.

*Çıkan çatışmaların sonunda barış halinin olması için tartışan kişilerin anlaşması gerekir. Bu anlaşmaların aktif barış için olanı daha iyi olur, herkes memnun olur ama öylesi mümkün değilse pasif barış gibi bir anlaşmada olur bence, sonuçta en kötü barış bile savaştan iyidir (K-7).*

*Bir etkinlik sırasında çatışmaları nasıl çözdüğümüzü belirlediğimiz kazanma/kaybetme testi, bir tarafın kazandığını diğerinin kaybettiğini fark ettirdi bana.*



*Sınıf ortamından düşününce, öğretmen otoritesi karşısında kaybeden hep öğrenci oluyor gibi, aslında öyle olmaması gerektiğini fark ettim tabi. Bir de herkesin kazanması için yapılması gerekenleri, örneğin; dinlemek, öfkeni kontrol etmek gibi, dramalarla canlandırdık, gelecek için etkili olur umarım... (K-3).*

*Çatışmayı ortadan kaldırmak için bir kere karşındakini dinlemek gerekli, onun neyi istediğini anlamak lazım ki çözüm bulasın (K-1).*

*Eskilerin bir sözü vardır; tatlı söz yılanı deliğinden çıkarır diye. Tıpkı onun gibi bir şeyi güzellikle söyleyince öğrenci de onu istekli yapar, sertçe söylersen ise yapmak istemez ya da zorla yapar. O yüzden ben dili dediğiniz şey, çatışmalara engel olabilecek bir yöntem bence (K-9).*

*Çatışma sırasında insan sinirine yenilip istemediği şeyler olabilir, o yüzden dışarıdan başka birinin, tıpkı hakem gibi mesela, arayış bulması iyi olur. Biz sınıflarımızda bunu zaten yapıyoruz, ama bunu yaparken haklıyı haksızı ayırt etmek de önemli, yoksa yeni bir çatışma da çıkabilir ya da güven zedelenmesi gibi şeyler (K-3).*

*Bence her şeyin çözümü sabretmek, kendini kontrol etmek ve öfkeyi yenmek. Ben derste sinirlendiğimde sınıftan çıkıp birkaç dakika dışarıda bekliyorum. Bu yaptığının doğru bir şey olduğunu da zaten bu eğitimde fark ettim. O yüzden çatışmaları, kavgaları çözmek için insanın sinirini yenmesi şart (K-5).*

*...bu eğitimde zaten çatışmaları çözmeye, barışı öğretmeye yönelikti. Barışı sağlamak için birçok yol varken, şiddete başvurmak, hemen içgüdülerin kontrolüne girmek acizlik tabi. Ama çözüm için başka yollar olduğunu bilmeyen insanların şiddete başvurmasını yadırgamıyorum ben açıkçası (K-16).*

### “Barış Kültürü” Temasına İlişkin Bulgular

Frekans sayısı (150) dikkate alındığında yaklaşık %12,55 gibi bir değere sahip olan barış kültürüne ilişkin bulgular; barış kültürüne ilişkin değerler, barış kültürünün türleri ve barış kültürünün etkenleri çerçevesinde analiz edilmiştir. Barış kültürü temasına ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8:** Barış Kültürü Temasına İlişkin Bulgular

4. BARIŞ KÜLTÜRÜ	f
<b>4.1. değerler</b>	
Hoşgörü / anlayış	17
Saygı	16
Eşitlik / adalet	12
Demokrasi	13
Dayanışma	9
<b>4.2. türleri</b>	
Sürdürülebilir / Kalıcı	16
Kısa vadeli / sınırlı	11
<b>4.3. etkenleri</b>	
Birey / kişi	10
Aile	17
Toplum	14
Eğitim	15

**Barış Kültürüne İlişkin Değerler:** BEHEP katılımcılarını oluşturan sınıf öğretmenlerinin bir kısmı, barış kültürüne yönelik tanımlamalarında; hoşgörü/anlayış (17), eşitlik / adalet (12), saygı (16), demokrasi (13) ve dayanışma(9) değerlerini dile getirmişlerdir.

*Barış kültürü herkesin birbirine hoşgörülü olması ile mümkündür. Çünkü her zaman farklı düşünceler olacaktır, önemli olan bunlara hoşgörüyle yaklaşmak (K-8).*

*Eşit olmayan bir toplumun barış kültürünü sağlamasını beklemek saçma olur bence. Bunun için çok uzağa gitmeye gerek yok, örneğin Atatürk yönetim şekli*

*olarak; barış için herkesin birbirine eşit olduğu cumhuriyeti tercih etti. Adalet yoksa barış kültürünün olmayacağını çok iyi biliyordu ( K-9).*

*Barışı açıkladık ama kültür deyince biraz daha genişliyor anlam tabi. Bir kültürü sağlamak, insanların içine bunu işlemek demek. Bunun için önce saygı duymayı öğretmek lazım, kendinden farklı olan bir şeye saygı duyan kişi barış kültürü için ideal bir kişi olur ( K-2).*

*Sınıftan bir örnek vereyim; sınıf başkanı seçerken demokratik olup oylama yapınca, çocuklar başkan seçilen arkadaşlarına kin duymaz. Ama öğretmenin kendisi bir başkan belirlediğinde, diğer çocuklar ona imrendikleri için kin duyabilirler. Bunun gibi yani, barışa uygun bir kültür için demokrasi şart (K-16).*

*Barış kültürü; barışa yol açacak şeyler yapmak, bunları özendirmek olabilir. Birlik içinde olmak, dayanışma halini korumak gibi. İnsanın olduğu her yerde ister istemez olumsuz olaylar yaşanır ama dayanışmayla bunların etkilerini içimizde eritirsek; barış kültürü oluşur ( K-12).*

**Barış Kültürü Türleri:** Elde dilen bulgular incelendiğinde; barış kültürünün sürdürülebilir / kalıcı (16) veya kısa vadeli / sınırlı (11) olabileceğini dile getirdikleri saptanmıştır.

*Bu seminerde de bize anlatıldığı gibi, barış eğitiminin amacı uzun yıllar süren bir barış kültürü oluşturmak. Zaten öteki türüsü pasif barışa girer, aktif barış olmaz (K-15).*

*Sadece sınıfta, sadece evde, ya da nasıl desem sadece bir ülkede barış sağlamak gerçek barış değil. Çünkü dünyada artık her şey birbirine çok yakın. Tabi yalnızca yer bakımından da değil süre bakımından da aynı. Keza; sınıfta sadece bir ders barışçıl bir ders işleyip diğer derste şiddete başvurursa öğretmen; bir anlamı kalmaz. O yüzden kısa süreli barış diye bir şey olmaz. Her anı bir önceki an ile tutarlı olursa ortam, orada barış kültürü var demektir (K-14).*

**Barış Kültürünün Etkenleri:** Yapılan analizlerde bu tema altında en yoğun frekansa sahip kavramın; eğitim (15) ve aile (17) olduğu anlaşılmıştır. Bununla birlikte birey /kişi (10) ve toplum (14) kavramlarına atıfta bulunan katılımcı söylemleri de yer almaktadır.

*Kültür en çok da eğitimle oluşan bir şeydir. Bu nedenle barış kültürü de insanların eğitilmesiyle olur. Gerçi barış insanın içinden gelen güzel duyguların bir sonucu ama öyle diye de, insanın içinden gelmesini beklemek doğru olmaz tabi. Onu bu güzellikle yüzleştirmek için eğitim şart (K-13).*

*Ben sınıfta bu seminerde öğrendiğim her şeyi tam uygulasam, gerçekten tam bir barış eğitimi yapsam bile eğer çocuk evde barışçıl büyütülüyorsa, tam anlamıyla etkili olmayacağını düşünüyorum. Okuma yazmayı öğretirken bile öyle ki, barışı öğretmek daha zor bir şey zaten. O nedenle barış kültürü için ailenin kültürü daha en önemli unsur diye düşünüyorum (K-4).*

*Her şey insanın içinde biter, bence insan barışın mümkün olacağına inandığı zaman en azından kendisi bunun için savaşır, mücadele eder ve onun etrafında bir barış kültürü doğar. Zaten en önemli şeyin iç barış olduğunu da konuşmuştuk (K-17).*

*Saç ayağı gibi düşünüyorum ben barış kültürünü, biri eksikse yıkılır hepsi. Ama en önemlisi nedir dersek; ben toplum derim. Çünkü insanlar çevresindeki insanlardan etkilenirler, sosyal öğrenme gibi yani. Toplumun tepkisi, toplum tarafından yadırganmak; bir insanı motive edecek şeyler. Bunların etkisi barış içinde kullanılsa sonuç iyi olur bence (K-7).*

### **“Barışçıl Birey” Temasına İlişkin Bulgular**

Barışçıl birey ile ilgili görüşme sorularını yanıtlayan sınıf öğretmenlerine ait görüşlerin içerik analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9:** Barışçıl Birey Temasına İlişkin Bulgular

<b>5. BARIŞÇIL BİREY</b>	<b>f</b>
<b>5.1. değerler</b>	
Hoşgörülü olma	<b>16</b>
Farklılıklara saygı duyma	<b>14</b>
Adil olma	<b>16</b>
Toplumsal bir barış kültürüne inanma	<b>9</b>
İçsel barışı gerçekleştirmeye istekli olma	<b>8</b>
Empati yapabilme	<b>5</b>
İnsan haklarını saygı duyma	<b>7</b>
<b>5.2. beceriler</b>	
Çatışmaları barışçıl yöntemler ile çözme	<b>15</b>
İnsan hakları ihlalleri ile mücadele etme	<b>11</b>
Etkili iletişim kurma	<b>16</b>
Öfkesini kontrol etme	<b>14</b>

Barışçıl birey teması frekans sayısı (143) dikkate alındığında yaklaşık % 11,96 gibi bir değere sahip olmakla birlikte vurgulanan kavramların; değerler (75) ve beceriler (68) alt temaları altında, birbiri ile yakın değerlerde dağıldığı belirlenmiştir.

**Barışçıl Bireye Ait Değerler:** Barışçıl birey kavramı ile ilgili soruları yanıtlayan BEHEP katılımcılarının görüşlerinde tekrar edilen ifadelerin; hoşgörülü olma (16), adil olma (16), farklılıklara saygı duyma (14), empati yapabilme (5), insan haklarına saygı duyma (7), toplumsal bir barış kültürüne inanma (9) ve içsel barışı gerçekleştirmeye istekli olma (8) alt temaları altında toplandığı saptanmıştır.

*Barışçıl birey; olaylara hoşgörü ile yaklaşan bireydir. Tıpkı Mevlana gibi, zaten onunla ilgili bir etkinlik yapmıştık, orda da bunları konuşmuştuk... (K-8).*

*En önemli özelliği; herkese eşit davranmak, adaleti savunmak diyebilirim. Böylece herkesin gönlü hoş tutulur, kimse diğerini kıskanmaz, kin gütmaz. Barışçıl birey hem eşit olacak, hem eşitliği savunacak kişidir (K-14).*

*Kendisi gibi olmayana, farklı olana saygı duyan kişidir bence. Çünkü farklılıklardan çatışmalar farklılıklar doğar, çatışmalardan da şiddet çıkar (K-17).*

*Şimdi barışçıl birey deyince sadece bir şey söylemek yeterli kalmaz ama en gerekli bence empati yapabilme. Bir etkinlik vardı, kendimizi başka bir kişinin yerine koyup, onun hayatını yaşadığımızı düşünmemizi istemiştiniz. Orda amaç önyargıyı kırmaktı. Empati yaparak önyargısız davranabilen kişi bence barışçıl birey olabilir (K-8).*

*İnsan haklarını bilen ve uygulayan kişidir. Çünkü insan hakları bildirisi; barış için hazırlanmıştır. Oradaki maddeler ile uyuşan kişi... (K-12)*

*Barışın olmasını isteyen, barış için mücadele eden, insanları ve toplumu yönlendiren kişiye barışçıl birey denir (K-13).*

*“Barış bireyde başlar.” Sözü hakkında konuşmuştuk ve o sırada içsel barışın önemini tartışmıştık. Barışçıl birey de işte budur; çünkü içinde bunu gerçekleştiren kişi zaten diğer bütün yapması gerekenleri yapmıştır, içsel barış son noktadır (K-4).*

**Barışçıl Bireye Ait Beceriler:** BEHEP katılımcılarını oluşturan bir kısım sınıf öğretmenlerinin, bu tema altında incelenen görüşlerinde; literatürde yer alan barışçıl bireye ait becerileri de dile getirdikleri belirlenmiştir. Bu beceriler; çatışmaları barışçıl yöntemler ile çözme (15), etkili iletişim kurma (16), öfkesini kontrol etme (14), insan hakları ihlalleri ile mücadele etme (11)’dir.

*Bir tartışmanın sonunda her iki taraf için de barışı tercih eden kişidir. Kazan-kazan yöntemini uygulamak, yani; orta yol bulmaya çalışmak, en azından buna niyet etmek (K-6).*

*Anlaşmak isteyen, bunu gerek konuşmalarıyla gerek davranışlarıyla gösteren bireylere barışçıl birey denir. Söylenen ağır sözler; şiddetin ve kavgaların fitili ateşleyen şeylerin başında geliyor, o yüzden iletişimi güçlü olan barışı sağlamada etkili olabilir. Okulda bile tatlı dilli bir öğretmenin sınıfı ile sert öğretmenin sınıfı arasında fark vardır (K-18).*

*Barışın karşıtı savaş ya da şiddettir. Buna göre tartışmaları güzellikle çözen kişidir. Sinirine hakim olmak, sakin olmak, düşüncesine saygı beklemek ve başka düşüncelere saygı duymak bu kişinin özellikleri diye düşünüyorum (K-7).*

*Barışı isteyen bireylerdir. İşte; kadın- erkek eşitliğini savunan, çocuk haklarını savunan, önyargılar yüzünden ezilen kişileri düşünen, onlara yardımcı olan insan yani (K-5).*

### **“Barışçıl Öğretmen” Temasına İlişkin Bulgular**

BEHEP katılımcılarının görüş bildirdiği barışçıl öğretmen temasında incelenen bulguların frekans sayısı 144 ve tüm görüşler arasındaki yaklaşık değeri % 12,06 ‘tir. Barışçıl öğretmen temasına ilişkin dile getirilen ifadeler, barış eğitimi literatürü dikkate alınarak belirlenen; barışçıl öğretmenin kişilik özellikleri ve mesleki özellikleri alt temaları kapsamında incelenmiştir. Barışçıl öğretmen temasına ilişkin içerik analizi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10:** Barışçıl Öğretmen Temasına İlişkin Bulgular

<b>6. BARIŞÇIL ÖĞRETMEN</b>	<b>f</b>
<b>6.1. Kişisel Özellikler</b>	
Empati kurma	<b>11</b>
Şefkatli / merhametli olma	<b>16</b>
Şiddete başvurmama	<b>12</b>
Ayrımcı uygulamaları reddetme	<b>15</b>
Çocuk haklarına saygılı olma	<b>3</b>
Aktif barışı benimseme	<b>14</b>
<b>6.2. mesleki özellikler</b>	
Gelişime /değişime açık olma	<b>10</b>
Barış eğitiminin gerekliliğine inanma	<b>14</b>
Sınıf içi anlaşmazlık durumlarında	<b>16</b>
Çatışmaların barışçıl yollarla	<b>17</b>

Tablo 10’da yer verilen bulgular BEHEP katılımcılarının, barışçıl öğretmenin mesleki özelliklerini daha çok önemsediklerini göstermektedir. Özellikle de çatışmaların barışçıl

yollarla çözülmesinde rol modeli olma konusunda dikkate değer vurgulamalar yapıldığı görülmektedir.

**Barişçıl Öğretmenin Kişisel Özellikleri:** Bu tema kapsamında yer alan görüşlerin çoğu şefkatli/merhametli olma (16) ve ayrımcı uygulamaları reddetme (15) ve kavramları ile betimlenmektedir. Bunların yanı sıra dile getirilen diğer kişilik özellikleri; empati kurma (11), aktif barışı benimseme (14), şiddete başvurmama (12) ve çocuk haklarına saygılı olma (3)'dir.

*Öğretmenin kafasında kurduğu o tek tip insan modeline uymayan, yaramaz, haşarı çocuklar genelde sevilmez. İşte barış eğitimi bence burada başlıyor, diğer öğrenci zaten kabul edilmiş, önemli olan aykırı olanı da kabul etmek. Çünkü öğretmen onu benimserse tüm sınıf benimser, böylece o çocuğun olumsuz davranışları da azalır (K-1).*

*Öğrencisini sevmeyen bir öğretmenin barişçıl olması mümkün değil tabii ki, o yüzden önce sevecen bir insan olmalı, karşıdakinin çocuk olduğu, masum olduğu unutulmamalı. Bence her şeyin temelinde sevgi var, sevince hatasını görmezsin, zarar vermek istemezsin. Küçücük yavrular bunlar, barışa engel olacak kadar kötü olamazlar ki zaten. (K-9).*

*Barişçıl öğretmen, çocuğun seviyesine inen, onun gibi düşünüp, onu anlayan bir öğretmen olmalı. Örneğin sürekli sınıfta sorun çıkaran bir çocuğa barişçıl bir öğretmenin yapması gereken; onun yerine kendini koymaktır. Belki eğlenceli ders eğlenceli değil, belki çocuk ilgi çekmek istiyor, vs. Bu yüzden öğretmen olarak yapmamız gereken, öğrencinin penceresinden bakmak, sanıyorum (K-9).*

*Barişçıl öğretmen, başarılı, başarısız ayırt etmeden tüm öğrencilerini seven, ayırım yapmayan öğretmendir bence. En ufak iltiması fark eden çocuklar için bu çok önemli. (K-11).*

*Sadece barış yanlısı olan değil bunu gerçekleştiren öğretmen tipidir. Aktif barışı benimseyen desem yeterli olur, çünkü bunun için de hem istek hem inanç hem de eylem var (K-6)*

*Her şeyden önce şiddete karşı olan öğretmendir. Tabi sadece fiziksel değil, sözel ve baskı uygulamak denilen psikolojik şiddet de buna dahil. Zaten şiddet yerine olumlu yöntemlere başvurması; barışı tercih etmesi demektir (K-12).*



*“Ben yaptım oldu” klişesinden kurtulmuş, kendini sorgulayan, hatalarının farkında olan bir öğretmen bence barışçıl öğretmen olabilir. Çünkü bazen yıllarda alıştığımız şeylerin doğruluğundan şüphe etmeyiz ama aslında yanlıştır. İnsanın kendini geliştirmesi için önce kendine aynada bakması gerekli (K-2).*

*Barışçıl öğretmen olmak; işini sadece vicdanına bırakmayan, kuralları, yeni yöntemleri bilen bir öğretmen olmak demek. kendi sorumluluğunu, haklarını bilmekle de yetinmeyen, çocukların da haklarını savunan bir öğretmen diyebilirim. Çünkü biz öğretmenler sürekli çocuklara sorumluluklarını, vazifelerini hatırlatırız. Ama onların haklarını da savunmak bizim işimiz aslında (K-6)*

**Barışçıl Öğretmenin Mesleki Özellikleri:** Bu alt temaya yönelik olarak katılımcıların çoğunlukla; çatışmaların barışçıl yollarla çözülmesinde rol model olma (17) ile sınıf içi anlaşmazlık durumlarında öğrencileri barışçıl yöntemler kullanmaya yönlendirme (16) hakkında görüş bildirdiği ortaya çıkmıştır. Barışçıl öğretmeni tanımlayan diğer katılımcı görüşleri ise; barış eğitiminin gerekliliğine inanma (14) ile gelişime/değişime açık olma (10) ile ilgilidir.

*Barışa uygun davranarak öğrencilerine örnek olan kişidir. Örneğin sınıfta iki öğrenci arasında çıkan tartışmayı çözerken, kazan-kazan yöntemini kullanmak gibi. Ya da istenmeyen bir davranışı sergileyen öğrenciyi şiddete başvurmadan, barış eğitimine uygun olarak yaklaşmak; barışçıl öğretmen özellikleri arasındadır (K-2).*

*Biz sınıf öğretmenlerinin öğrencileri küçük yaş grubu olduğu için, küçük şeylerde büyük sorunlar çıkaran bir öğrenci grubumuz var. Bir de bu olaylara velileri de eklenince ortalık iyice karışıyor. İşte bu noktada barışçıl bir öğretmen; iyi organize olup, hem öğrencilerini hem de velilerini barışa özendirmeli, diğer tutumlarını engellemelidir (K-9).*

*Barışçıl öğretmen, barış eğitimini bilen ve uygulayan öğretmendir. Ama bunu isteyerek ve bilinçli olarak uygulaması önemlidir çünkü bazen doğruluğuna inanmadan, surf yönetmelikler yüzünden yaptığımız şeyler de var (K-6).*

*Bize barış eğitimi verildi ve barışçıl öğretmen olma yolunda önümüz açıldı. Mesela kendimden örnek vereyim, eğer ben bu eğitimi gereksiz bulsam,*

*mecburiyetten dinleyip gitsem bir sonuç alamazdım. Bu yüzden bence barışçıl öğretmen barış eğitimi almaya istekli, kıdemi kaç olursa olsun her zaman kendini geliştirmeye aday bir öğretmendir (K-8).*

### “Barışçıl Öğretim Stratejileri” Temasına İlişkin Bulgular

Barışçıl öğretim stratejileri teması frekans sayısı (158) dikkate alındığında % 13,22 ile en yüksek değere sahip temalar arasındadır. Ayrıca incelenen bulgularda, katılımcıların bu temanın alt temalarına da birbirine yakın değerlerde görüş bildirdiğini göstermektedir. BEHEP katılımcılarının barışçıl öğretim stratejilerine yönelik görüşleri; hazırlık (43), uygulama (85) ve değerlendirme (30) başlıkları altında incelenmiştir.

**Tablo 11:** Barışçıl Öğretim Stratejileri Temasına İlişkin Bulgular

7. BARIŞÇIL ÖĞRETİM STRATEJİLERİ	f
<b>7.1. hazırlık</b>	
Eğitim ihtiyaçlarını belirlerken tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyacını dikkate alma	18
Barış kültürü oluşturmaya uygun hedefler belirleme	9
Barışçıl bir öğretim süreci planlama	16
<b>7.2. uygulama</b>	
İşbirlikçi öğretim yöntem ve teknikleri tercih etme	17
Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim yöntem ve teknikleri belirleme	16
Barış kültürü oluşturmaya uygun öğretim materyalleri tasarlama	10
İçeriği barış eğitiminin amaçlarına uygun hale getirme	4
Öğrencilerin empati yapabilme becerisini geliştirmeye odaklı etkinlikler tasarlama	12
Demokratik sınıf yönetimi oluşturma	11
Etkin katılımı sağlama	15
<b>7.3. değerlendirme</b>	
Süreç değerlendirmesi tercih etme	14
Bireysel farklılıkların dikkate alındığı alternatif değerlendirme yöntemleri belirleme	16

**Hazırlık:** Bu alt temada dile getirilen görüşlerin literatür dikkate alınarak belirlenen; barışçıl bir öğretim süreci planlama (16), eğitim ihtiyaçlarını belirlerken tüm

öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate alma (18) ve barış kültürü oluşturmaya uygun hedefler belirleme (9) kavramları ile örtüşür nitelikte olduğu saptanmıştır.

*Müfredattaki konuyu, barış eğitimine uygun olacak şekilde nasıl işlerim diye düşünüp planı hazırlanmalı. Şimdi plan yapma zorunluluğu kalktı ama insan aklından da olsa bir planlama yapmalı, dersin başında, ortasında ve sonunda neler yapacağını bir bir belirlemeli. Zaten plan yapma ile ilgili de konuşmuştuk, gerçekten de önemli.*

*Öğrenci derse katılmazsa mutlaka birisiyle uğraşır, bir sorun çıkarır, o zaman da barışı sağlamak mümkün olmayabilir. Sınıfta barış ortamı oluşturmak için her öğrencinin ilgisini çekecek, katılımı sağlayacak şeylerin olması gerekir. Kimi öğrenci şarkı söylemekten, kimi film izlemekten hoşlanır, kimi de kendi eliyle yaptığı şeylerden öğrenir. Bu yüzden öğretmen buna göre hazırlık yapar (K-7).*

*Müfredattaki kazanımları işlemek zorundayız aslında, müfettişler geldiğinde bunları yapıp yapmadığımıza bakıyorlar. Ama bunların bazılarını ben zaten gereksiz buluyorum. Şimdi bu barış eğitiminden sonra, kazanımları ona göre işleyeceğim çünkü dersi belirleyen şey kazanım (K-3).*

**Uygulama:** Bu alt tema altında yoğunlaşan katılımcı görüşlerinin; işbirlikçi öğretim yöntem ve teknikleri tercih etme (17), etkin katılımı sağlama (15), farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim yöntem ve teknikleri belirleme (16), demokratik sınıf yönetimi (11), barış kültürü oluşturmaya uygun öğretim materyalleri tasarlama (10) ve içeriği barış eğitimine uygun hale getirme (4) ile ilgili olduğu saptanmıştır.

*Barış eğitiminde en çok kullanılan şeyin grup çalışması olduğunu fark ettim. Seminer sırasında genelde böyle etkinlikler yaptık çünkü. Sınıfta da böyle gruplar oluşturunca, çocukların arkadaşlık ilişkilerinin daha çok geliştirdiğini, birbirlerine yardımcı olduklarını biliyorum zaten. O yüzden barış eğitiminde grup çalışmalarının tercih edilmesi gerektiğini söyleyebilirim (K-3).*

*Barışın olduğu bir sınıfta her öğrenci mutlu olmalıdır, severek isteyerek derse katılmalıdır. Örneğin; bu seminerde tüm arkadaşlar etkinliklere katılabildiği için sanırım hepimiz hoşlandık, sıkıcı geçmedi ve bir şeyler öğrendik. Ama*

*sadece dinlediğimiz seminerlerde bir şey öğreniyoruz diyemem. O yüzden her türlü barış eğitimi dahil her türlü eğitim için katılımın sağlanması şart (K-15).*

*Barış demek eşitlik demek. O yüzden sınıfta çalışkan olan bir grubu ilerletip diğerlerini kaderine bırakmakla barışa aykırı davranılmış olur. O yüzden çeşitli yöntemler eşliğinde zengin bir ders işlenmeli (K-6).*

*Demokratik öğretmen tutumu barış eğitiminin gerçekleştirilmesinde en önemli şeylerden biri. Öğrencilerin düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilmesi, sınıfta rahatsız olduğu bir şeyi dile getirmesi hep demokrasi ile sağlanır. Zorla baskıyla yapılan barış, barış değildir zaten (K-18).*

*Görsel resimler, videolar, flash oyunlar hep küçük çocukların dikkatini çeken, eğlenerek öğrenmelerini sağlayan şeyler. Bunların olduğu dersler de çocuğun aklına şiddet, tartışma ya da kavga etmek gelmez bile aklına, diğer arkadaşlarıyla barış içinde dersini yapar gider. Biz bu yaşta bile, seminer de böyle etkinlikler yaparken eğlendik ve barış eğitimi öğrendik. o yüzden materyal hazırlamak zaman alıcı olsa da gerekli bir şey bence (K-3).*

*Barış eğitimi seminerinde öğrendiğim bilgileri, öğrencilere de öğretmek isterim. Mesela ön yargılar ile hareket etmemek konusu, çocuk hakları konusu, barışın değişik anlamları olduğu konusu öğretilbilir her yaştaki bireye. Ders kitaplarında bilgi yoğunluğu fazla ama böyle önemli şeylere yer verilmiyor. Ama sınıf öğretmenleri bunu kolaylıkla yapabilir, örneğin Türkçe dersinde ön yargı ile ilgili bir metin incelenip, çocukların fark etmeleri sağlanabilir. İsteyince mümkün yani (K-12).*

**Değerlendirme:** Barışçıl öğretim stratejilerine yönelik görüşme sorularını yanıtlarken değerlendirme boyutuyla ilgili görüş bildiren katılımcıların; çoğunlukla süreç değerlendirmesini tercih etme (14) ile ilgili vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar da; özel öğrencilere değinerek, bireysel farklılıkların dikkate alındığı alternatif değerlendirme yöntemlerini belirleme (16) konusundaki düşüncelerini açıklamışlardır.

*Yeni yapılandırmacı sistemle barış eğitimi birbirine benziyor bence. Mesela artık ders içi performans ve diğer performans- proje ödevleri veriyoruz. Öğrenciyi bir anda değerlendirmiyoruz. Bazen de kendini değerlendirmesi sağlıyoruz. Burada;*

*öğrenciyi kendi kapasitesinde değerlendirip, kimseyle yarıştırmayıp, mutsuz olacağı, zorlanacağı bir yarış içine sokmamak esas alınıyor. Barış eğitiminde de böyle, çünkü bir başkasıyla karşılaştırmakla çocukta fesatlık ve kine davet çıkarmış olunur (K-4).*

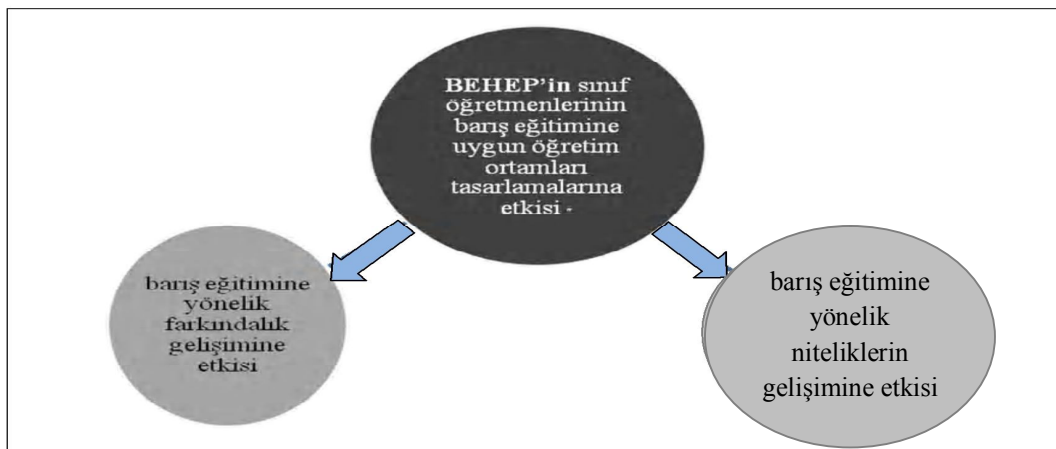
*Hemen hemen her sınıfta diğer öğrencilere göre geri olan, okuma yazma sorunu yaşayan öğrenciler olur. Onların etiketlenmemesi de dikkat etmek gerekli, yoksa diğer çocuklar sürekli onunla dalga geçip, ön yargılı davranabilirler. Bunlar barışçıl bir sınıfa uygun olmaz. Öğretmenin bu çocukları koruyup kollaması, onların başarısızlığını ortaya çıkarmaya değil, başarılı oldukları yönlerini gösterecekleri şeylerle onları değerlendirmesi önemli diye düşünüyorum (K-9).*

## 4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan; “barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim programı (BEHEP), sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine uygun öğretim ortamları tasarlamalarında etkili midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla; görüşme, katılımcı günlükleri ve ders planlarından elde edilen bulgular incelenmiştir.

### 4.2.1. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

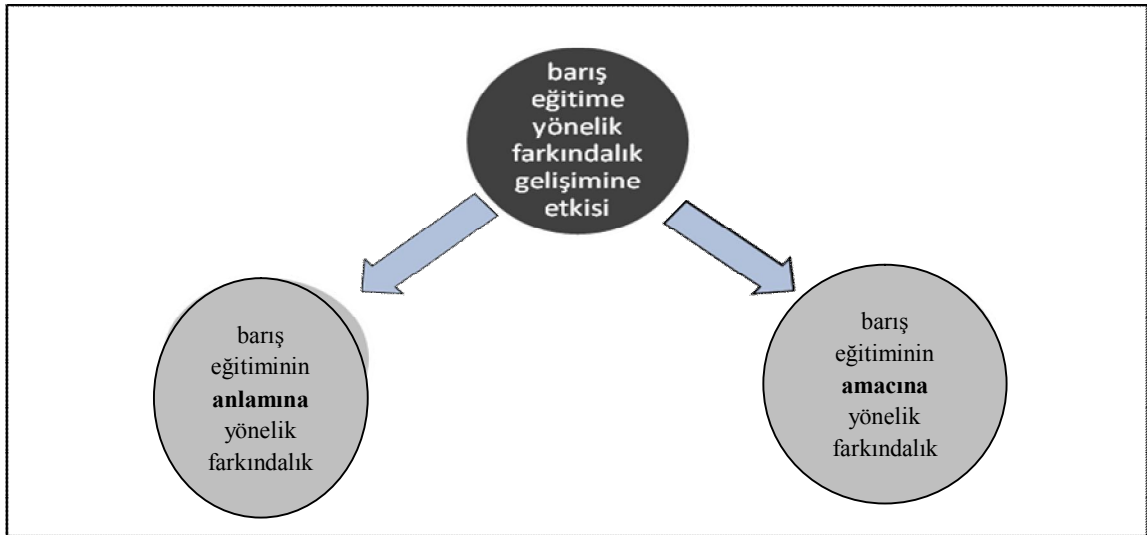
Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara yapılan içerik analizi sonrasında ulaşılan temalara ilişkin örüntü şekil 10’da sunulmuştur. Temaları oluşturan kodlamalar ise; katılımcılara ait görüşme alıntıları şeklinde sunulmuştur.



**Şekil. 10.** Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) Sınıf Öğretmenlerinin Barış Eğitimine Uygun Öğretim Ortamları Tasarlamalarına Etkisi

Şekil 10’da görüldüğü gibi Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı’nın (BEHEP) sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine uygun öğretim ortamları tasarımlarına etkisine yönelik görüşlerinin; (1) sınıf öğretmenlerinin barış eğitime yönelik farkındalık gelişimine etkisi ve (2) sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik niteliklerinin gelişimine etkisi olmak üzere iki tema altında toplandığı belirlenmiştir.

BEHEP’ in sınıf öğretmenlerinin barış eğitime yönelik farkındalık gelişimine etkisi adlı temaya oluşturan katılımcı görüşleri; sınıf öğretmenlerinin BEHEP uygulamalarına katılmadan önce barış eğitimi ile ilgili herhangi bir farkındalık düzeyinde olmadıkları yönünde yoğunlaşmaktadır. Analiz işlemleri sonucunda birinci temayı oluşturan ve program uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik farkındalık düzeylerine etkisini açıklayan kavramlar aşağıda yer almaktadır.



**Şekil.11:** Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı’nın (BEHEP) Sınıf Öğretmenlerinin Barış Eğitimine Yönelik Farkındalık Gelişimine Etkisi

Katılımcılardan K3; BEHEP’in barış eğitiminin **anlamına** yönelik farkındalığındaki etkisini; *..daha önce barış eğitimi diye bir şey duymadım. Bizlere barış eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim programı düzenleneceğini öğrendiğimde ise ülkemizde şu anda yaşanan anlaşmazlıklarla ilgili olduğunu sanmıştım, sınıf içinde uygulanacak bir eğitim türü olabileceği aklıma gelmemişti açıkçası...* şeklindeki ifadesi ile açıklamaktadır.

Buna benzer olarak katılımcılardan K7; *Daha önce çalıştığım okulda değerler eğitimi ile ilgili bir çalışmada bu kavramı duymuştum ama sınıfta barış eğitiminin uygulanması için neler yapmam gerektiğini bilmiyordum..* derken; K14.. *barış*

*eğitiminin savaşı, kavga eden toplumlarda uygulanan bir eğitim olduğunu düşünmüştüm, mesela bazı okulların öğrenci profili gereği daha çok olay yaşıyor. Bu yüzden hizmet içi eğitime katılacağımızı ilk duyduğumda öyle okullar için gerekli olduğunu, bizim buna ihtiyacımız olmadığını düşünmüştüm aslında. Şimdi tüm sınıflarda her dersin içine yerleştirilmesi gereken bir şey olduğunu farkındayım. cümlesi ile K12 ve K4 kodlu diğer katılımcı görüşlerini de desteklemektedir.*

*K9'a ait; aslında daha önce de barış eğitiminin anlamını birazda olsa biliyordum ama ihtiyaç olunca uygulanması gerektiğini düşünüyordum. Mesela kursta öğrendiğimiz çatışma çözümü, ben dili gibi taktikler; rehber öğretmenler tarafından bilinmesi gereken şeyler derdim önceden. Kurstayken, barış eğitiminin en çok sınıf öğretmenlerinin ihtiyacı olduğunu fark ettim... cümlesi; BEHEP uygulamaları ile barış eğitimine ihtiyacı fark ettiğini savunan K18'in; dürüst olmak gerekirse barış eğitimi daha önce duymadım, duyduğumda da çok ilgimi çekeceğini sanmamıştım. Meğer barış eğitimi sınıflarımızda öğrencilerle yada sınıf dışında velilerle yaşadığımız sorunlara karşı, nasıl desem, önleyici tıp gibi gerekli bir şeymiş yani.. görüşü ile benzerlik göstermektedir.*

*Bir diğer katılımcı olan K5'in; Barış eğitimi deyince barışı sağlayan adalet, demokrasi, hoşgörü gibi şeylerin öğretilmesi, bunların derslerde sürekli işlenmesi olduğunu biliyordum. Ama örneğin sınıfta bir çatışmayı nasıl yönetmem gerektiğini, öfkemi kontrol etmek için ne yapmam gerektiğini falan bilmiyordum, aslında bunların bazılarını zaten yapıyordum ama eksik mi ya da doğru mu yaptığımı bilmiyordum... cümlesi ile program uygulamalarının öncesinde barış eğitimi kapsamında yer alan değerler hakkında bilgi sahibi olmasına rağmen; barış eğitimine yönelik becerilere ilişkin yetersiz olduğunu açıklayan görüşü ile K16'ya ait; barış eğitimi için birkaç cümle kurabilirdim tabi ama sınıfta barış eğitimi uygula deselerdi ne yapacağımı bilemezdim; barışçıl öğretmen misin diye sorsalardı öğrencilerimi seviyorum, şiddet uygulamıyorum falan diye cevaplardım. O yüzden bu eğitimi almadan önce barış eğitimi konusunda yeterli değildim demek doğru olur galiba.. şeklindeki ifade birbiriyle örtüşmektedir.*

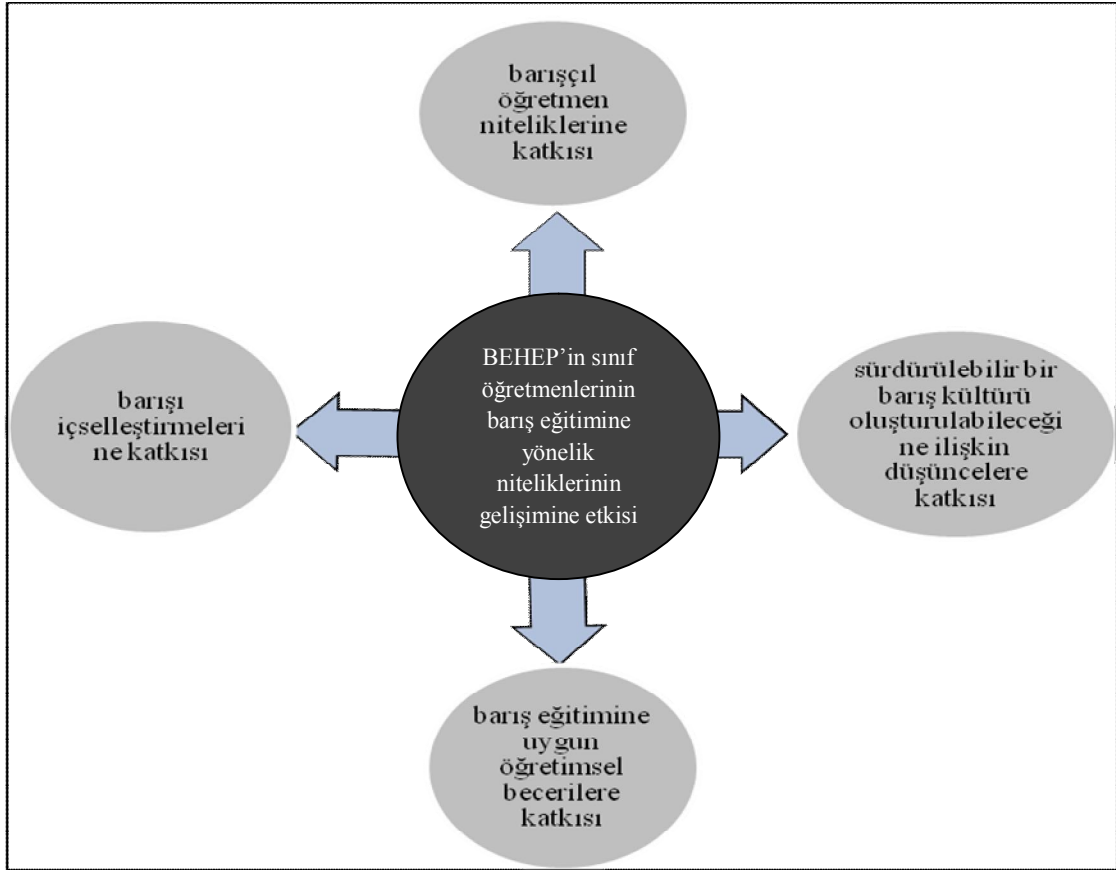
*BEHEP sayesinde barış eğitiminin **amacını fark etmeye** yönelik gelişim gösterdiklerini ortaya koyan katılımcılardan K9;. Barış eğitimi şiddetsiz bir toplum oluşturmak istiyor, bizim eğitim sistemimiz de aslında bunu istiyor ama bizde barış eğitimi yok, işte bu bir*

*çelişki.. Mesela siz kursun ilk gününde, dünyadaki barış eğitimi çalışmalarından örnekler göstermişsiniz. Üzücü bir durum aslında, çünkü daha önce adını duymadığımız bir şey başka ülkelerde çoktan beri uygulanıyor, o zaman bizim toplumumuzda şiddet olması da çok doğal..* şeklindeki ifadesi ile bu konuya yönelik düşüncesini paylaşmıştır.

*K18; barış eğitimine yönelik bir eğitim almadım tabi ama duymuştum, savaştan çıkmış bir ülkede çocuklara barışın güzelliklerini anlatmak, onları ilerde savaştan uzak tutmak için eğitmek gibi algulamıştım önce. Irak, Suriye gibi ülkeler varken bize böyle bir eğitimin verilmesi anlamsız gelmişti zaten. Ama şimdi bu eğitimin nedeninin, öğrencilere her gün yaşadığı çatışmaları olumlu bir şekilde çözmeyi öğretmek olduğunu söyleyebilirim, o yüzden sadece savaştaki çocukların değil her öğrencinin ihtiyacı var...*diyerek barış eğitiminin amacına yönelik düşünce değişiminin ortaya koymuştur. Aynı şekilde K11; *bu eğitimle öğretmenlere teorik bilgiler sunulacağını sanmıştım ama barış eğitiminin amacının bilgi kazandırmak olmadığını fark ettim. Çünkü etkinlikler sayesinde, sınıfta her gün başımıza gelen tartışmalara, kavgalara nasıl müdahale edeceğimizi, barışa inanan insanlar yetiştirmenin yollarını öğrendik.* ifadesini kullanmıştır. K13, K2 ve K15 kodlu katılımcılar da barış eğitimi amacının; teorik bilgi vermenin ötesinde tutum ve beceri geliştirmeye yönelik olduğuna yönelik görüşleri ile diğer katılımcıları desteklemektedir.

BEHEP'in sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik niteliklerinin gelişimine etkisi adlı **ikinci temaya** oluşturan katılımcı görüşleri; BEHEP kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi yeterliliklerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Analiz işlemleri sonucunda ikinci temayı oluşturan ve BEHEP'in sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik yeterlilik alanlarına etkisini açıklayan kavramlar şekil 12'de yer almaktadır.





**Şekil.12:** Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) Sınıf Öğretmenlerinin Barış Eğitimine Yönelik Niteliklerinin Gelişimine Etkisi

Bu temaya ait görüşlerin bir kısmı; BEHEP'in sınıf öğretmenlerinin **barışı içselleştirmelerine katkı sağladığı** yönünde yoğunlaşmaktadır. Görüşme formunda yer alan ve katılımcıların barışı içselleştirmelerinde almış oldukları eğitimin etkisini ortaya çıkarmaya yönelik sorular aracılığıyla elde edilen bulgular; bu katkının barış eğitime uygun öğretim ortamları oluşturma noktasında öğretmenlere içsel bir motivasyon sağlayacağına işaret etmektedir. K5; *barışın sadece savaşızlık anlamına gelmediğini, daha geniş bir anlamı olduğunu anladım. Barışı içselleştirmek de bir çok olumlu değeri bir yaşam tarzı haline getirmek demek yani. Bu eğitim sayesinde tam olarak bunu yapabilirim diyemem belki ama en azından bu konuda kendimi eleştirip, eksiklerimi fark edebilirim..* şeklindeki ifadesi ile bu etkiyi açıklamaya çalışmıştır. K8; *barışı içselleştiren bir öğretmen, öğrencilerine önyargısız davranır. Yaptığımız bir etkinlikte, toplumda kadın erkek olmanın artıları, eksileri ile ilgili olan etkinlikte, daha önce farkında olmadığım önyargılarım olduğunu anladım mesela, bunu fark etmemi*

*sağladığı için bu eğitim benim barışı içselleştirmemi sağladı bence.* diyerek, almış olduğu eğitimin kendisine katkısını dile getirmiştir. *Barış eğitimi ile ilgili bu hizmet içi eğitim, barışı içselleştirmemizi sağladı diyemem tam olarak; evet katıldık, uyguladık ama gerçek yaşamda ne kadar uygulayabilirim bilemiyorum şimdi. Ama barışı içselleştirmenin bir öğretmen için gerekli olduğunu anladım diyebilirim. Çünkü öğretmen olarak barışı biz istemezsek öğrencilerimizden de bunu yapmaları beklenemez..* cümlesi ile K12; barışı içselleştirmenin bir öğretmen için önemini ortaya koymuştur. K1, K7 ve K15 kodlu katılımcılara ait görüşler de; almış oldukları eğitimin, barışı içselleştirmenin önemini kabul etmeleri noktasında etkili olduğu yönündedir. Katılımcıların barışı içselleştirme konusunda kendilerini değerlendirmelerini sağlamak amacıyla sorulan; çocuğunun kendisinin onaylamadığı, farklı bir din, ırk yada mezhebe mensup bir kişiyle evlenme kararına vereceği tepkinin ne olduğu sorusuna K16; *eğer karşı tarafında da barışı içselleştirmiş bir birey olduğuna inanırsam onay veririm çünkü barışı içselleştirmiş bir insan zaten iyi bir insandır..* şeklinde yanıt vermiştir. Buna benzer olarak K2; *konu evlat olunca çok zor bunu cevaplamak ama şöyle bir düşününce, evlilik çatışmaları olumlu çözmek üzerine kurulmuş bir kurum bence. Eğer her iki taraf da barışa inanıyorsa yani sevgi, saygı varsa arada; tabi ki onay veririm. Bu durumda bende barışı içselleştirmiş biri sayılırım galiba..* demiştir. K6 ve K9 kodlu katılımcılar da farklılıklara saygı duymanın önemine değinerek, onay vereceklerini ifade etmişlerdir. K18 ise; bu soruya verdiği yanıtla, almış olduğu eğitimin barışı içselleştirmesine katkısını şu şekilde dile getirmiştir: *İnsanları olduğu gibi kabul etmenin şartı, barışı içselleştirmek bence. Bu soru daha önce sorulmuş olsaydı daha kesin bir şekilde hayır diye cevap verirdim ama şimdi aradaki anlaşmazlıkları, kavgaları çözmek teknikleri olduğunu öğrendim, yani bunun bir yolu var, o zaman herkesle anlaşmak mümkün, olabilir yani..* Buna karşın katılımcıların bir kısmı bu soruyu cevapsız bırakırken, bir kısmı da onay vermeyeceğini belirtmiştir.

İkinci temaya ait görüşlerin bir kısmı; BEHEP'in sınıf öğretmenlerinin toplumda **sürdürebilir bir barış kültürü oluşturulabileceğine ilişkin düşüncelerine katkı sağladığı** yönünde yoğunlaşmaktadır. Görüşme verilerinin analizi ile elde edilen bulgular; eğitime katılmadan önce barış kültürünün hakim olduğu bir toplum oluşturmanın zor olduğunu ve bu konuda öğretmenlerin halihazırda sorumluluklarını yerine getirdikleri yönünde görüşlere sahip olduklarını dile getiren katılımcıların, BEHEP ile birlikte bu görüşlerinin olumlu yönde değiştiğine işaret etmektedir. K17;

*eğitimin ilk günü barış eğitimi ile ilgili sunumda, günümüz şartlarında barış dolu bir bireyler yetiştirmenin gerçekçi olmadığını düşünmüştüm. Çünkü toplumdaki şiddetin aile, basın, çevre gibi birçok nedeni var ve öğretmenin tek başına bunu gerçekleştirme bana zor gibi gelmişti. Köşeleme etkinliği diye yaptığımız etkinlikte, birbirimizi ikna etmeye çalışırken, bunun gerçekleştirilebileceğine inandım. cümlesi temaya ait kavramı desteklemektedir. K4; burada aldığımız eğitim ile belki şu anki toplumu birden bire barış içinde yaşayan bir topluma dönüştürmek biraz hayalcilik gibi olur ama barış eğitimine göre yetiştirdiğimiz öğrencilerin anne baba olacağını düşününce mantıklı geliyor, uzak bir hedef ama.. ifadesi ile barışçıl bir toplum oluşturmanın zor fakat imkansız olmadığını vurgulamıştır. K8 ise; bizim toplumumuz günden güne şiddete meyilli oluyor, örneğin eskiden veliler, öğrenciler öğretmenlere saygı duyarlardı şimdi her türlü olayı duyuyoruz çevremizden.. O yüzden sadece öğretmenin çabasıyla değil de herkesin katılımıyla toplum düzelebilir. Bu kursu almadan önce bu konuda üstüme düşeni yaptığımı düşünüyordum ama daha yapmam gereken şeyler olduğunu fark ettim, en azından öğrencilere önyargılı davranmamak gibi mesela. şeklindeki görüşü ile öğretmenlerin barışçıl bir toplum oluşturmada etkisiz kaldıklarını vurgulamıştır.*

Buna benzer olarak K12, sosyal medyanın barışçıl bir toplum kültürü oluşturulmasındaki olumsuz etkisine değindiği açıklamasında; *..ben okulda barış eğitiminin tüm gereklerini yerine getirsem bile, çocuk eve gidip oynadığı bilgisayar oyununda şiddetin eğlenceli bir durum olduğunu görünce, verilen eğitim etkisiz kalır. Barışçıl bir toplum oluşturmak öğretmenin tek başına yapacağı bir şey değil, herkesin elini taşın altına koyması gerekir.* demiştir. Aynı şekilde K16, K13 VE K3 kodlu katılımcılar da televizyon, bilgisayar oyunları ve özellikle sosyal medya araçlarının, toplumsal bir barış kültürü oluşturulmasının önündeki temel engeller olduğunu dile getirmiş; bu nedenle barış eğitimi uygulamalarının yetersiz kalacağını vurgulamışlardır.

*Seminerde izlediğimiz animasyonda çocukların televizyon ve bilgisayar gibi şeylerden ne kadar etkilendiğini görmüştük, öyleyse biz de eğitim şeklimizi en az bu araçlar kadar ilgi çekici hale getirirsek, onların etkisini yok etmiş oluruz. Ama öğretmenlerin çoğu hala eski yöntemleri kullandığı için tabi çocuklarda gönlüne hoş geleni seçiyor, o yüzden öğretmenlerin böyle, değişik etkinlikler öğreneceği seminerlere katılması gerekli bence..* diyen K11'in bu görüşü; barış eğitimine uygun öğretim uygulamaları ile medyanın toplum üzerindeki etkisinin azaltılabileceği yönündeki düşüncesini ortaya

koymaktadır. K6; *sanırım bu okuldaki sınıf öğretmenlerinin kıdemi en az 10 yıl ve biz sınıf öğretmeni olduğumuz için zor şartlarda çalışıp geldik buralara... Ama bize verdiğiniz eğitim sırasında hala bilmediğimiz şeyler olduğunu gördük ya da ben kendime adıma söyleyim; gördüm. Demek ki öğretmenler bile bilmiyorsa bu barış eğitimini, toplumda bilmiyor demektir, o yüzden topluma öğretirsek bence barış içinde yaşayan bir toplum olur..* şeklindeki ifadesi ile barış eğitiminin öğretmenler tarafından bilinmesinin ve uygulanmasının, barışçıl bir toplum oluşturmada etkili olabileceğini vurgulamaktadır.

Uzun vadeli ve sürdürülebilir bir barış kültürü oluşturulmasında aile faktörünün önemine vurgu yapan katılımcıların da olduğu görülmektedir. K2; *evde şiddet gören bir çocuk okulda da şiddete başvuruyor, bunu arkadaşı görüyor, öğreniyor derken bu böyle çorap söküğü gibi alıp başını gidiyor.. Toplumun düzelmesi için önce anne babalar eğitilmeli bence, bu da çok mümkün değil gibi.. O yüzden bizim yetiştirdiğimiz çocukları bu öğrendiğimiz şeylerle şiddete karşı eğitirsek, en azından geç de olsa toplum düzelir..* diyerek barış eğitiminin toplum üzerindeki etkisini uzun vadede göstereceğine değinmiştir.

Benzer şekilde uygulamada yer alan sınıf öğretmenlerinden K4 ve K8 kodlu katılımcılar da toplumda kalıcı bir barış kültürünün meydana getirilmesinde; ailelere uygulanacak barış eğitiminin etkili olacağını savunmaktadır. Buna yönelik görüşünü K4; *tıpkı bizlere uygulandığı gibi ailelere yönelik olarak da düzenlenecek barış eğitimi çalışmaları yararlı olabilir; çünkü bazı velilerimizin gelişmeye istekli olduklarını, çocuklarına faydalı olmak istediklerini ama destek alamadıklarını biliyorum, böyle bir eğitim hem çocukları için hem de toplum için etkili olabilir ..*cümlesi ile açıklamıştır. *Bizim öğrenciler için öğretmeni ne derse odur, anneden babadan çok öğretmeni doğru bilir. İşte bu şansımızı kullanırsak, çocuğun üzerindeki aile baskısını yenip onu şiddetsiz bir birey olarak yetiştirebiliriz diye düşünüyorum.. Böyle böyle toplumda barış olur, o etkinlikleri uygulasak bazı derslerde, çocuk sever katılır bence..* şeklindeki görüşü ile K15; toplumsal bir barış kültürü yaratmada öğretmenin etkili bir role sahip olduğuna inandığını dile getirmiştir.

BEHEP uygulamalarında yer alan sınıf öğretmenlerinin; uygulanan programın barış eğitimine yönelik niteliklerinin gelişimine etkisini açıklarken dile getirdikleri görüşler; **programın öğretimsel becerilerine katkı sağladığı** yönünde yoğunlaşmaktadır.

Üçüncü tema olan programın sınıf öğretmenlerinin öğretimsel becerilerine sağladığı katkının ifade edildiği görüşme kodlamalarında ağırlıklı olarak; yöntem ve teknik bilgisine katkısı, alternatif değerlendirme yöntemler bilgisine katkısı ve barış eğitimi kapsamında yer alan çatışma çözümü, öfke kontrolü, etkili iletişim gibi becerilere katkısı dile getirilmiştir.

Katılımcılardan K7; *..bu seminerde adını bildiğim ama sınıfımda pek kullanmadığım yöntemlerle ders işledik, birbirimizi ikna ettiğimiz bir etkinlik vardı, köşeleme galiba, gruplar köşelere gitmişti, onu ilk kez gördüm mesela, o yüzden yeni şeyler öğrendim diyebilirim.* şeklindeki ifadesi K16'nın; *sadece ilk gün klasik ders işledik, diğer günlerde değişik yöntemler kullandık. Grup oluşturup bir konuyu çalışıp onu diğer gruplara o konuyu öğretme etkinliğinin çok yararlı olduğunu fark ettim, mesela bu yıl dördüncü sınıflarda bunu kullanırım.* cümlesi ile örtüşmektedir. K3; *bizler de aktif olduğumuz için şimdiye kadar yapılan seminerlere göre daha çok şey öğrendik tabi... Böyle barış gibi sevgi, saygı gibi somut olmayan şeyleri öğretirken öğrencinin karşısına geçip saatlerce konuşmaktansa bir derste onları grup yapıp işbirlikli yöntem kullanmanın doğru olduğunu fark ettim.* cümlesi ile benzer görüşleri desteklerken; K1; *barış eğitimi semineri yapılandırıcılığa göre hazırlanmıştı, seminerde en çok yaptığımız işbirlikli yöntem, rol yapma şeyler zaten programda var ama bize programın tanıtıldığı önceki hizmet içi eğitimlerde, bunlar sadece anlatılmıştı, bu seminerde nasıl uygulandığını öğrendim.* diyerek almış oldukları eğitimin yöntem ve teknik bilgisine katkı sağladığını vurgulamışlardır.

K7'in; *barış eğitimi bundan sonra sınıf içinde yapacağım etkinlikler açısından yararlı oldu kesinlikle. Yapılandırmacı yöntemi uygulamak için imkanlar yetersiz derdim kolayca ulaşılabilen malzemelerle eğlenceli etkinlikler yapılacağını öğrendim,* cümlesi ve program uygulamalarında yer alan K5, K12 ve K13 kodlu katılımcılara ait görüşlerin de yukarıda yer verilen görüşleri destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

BEHEP'in öğretimsel becerilerine katkısını; uygulama sırasında kullanılan çeşitli alternatif değerlendirme yöntemleri bağlamında değerlendiren K8 ise, bu görüşünü açıklarken; *seminer başlamadan önce her birimize günlük defterler dağıtıldı ve seminer bitince toplandı, böyle bir şeyi ilk kez gördüm ve beğendim. Öğrencilerde günlük tutsa ve haftalık olarak öğretmen incelese bunları, hem kendisini hem öğrencileri değerlendirmesi için çok iyi bir şey bence. 1. Sınıflarda olmaz ama diğer sınıflar için*

*yapmayı düşündüm eğer yürütebilirim tabii.. demiştir. Günlükler ile etkinlikler güzeldi, derslerde de kullanılacak yeni şeyler öğrendik tabii, bir de burada en çok dikkatimi çeken şey günlük tutmak oldu, öğrencilerin hem yazı güzelliğini, hem kendilerini ifade etmesini kontrol etmek için, hem de neyin ne ne kadar aklında kaldığını anlamak için bunu uygulayacağım.. biçimindeki bir diğer görüş ise K9'a aittir.*

Uygulamalar boyunca her günün sonunda katılımcılardan o güne dair duygu ve düşüncelerinin küçük kartlara yazılmasının istendiği değerlendirme yöntemine dikkat çeken K2 ve K18 kodlu katılımcılardan K18, bu düşüncesini; *gün sonunda bize verdiğiniz küçük renkli kartlara o sırada ne hissettiğimi yazmak iyi bir şeydi, onları her gün okuduğunuzu düşünüyorum çünkü bir defasında zamanlama ile ilgili olumsuz gördüğüm bir şeyi yazmıştım ve ertesi gün bu sorunun düzeldiğini fark ettim, bunu kendi sınıfımdan da isteyeceğim böylece sınıftaki bir soruna zaman geçmeden müdahale etmiş olurum.* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların birçoğu, BEHEP kapsamında almış oldukları eğitimin eğitimine yönelik niteliklerinin gelişimine sağladığı katkıyı açıklarken; çatışma çözümü, öfke kontrolü, etkili iletişim gibi becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan K2; *bir etkinlikte, kişilik testine benzer bir anket sayesinde bir tartışma esnasında çatışma çözme yöntemlerinden hangisini kullandığımızı belirlemiştik, hatta bana "baykuş tipi" çıkmıştı, özelliklerine bakınca bir öğretmene uygun olmadığını fark ettim ve bu konuda kendimi değiştirmeye karar verdim.* diyerek programın çatışmaları yönetim yaklaşımına olan etkisini dile getirmiştir. Bu düşünce K8'in; *çatışmaların sonunda her iki tarafında kazanacağını, olumlu bir çatışmanın da yaşanabileceğini bu eğitimde gördüm,* cümlesi ile benzer niteliktedir. K10 ise; *Sözlü bir tartışmanın kazan-kazan, kaybet-kazan gibi farklı türleri olduğunu işlemiştik ve tabii ki barışı sağlamak için kazan- kazan yöntemini kullanmamız gerektiğini öğrendim.* diyerek düşüncesini açıklamıştır.

BEHEP'in öfke kontrolüne yönelik etkinliklerini değerlendiren K3; *öfkemizi kontrol altına almak için ikili gruplar oluşturup yaptığımız etkinlik bence öğretmenler için çok gerekiyordu, sabretmek üzerine kurulu bir mesleğimiz varken öfkemizi kontrol etmeyi sağlayan bir şeyler öğrenmek bu seminerdeki en işe yarayan şey oldu...* derken, K14; *bu hizmet içi eğitim bana öfkenin yönetilebileceğini hissettirdi, yani bunu gerçekte hayatta yapabilir miyim bilmiyorum ama en azından yöntemini, nasıl yapılacağını*

*gördüm.* cümlesi ile görüşünü dile getirmiştir. K17 ve K18'a ait görüşme verilerinde de almış oldukları eğitimin öfke kontrolü becerilerine olumlu katkı sağladığı yönünde ifadeler yer almaktadır.

BEHEP uygulamalarında yer verilen ve barış eğitiminin beceri alanlarından biri olan etkili iletişime yönelik K1; *bu seminer öncesinde gerek veliler ile gerek öğrenciler ile kibar konuştuğumu, bu konuda yetenekli olduğumu düşünürdüm. Seminerde, bir kağıtta verilen yönergeleri ben dili kullanarak tekrar ifade ettiğimiz etkinlikte kendimi yetersiz buldum, bunu fark etmek açısından seminer yararlıydı..* şeklindeki ifadesi ile düşüncesini açıklarken, K5; *barışı isteyen bir insan buna uygun cümleler kurar, konuşmalarında kimseyi kırmamayı ister, biz de bu eğitimde bunları öğrendik.* demiştir. Diğer bir katılımcı K14 ise; *seminerde anlaşmazlıkları çözerken nasıl davranmak gerektiği anlatıldı, öğrencilerle daha uyumlu bir şekilde konuşmanın neleri değiştirebileceği gösterildi, aslında her öğretmenin yapması gereken şeyleri bir kez daha fark ettim..* diyerek, katıldığı hizmet içi eğitimin barış eğitimine yönelik beceriler açısından olumlu bir etki oluşturduğunu dile getirmiştir.

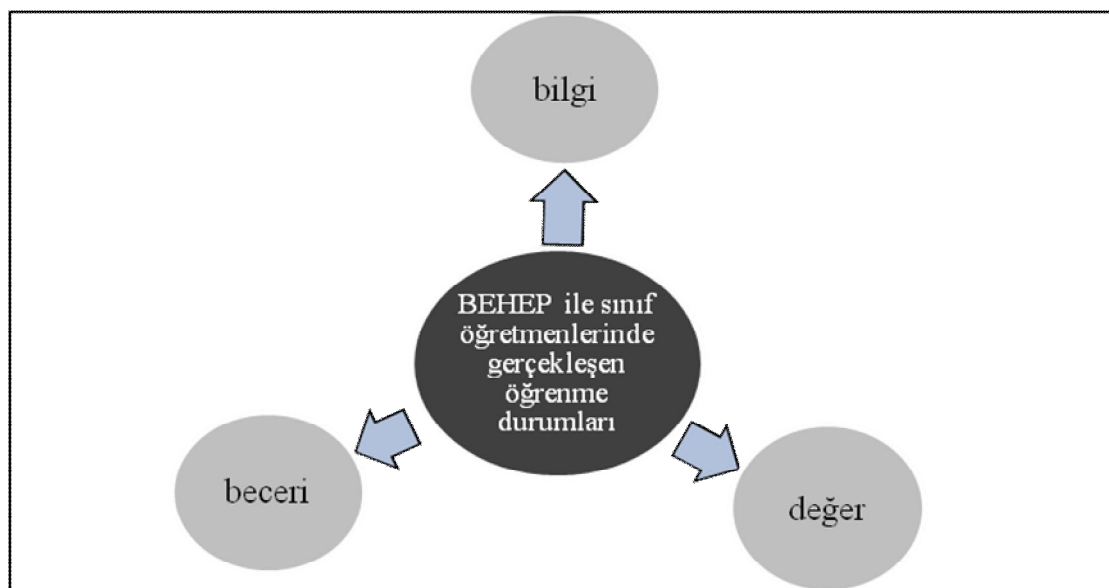
BEHEP'in sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik niteliklerinin gelişimine katkısını; **barışçıl öğretmen nitelikleri kazandırma** bağlamında değerlendiren katılımcı görüşleri de dikkat çekmektedir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri arasından seçilen bazı görüşler şu şekildedir: *seminerde bir öğretmen olarak empati yapmanın, herkese eşit davranmanın önemini bir kez daha fark ettim (K5); kayıp ada etkinliğinde bir öğretmenin her öğrencisini düşünerek hareket etmesi gerektiğini, bir tanesini bile kaybetmemesi gerektiğini çok iyi anladım, bu etkinlik çok iyidi (K7); grup oluşturup barışçıl bir öğretmen modeli yapmıştık ve çizdiğimiz öğretmen modeline, herkesi işiten kulaklar, etkili iletişim kuran bir dil, seven bir kalp gibi tüm özellikleri belirtmiştik; tıpkı oradaki gibi her şeyimi öğrencilerin yararına kullanmamın önemini hissettim.. (K11); bu seminer sayesinde barışçıl öğretmen olma yolunda ilerledim yani etkisi oldu tabi bana ama tam olarak olup olmadığını ancak sınıfta anlayabilirim. Özellikle de "ada" etkinliği, sadece iyi çalışkan öğrencilerin değil esas zayıf öğrencilerin bana daha çok ihtiyacı olduğunu fark etmemi sağladı (K15); kadın- erkek eşitsizliğini konuşurken verdiğiniz örnekler sayesinde, kız öğrencilere erkek öğrencilere göre daha farklı görevler verdiğimi fark ettim, mesela sadece erkeklerin çöpü dökmesi gibi falan, bunu yaptığımı bilmiyordum, şimdi eşit olmam gerektiğini düşünüyorum (K16); hani*

*klişeleşmiş öğretmen cümlelerini ben dili ile tekrar yazdığımız bir şey vardı ya onu yaparken zorlandık çünkü öğrencileri genellikle cezayla tehdit ettiğimiz için barışçıl olarak nasıl ifade edeceğimizi bilememiştik, kendimden utandım aslında o sırada ve bu huyumu değiştirmek isterim tabi (K18).*

Yukarıda yer verilen katılımcı görüşleri; barışçıl bir öğretmene ait olan empati yapma, bireysel farklılıklara saygı duyma, önyargılarından bağımsız hareket etme, etkili iletişim kurma gibi gibi nitelikleri kazandırmada, uygulanan eğitim programının etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

#### 4.2.2. Günlüklerden Elde Edilen Bulgular

BEHEP uygulamalarına katılan sınıf öğretmenleri, barış eğitimi ile ilgili almış oldukları eğitimin kendilerine çeşitli konularda öğrenme yaşantıları sunduğunu katılımcı günlüklerinde sıkça ifade etmişlerdir. Yapılan içerik analizi sonucunda, BEHEP ile sınıf öğretmenlerinde gerçekleşen öğrenme durumlarının; barış eğitiminin bilgi, beceri ve değer boyutları ile ilişkili olduğu saptanmıştır.



**Şekil.13:** Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı İle (BEHEP) Sınıf Öğretmenlerinde Gerçekleşen Öğrenme Durumları

#### ***Bilgi***

Katılımcılar, BEHEP uygulamaları sırasında, barış kavramının aktif barış, pasif barış ve kişisel barış olarak tanımlanan farklı boyutları; barış eğitiminin anlamı, amacı, önemi; çatışma ve şiddet kavramlarının anlamı, barışçıl öğretmen nitelikleri ve barış eğitimine



uygun bir ders planının özellikleri hakkında bilgi sahibi olduklarını dile getirmişlerdir. Her bir kavrama yönelik günlük verilerinden seçilen örnekler şu şekildedir:

*Bugün barışın sadece savaş demek olmadığını öğrendim daha önce barışın aktif ve pasif diye ayrıldığını bilmiyordum. Sadece susup kabul etmenin, gerçek barış olmaması mantıklı geldi bana. Öğretmenin karşısında sessiz oturan, sorun çıkarmayan öğrencilerin olduğu bir sınıf ile sorunları hakkında konuşan, çözmeye çalışmak için çabalayan ama daha sesli bir sınıf ortamını karşılaştırdık, bununla ilgili tartıştık. Bizim açımızdan yorucu olsa da doğru olanın ikincisi olduğu sonucuna vardık. Verilen aradan sonra; en önemlisinin içsel barışı sağlamak olduğunu öğrendik.. (K3, 07.09.2013).*

*Sunumda barış eğitiminin ne demek olduğu, bu eğitimin neden verildiği, ne işe yarayacağı gösterildi. Barış eğitiminin dünyada geçerli bir eğitim olduğu ama ülkemizde pek bilinmediği anlatıldı. Bu hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerine verilmesinin nedenini konuştuk.. (K16, 10.09.2013).*

*Bugün ki etkinlikte şimdiye kadar öğrendiklerimizi birleştirip barış eğitimi yapacak bir öğretmenin nasıl olması gerektiğini özetledik, grup oluşturup böyle bir öğretmen modeli yaptık, bizim grup arkadaşlarımızla yaptığımız model için; öğrencileri arasında ayırım yapmayan, şiddet kullanmayan, eşit davranan, tartışmaları çözen, herkesin derse katılmasını sağlayan, velileriyle iyi anlaşılan bir öğretmen çizdik; dersin sonunda barışçıl öğretmene en uygun olan modeli seçtik.. (K18, 12.09.2013).*

*Etkinlik başlamadan önce çatışma nedir sorusunu neredeyse herkes kavga, tartışma gibi olumsuz olarak tanımladı, sonra biraz daha düşününce çatışmanın aslında her zaman olumsuz olmadığı ortaya çıktı. Ardından şiddetin ne demek olduğunu konuştuk. Bu konuşmaların sonunda uygulayıcı tahtaya bir şekil çizerek bize bir çatışmanın iki sonucu olduğu, bunlardan birinin şiddetle çözme diğerinin de barışla çözme olduğunu gösterdi. Kısaca bugün çatışma ile şiddet farkını öğrendik.. ..( K6, 13.09.2013).*

*Eskiden her ders için yapmak zorunda olduğumuz ders planının faydaları, planın nasıl yapıldığı slaytta gösterildi. Gerçekten de plan yaptığımız zamanlarda derse hazırlanıp gelmiş olunuyordu, bunlar hakkında konuştuk önce. Hemen hemen herkes böyle düşünüyor ama yine de her ders için plan yapmak da zordu bence... Uzun zamandır yazmadığım için planın bazı kısımlarını da unutmuştum, iyi oldu yani bunun gösterilmesi... Sonra barış eğitimine göre hazırlanmış planları inceledik, planlarda*

*buluş yolu, işbirlikli yöntemi, drama yaptırma gibi seminer boyunca kullanıldıklarımız vardı (K12, 16.09.2013).*

### **Beceri**

Katılımcıların BEHEP uygulamalarında sınıf öğretmenleri açısından gerçekleşen öğrenme durumları temasında dile getirdikleri becerilerin; çatışma çözme, öfke kontrolü ve etkili iletişim olduğu saptanmıştır. Her bir beceri alanına yönelik günlük verilerden seçilen örnekler şu şekildedir:

*Önce çatışmalarda nasıl davrandığımızı belirlemek için bir anket doldurduk ve ankette çıkan sonuç ile kendimizi karşılaştırdık. Sonra anketteki kişilik türlerinden barışa en uygun olanı belirledik, böyle bir kişi olmak için bir kavgada, tartışmada nasıl davranmak gerektiğini konuştuk. Kazan- kazan, kaybet- kazan ve kaybet- kaybet, adında üç farklı çatışma çözme yöntemi olduğunu öğrendik, bu yöntemlerin özelliklerini, nasıl olduğunu konuştuk, bu yöntemleri kullanarak sınıfta yaşanan olaylara benzer dramalar yaptık. Bugün eğer barış eğitimi yapacaksak tartışma sırasında kazan- kazan yöntemini tercih etmemiz gerektiğini anladım. (K2, 10.09.2013).*

*İkişerli gruplar oluşturup sinirlendiğimiz durumları konuştuk, böyle bir anda ortam değiştirme ve nefes alma gibi şeylerin gerekli olduğunu biliyordum ben zaten, ama en çok etkilendiğim şey sinirli bir öğretmenin nasıl görüldüğünü çizen öğrenci resimleri oldu, bu resimlerdeki gibi korkunç görünmemek için öfkemi yönetmem gerekli cidden. (K7,12.09.2013).*

*İletişim konusunu işledik, ben diline değinildi, öğretmenlerin öğrencileri tehdit etmek için, bazen de ceza veririm anlamında korkutmak için sürekli kullandığı cümleleri ben diliyle tekrar yazmaya çalıştık; eğlenceliydi gerçekten ama biraz zorlandık zaten uygulayıcı da bu etkinliğin tahmin edilenden daha uzun sürdüğünü söyledi... Ben “ödevini getirmezsene sen de gelme” cümlesini çok kullanırım ama bununla aynı anlama gelen, ben diliyle söylenen daha kibar bir cümle bulamadım.. Bazı arkadaşların cevapları gerçekten doğrudu ama. (K9, 13.09.2013).*

*Bugün öfkenin nasıl kontrol edildiğini, o sırada sakinleşmenin yollarını denedik, sınıfta uygulayabilirsem gerçekten iyi olur...(K1, 16.09.2013).*

### **Değer**

*Uygulayıcı kendimizi başka insanların yerine koymak için farklı yaşam şartlarında yaşayan insanlarla ilgili kağıtlar verdi; güzel bir etkinlikti, empati yaptım gerçekten..Bunu yapmak gerek bazen, çünkü insanların ne yaşadığını bilmeden yargılıyoruz bazen.. Sonra bununla ilgili konuştuk, ben en çok velilere kızıyorum mesela, onların yerine kendimi koymayı deneyeceğim, bakalım...(K5, 10.09.2013).*

*Bugün ki kadın- erkekle ilgili etkinlik çok güzeldi, öğretmenlerin bile kadınları daha düşük, daha zayıf gördüğü ortaya çıktı... Sınıftaki kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında ayırım yapıp yapmadığımızı tartıştık, arkadaşların verdiği örneklerde öğretmenlerin bile çocukların cinsiyetine göre davrandığı belli oldu bence.. daha küçücük yaşta bunu kabul etmemeleri için sınıftayken her cümleme, her davranışıma dikkat etmemin önemini fark ettim. Başta erkek arkadaşlar konuyu biraz dağıttı ama sonu iyi bağlandı...(K2, 12.09.2013).*

*Ada etkinliği süperdi bugün, uzun sürdü çünkü bazı arkadaşlar tam anlayamadı galiba başta, ama sonunda bir öğretmen olarak her öğrencimin bana ne kadar ihtiyacı olduğunu çok iyi hissettirdi... Barışçıl olmak bence eşit olmaktan adil davranmaktan geçiyor; başarısız da olsa, dersi anlamasa da bir öğretmenin her türlü öğrencisini düşünmesini, ona göre sınıfı ayarlamasını falan çok iyi fark ettirdi bu etkinlik. (K14, 12.09.2013).*

*Okuldaki şiddet olaylarının asıl sorumlusunun kim olduğunu tartıştık ve öğretmenler olduğu sonucu çıktı. Bunu bana böyle direk söyleseler tepki verirdim ama burada arkadaşlarla birlikte bunu konuşunca haklı bir sonuç çıktı bence... o yüzden bu okuldaki şiddetle ilgili biraz suçluluk hissettim bugün.. (K13, 13.09.2013).*

### **4.2.3. Ders Planlarından Elde Edilen Bulgular**

Katılımcılar tarafından hazırlanan ders planları analiz edilirken, biçimsel olarak öğretim programında yer alan ders planı formatına ve içerik bağlamında barış eğitimine ait belli kriterleri sağlayıp sağlamadığına bakılmış ve yeterli olup olmadığına karar verilmiştir. MEB (2005) tarafından belirlenen örnek ders planı dikkate alınarak hazırlanan ders planı değerlendirme formuna göre elde edilen bulgular, ayrıntılı olarak yazılı metin haline getirilmiştir. Bu yazılı metin kriterlere göre tekrar özetlenerek her bir katılımcının ders planına ait bulgular olarak sunulmuştur.



Kazanılacak bilgilerin ne işe yaracağından haberdar etme	x			x	x	x	x		x		x	x				x	x	
Somut bir motivasyon sağlama (ödül)			x															
<b>Gözden Geçirme</b>																		
Kazanımı açıklama	x	x	x	x		x	x		x		x	x				x	x	
İçerik hakkında bilgi verme			x			x	x											
<b>Derse Geçiş</b>																		
Materyalin sunulması	x		x	x		x		x	x		x		x	x		x	x	x
Ön bilgilerin harekete geçirilmesi		x					x					x				x		
<b>Bireysel Öğrenme Etkinlikleri</b>																		
Problem çözme							x											x
Soru- cevap	x	x		x		x	x	x				x	x	x				x
Ödev		x												x	x			
<b>Grupla Öğrenme Etkinlikleri</b>																		
Proje/			x						x									
Grup çalışması	x		x			x	x		x				x	x				
<b>Özet</b>																		
<b>BÖLÜM 3</b>																		
<b>Ölçme – Değerlendirme</b>																		
Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x
Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik ölçme-değerlendirme	x		x	x		x	x		x				x		x			x
Özel öğrencilere yönelik değerlendirme			x	x			x				x			x	x	x		
Diğer derslerle ilişkilendirme		x						x										

Katılımcılar tarafından hazırlanan ders planlarında kendilerine verilen kazanım listesinden seçecekleri bir kazanıma uygun plan yapmaları istenmiştir. Tablo 13’de katılımcıların seçtikleri kazanımlar ve bu kazanımların sınıf düzeyleri yer almaktadır.

**Tablo.13:** Ders Planı Kazanım Listesi

Katılımcı	Kazanım	Sınıf
K1	Öğretmeni ve arkadaşları ile etkileşimde bulunurken ve iletişim kurarken	3.sınıf
K2	Arkadaşları ile farklılıklarının doğal olduğunu kabul eder.	2.sınıf
K3	Kulüp ve grup çalışmaları ile ilgili olarak geliştirilen bir proje üzerinde	2.sınıf
K4	Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.	4.sınıf
K5	Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder ve farklı özelliklere sahip	3.sınıf
K6	Özensiz iletişimin yaratacağı sorunları belirleyerek arkadaşları ve	2.sınıf
K7	Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşlılarının günlük yaşamlarını	4.sınıf
K8	Okulda ortaya çıkan sorunları fark eder, karşılaşılabileceği her sorunun	1.sınıf

K9	Farklı sosyal ve ekonomik gruplara mensup kişilerin bakış açılarının	3.sınıf
K10	Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.	4.sınıf
K11	Öğretmeni, okul çalışanları ve arkadaşları ile ilişkilerinde gerektiğinde	3.sınıf
K12	Arkadaşlarının yanlış davranışlarını fark eder ve yanlışlık içermeyen	2.sınıf
K13	Öğretmenin ve arkadaşlarının sözlerini kesmeden dinler.	1.sınıf
K14	Kendisinin ve arkadaşlarının etik olmayan davranışlarını fark eder.	2.sınıf
K15	Arkadaşları ile ilişkilerinde olumlu değerleri gözetir.	3.sınıf
K16	Aile içinde ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkları çözmek için, sorun çözme	3.sınıf
K17	Çevresini gözlemleyerek hangi iletişim türlerinin kullanıldığını araştırır.	2.sınıf
K18	Demokratik uygulamaların üstünlüklerini okul yaşantısındaki örneklerden hareketle tartışır.	4.sınıf

**K1;** 3.sınıf düzeyinde seçmiş olduğu “Öğretmeni ve arkadaşları ile etkileşimde bulunurken ve iletişim kurarken uygun davranışlar gösterir.” Kazanımını gerçekleştirmeye yönelik hazırladığı ders planının birinci bölümü; ders planı formatına uygun olarak düzenlenmiştir. Kazanımın açıkça ifade edildiği, “etkili iletişim”, “öfke kontrolü” ve “ben dili” kavramlarının yer aldığı planın ikinci bölümü de belirlenen kriterleri sağlamaktadır. K1, öğrencilerin iletişim kurarken uygun davranışlar göstermesini hedeflediği dersin planını oluştururken; buluş yoluyla öğretim stratejisi çerçevesinde örnek olay yöntemi ile dramatizasyon tekniğine başvurmuştur. Materyal olarak; iletişim sorunu yaşayan kişilerin yüz ifadelerinin yer aldığı fotoğrafları ve tartışan insanların video görüntülerini seçmiştir. K1; öğretme- öğrenme etkinliklerinin ilk basamağı olan dikkat çekme bölümünde; sınıfa sınırlı bir şekilde girerek bir arkadaşı ile yaşadığı iletişim sorununu öğrencileri ile paylaşmayı tasarlamıştır. İçinde bulunduğu durumu öfkesini kontrol edemediği için yaşadığına vurgu yaparak, “böyle bir sonuç olmaması için nasıl davranmalıydım?” sorusu ile öğrencilerinin dikkatini çekmeyi hedeflemiştir. Ders planında yer alan “bugün sizinle insanlarla doğru iletişim kurma yollarını öğreneceğiz. Böylece sorunları güzellikle çözüp, hiç kavga etmeyeceğiz” ifadesi ile öğrencileri güdülemeyi amaçlamıştır. Bu açıklama, öğrencileri kazanımdan haberdar etmesi açısından; gözden geçirmeye yönelik bir ifade olarak da kabul edilebilir. Derse geçiş aşamasında, tartışan kişilerin görüntülerinin yer aldığı videolar kullanılmıştır. görüntüler hakkında öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra, kavga eden kişilere ait fotoğrafların yazı tahtasına asılması yer almaktadır. K1; öğrencilerinden bu

resimlerdeki kişilerin yüz ifadelerini değerlendirmelerini isteyerek, öğrencilerin kötü söz söyleyen, kavga eden kişilerin “çirkin görüldüğü” sonucuna ulaşmalarını planlamıştır. Sonrasında öğrencilerin tek-çift sayma yöntemi ile ikişerli gruplara ayrılması ve her gruba verilen senaryonun canlandırılması aşamalarına geçilmiştir. Gruplar tarafından sergilenen canlandırmaların sınıfça değerlendirilmesi sırasında, “ben dili” kavramının önemine vurgu yapılması yer alan planda bu amacı gerçekleştirmek için; birkaç senaryonun “ben dili” kullanılarak tekrar sergilenmesine başvurulmuştur. “Ben dili kullanmadığımızda öfkemizi kontrol etmemiz mümkün değildir. Karşı tarafın da öfkesini kontrol etmek için kullandığımız cümleleri iyi seçmeliyiz” açıklamasına yer veren K1, böylelikle planın konu kavramları bölümü için belirlediği kavramlara etkinlikler sırasında yer vermiştir. Planın son bölümü olan ölçme ve değerlendirme kısmında ise öğrencilerden; okulda iki öğrenci arasında yaşanan örnek bir tartışma durumunun, etkili iletişim yöntemleri kullanarak çözmeleri istenmiştir. Her bir öğrencinin çözüm önerisinin sınıfça değerlendirilmesi planlanmıştır. K1’e ait ders planında özel öğrencilere yönelik bir değerlendirmeye yer verilmemiştir.

K1 tarafından hazırlanan ders planında buluş yoluyla öğretim stratejisi çerçevesinde tercih edilen; tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, soru- cevap tekniği ve dramatizasyon tekniği; bireysel ve grupla öğretim etkinliklerinin varlığı ve seçilen materyalin niteliği; öğrencileri gerçek yaşam örnekleri ile karşı karşıya getirme, yapmaya yönlendirme, etkili iletişimde ben dili kullanımının ve öfke kontrolünün önemini vurgulaması açısından barış eğitimine uygun bir ders planı olarak değerlendirilebilir. Buna karşın özel öğrencilere yönelik bir değerlendirmenin yer almaması da bu planın bir eksikliği olarak dikkat çekmektedir.

**K2;** “Arkadaşları ile farklılıklarının doğal olduğunu kabul eder.” Kazanımını 2.sınıf öğrencilerine kazandırmak amacıyla hazırladığı ders planında; dersin adı, sınıf, tema adı, konu ve süre ile ilgili açıklamalara yer vermesi ile birinci bölüme ait kriterleri sağlamıştır. İkinci bölümde kazanımı açıkça ifade ettiği ve konuya ait kavramlar olarak “farklılıklarımız”, “benzerliklerimiz” kavramlarına yer verdiği belirlenmiştir. Araştırma ve buluş yoluyla öğretim stratejilerinden her ikisini de tercih eden K2; öğretim yöntemlerinden tartışma ve öğretim tekniklerinden de soru- cevap tekniğine başvurmuştur. Ders kitabı ve internet; ders planının araç- gereç ve materyal bölümünü oluşturmaktadır. Öğretme- öğretim etkinlikleri bölümünde; dikkat çekme ve güdüleme

basamaklarına yer vermediği belirlenmiştir. Ders planı formunun gözden geçirme kriterini sağlayan “bu derste farklı olmanın zenginlik olduğunu öğreneceğiz.” açıklaması ile derse geçişi tasarlamıştır. Bir önceki gün verilen araştırma ödevine ait “Her insanın farklı bir fiziksel görünümüne sahip olmasının nedeni nedir?” sorusuna öğrencilerin; genetik özellikler nedeniyle insanların farklı fiziksel özelliklere sahip olduğu cevabını vermeleri sağlanacaktır. Daha sonraki aşamada projeksiyona; Afrika, Hindistan, Japonya gibi ülkelerde yaşayan insanlara ait fotoğrafların yansıtılması ve bu fotoğrafların öğrencilerden tarafından yorumlanması gelmektedir. Ders planının devamında; öğrencilerin kişisel özelliklerin çeşitlilik gösterebileceğini fark etmeleri için soru- cevap tekniği kullanılarak, sevdikleri yemeklerin, oyunların ve ilgi alanlarının sorulması yer almaktadır. Dersin değerlendirilmesinde, çalışma kitabında yer alan etkinliklerin kullanılması; diğer derslerle ilişkilendirme bölümünde ise; Türkçe dersinde “çirkin ördek yavrusu” adlı öykünün okunması planlanmıştır.

K2 tarafından 2.sınıf öğrencilerinin arkadaşları ile farklılıklarının doğal olduğunu kabul etmelerini sağlamak için tasarlanan ders planının; öğrencileri farklılıklardan doğan çatışma durumları ile karşı karşıya getirme noktasında eksik olduğu görülmektedir. Planlanan etkinliklerin; öğrencilerin farklılıklara karşı farkındalık oluşturmalarını sağlamada etkili olabileceği, fakat farklılıkların doğal olduğunu kabul etmelerinde yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Hazırlanan ders planının gerçek yaşama ait çatışma durumları kurgulama ve çözme, öğrencileri aktif hale getirme, farklı fikirleri hoşgörü ile karşılama gibi amaçları gerçekleştirebilecek barış eğitimine uygun etkinlikler bakımından yoksun olması nedeniyle; barış eğitimine uygun bir ders planı olduğu söylenemez.

**K3;** seçmiş olduğu “Kulüp ve grup çalışmaları ile ilgili olarak geliştirilen bir proje üzerinde arkadaşlarıyla işbirliği yaparak çalışır.” kazanımı 2. düzeyinde gerçekleştirmek için hazırladığı ders planının birinci bölümü; ders, tema ve konu adı ile süre kriterlerini sağlamıştır. İkinci bölümde kazanımın açıkça ifade edildiği ve “işbirliği” kavramına; konu kavramları bölümünde yer verildiği görülmüştür. Araştırma yoluyla öğretim stratejisinin temel alındığı ders planında; işbirlikli öğretim yöntemi ile istasyon tekniğine başvurulmuştur. Materyal olarak; renkli kartonlar, fotoğraf ve resimler belirlenmiştir. K3; dikkat çekme bölümünde; “bilim adamı olmak, kaşif olmak, dünyaya bir yenilik kazandırmak ister misiniz” sorusuna yer vermiştir. “Dersin sonunda



yapacağımız oylamada en fazla oyu alan projeyi okul panosunda sergileyeceğiz.” Açıklaması ile öğrencileri güdülemeyi hedefleyen K3; “bu derste gruplar halinde çalışarak toplumun ihtiyacı olan bir proje geliştirecek, böylelikle hem birlikte çalışmayı öğrenecek hem de topluma hizmet edeceksiniz.” İfadesiyle de gözden geçirme kriterlerini sağlamıştır. Derse geçiş öncesinde, öğrencilerin daha önce belirlenen 5 farklı kulübe dağıtılması planlanmıştır. Sonrasında; her kulübe ait üyelerin, ilgili kulüp çalışmalarına uygun bir proje planlamaları, geliştirmeleri ve tamamlandıktan sonra ise diğer grupları istasyon tekniği ile bilgilendirmeleri tasarlanmıştır. Değerlendirme bölümünde geliştirilen projelerin sınıfça oylanması; grupla değerlendirme kriterini sağlarken; her bir öğrencinin grup içi çalışmalarına yönelik dağıtılan öz değerlendirme formu ile bireysel değerlendirme amaçlanmaktadır. Özel öğrencilerin değerlendirilmesi için; sürece yönelik görüş ve düşüncelerinin alınması planlanmıştır.

K3 tarafından hazırlanan ders planının; işbirliğini destekleyen, aktif katılımı sağlayan, grup başarısını ön plana çıkararak grup içi anlaşmazlıkları gidermeyi teşvik eden, farklı özelliklere sahip bireyleri ortak bir amaca yönlendiren, bireylerin öz eleştiri yapabilmelerine olanak tanıyan öğretim etkinlikleri ve alternatif değerlendirme yöntemleri ile barış eğitimine katkı sağlayacak nitelikte olduğu söylenebilir.

4.sınıf sosyal bilgiler dersine ait “Başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılar.” kazanımına yönelik bir ders planı hazırlayan K4; ders planının ilk bölümüne ait kriterleri yerine getirmiştir. Kazanımı açıkça ifade etmesi ve konuya ilişkin olarak” saygı” ve “hoşgörü” kavramlarına yer vermesi ile ikinci bölüm kapsamındaki bu kriterleri de sağlamıştır. Devamında; buluş yoluyla öğretim stratejisi çerçevesinde işbirlikli öğretim, örnek olay yöntemi, dramatizasyon tekniği ve soru- cevap tekniği; araç- gereç ve materyal bölümünde ise Mevlana’ya ait öykülerin yer aldığı çalışma kağıtlarını tercih ettiği belirlenmiştir. Derse geçişte Mevlana’ya ait bir öykü ile dikkat çekme aşamasını gerçekleştirmeyi planlayan K4’ün “Mevlana’nın öyküleri; başkalarının duygu ve düşüncelerini saygı ile karşılama en iyi örneklerdendir. Bu öyküleri incelemek ve yorumlamak, bu düşünce yapısını anlamamızı sağlayacak” şeklindeki açıklamaları; güdüleme ve gözden geçirme aşamalarını gerçekleştirmeye yöneliktir. Dersin işleniş ise; öğrencilerin gruplara ayrılması, her gruba Mevlana’nın hoşgörü temalı bir öyküsünün verilmesi ve yarım bırakılan öykülerin grup üyeleri tarafından tamamlanması ile açıklanmaktadır. Ders planındaki bir diğer etkinlik ise;

ikişerli gruplara ayrılan öğrencilerin, aynı durumlar karşısında farklı fikirlere sahip olan iki kişinin arasında geçen olayları canlandırmalarıdır. Canlandırmalar sırasında sınıfa yöneltmesi için hazırlanan sorular, soru- cevap tekniğine karşılık gelmektedir. Ders planında grup değerlendirmesi olarak; tamamlanan öykülerin, Mevlana'nın öyküleri ile karşılaştırılması tanımlanırken, bireysel değerlendirme bölümünde ise; öğrencilerden “hoşgörü”, “saygı”, “farklı düşünceler” sözcüklerine yönelik düşüncelerini yazmaları ve sunmaları yer almaktadır. Özel öğrencilere yönelik değerlendirme de öğrencinin özel durumuna göre değişebileceği belirtilmekle birlikte; bu öğrencinin hazırladığı resim veya bir görsel ile değerlendirilmesine yer verilmiştir.

K4'ün ders planında yer alan etkinliklerin; barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim ( BEHEP) uygulamaları sırasında uygulanan etkinlikler ile benzerlik göstermesi; katılımcıların bu bilgileri transfer edebildiklerinin bir ifadesi olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin, barışçıl bireyin niteliklerine uygun olan Mevlana'yı tanımaları, öykülerini analiz edebilmeleri, farklı durumlara uyarlayabilmeleri, çeşitli fikirlere karşı hoşgörülü ve saygılı olmanın önemini fark etmeleri, işbirlikli öğretim yöntemi ile birlikte çalışmayı teşvik etmesi, grup ve bireysel değerlendirmelerin yanı sıra özel öğrencilerinde değerlendirilmesine yönelik seçeneklere yer vermesi açısından; K4 tarafından hazırlanan ders planının barış eğitimine uygun olduğunu söylemek mümkündür.

**K5**'in “Farklılıkların doğal olduğunu kabul eder ve farklı özelliklere sahip kişilere hoşgörülle yaklaşır.” kazanımını 3.sınıf düzeyinde gerçekleştirmeye yönelik hazırladığı ders planının ilk bölümünde sadece ders adı ve süreye yer verdiği görülmüştür. Bununla birlikte kazanımı açıkça ifade etmesine rağmen, konuya ait kavramlara yer vermediği de belirlenmiştir. Buluş yoluyla öğretim stratejisini tercih eden K5; öğretim yöntemi olarak tartışma yöntemini; öğretim tekniği olarak ise soru- cevap tekniğini işe koşmayı tasarlamıştır. Ders kitabı ve çeşitli resim ve fotoğraflar, ders planının materyaller kısmını oluşturmaktadır. Ders planının derse geçiş öncesindeki dikkat çekme kısmında; her bir öğrenciye üzerinde farklı yaşamlara ait insanların özelliklerinin yer aldığı küçük kağıtlar dağıtmayı ve her öğrencinin elindeki kağıtta yazan özelliklere sahip olduğunu düşünmeleri yer almaktadır. Öğrencilere sorulması planlanan “farklı özelliklere sahip olduğunuzu düşününce neler hissettiniz ?” sorusu ile öğrencileri kazanılacak bilgilerden haberdar etmeyi amaçlamış ve “bu derste farklı kişilere hoşgörülü yaklaşmanın ne kadar

önemli olduğunu öğreneceğiz” cümlesi ile ders geçiş aşamasına geçilmiştir. Öğrencilerin ders planında yer alan resimleri yorumlamaları, görüşleri belirtmeleri ve hoşgörülü olmanın önemini açıklamaları ile ders planının üçüncü bölümü tamamlanmaktadır. Değerlendirme kısmında konu ile ilgili çalışma kitabında yer alan etkinliklerin kullanılması öngörülmüş, özel öğrenciler için ise bu etkinlikler arasında sadece görsel nitelik taşıyanların kullanılması planlanmıştır.

Tıpkı K4 gibi K5’in de ders planında yer verdiği etkinliğin, Barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim programı’nın (BEHEP) uygulamalarında kullanılan bir etkinlik ile örtüştüğü belirlenmiştir. Bireyleri, seçilen kazanıma uygun olarak, farklılıklar ile karşı karşıya getirme, farklı insanların gözünden dünyayı yorumlamaya, empati yapmaya ve bu konu ile ilgili görüşlerini ifade etmeye yönlendirme açısından barış eğitimine uygun bir ders planı olduğu söylenebilir.

Katılımcılardan **K6**’ya ait ders planı “Özensiz iletişimin yaratacağı sorunları belirleyerek arkadaşları ve öğretmen ile iletişim kurarken nezaket ifadesi kullanır.” Kazanımını gerçekleştirmeye yönelik 2.sınıf düzeyinde hazırlanmıştır. Planın birinci bölümünde, dersin, temanın ve konunun adına yer verilmiş ve önerilen süre belirtilmiştir. Kazanım açıkça ortaya konularak başlanan ikinci bölümde, “etkili iletişim” ve “nezaket” kavramları dile getirilmiştir. Buluş yoluyla öğretim strateji, işbirlikli öğretim yöntemi, tartışma yöntemi, dramatizasyon tekniği ve soru-cevap tekniği ile işlenmesi planlanan derste materyal olarak; farklı yüz ifadelerinin yer aldığı görseller, ders kitabı, video görüntüleri seçilmiştir. Dikkat çekme aşamasında öğretmenin sınıfa “bugün kötü bir gün geçirdim” şeklindeki cümlesi ile başlayan ve olumsuz bir iletişim örneği içeren durumu öğrencileri ile paylaşmasına yer verilmiştir. “sizin de başınıza böyle olayların gelmemesi için bugün size iletişim kurarken nezaket ifadelerine yer vermenin öneminden bahsedeceğim” cümlesi ile öğrencilerin güdülenmesi amaçlanmış; gözden geçirme aşamasından ise; öğrencilere dersin sonunda özensiz iletişim kurmanın olumsuz etkilerini fark edecekleri vurgulanmıştır. Ders planında yer verilen ve öğretmene ait; “ daha önce size yaşadığımız duyguların birbirimizi etkilediğini söylemiştim” cümlesi ön bilgilerin harekete geçirilmesi için kullanılmıştır. Öğrencilerin ikişerli gruplandırılması, her grubun kendisine verilen senaryoyu canlandırmalarının istenmesi ve bu canlandırmaların birlikte değerlendirilmesi, öğrencilerin verilen örnek durumlar karşısında nezaket ifadesi olan

kalıp cümlelerini (günaydın, geçmiş olsun, vb.) dile getirmelerinin sağlanması; ders planının üçüncü bölümünü oluşturmaktadır. Dördüncü bölümde; nezaket ifadeleri ile görsellerin eşleştirilmesi etkinliğinin yer aldığı çalışma kağıtlarında her bir öğrenciye verilmiştir. Grup değerlendirilmesi amacıyla öz değerlendirme formu dağıtılmış ve öğrencilerin canlandırmalar sırasında grup arkadaşının davranışlarını değerlendirmeleri istenmiştir. K6'ya ait ders planında özel öğrencileri değerlendirmeye yönelik bir seçenek yer almamaktadır.

Hazırlanan ders planının sahip olduğu; öğrencilerin gerçek yaşama ait anlaşmazlık durumları ile karşı karşıya getirilmesi, ortaya konan çatışma çözüm yaklaşımlarının tartışılması, öğrencilerin birbirlerini değerlendirmeye yönlendirilmesi gibi nitelikler; bu ders planının barış eğitime uygun bir ders planı olmasına katkı sağlamaktadır.

**K7;** 4.sınıf düzeyinde sosyal bilgiler dersine ait “Kendisi ile başka bir toplumdaki yaşlılarının günlük yaşamlarını karşılaştırır.” kazanımını esas alarak hazırlanmış olduğu ders planının; birinci bölümüne ait kriterleri sağladığı ve bu açıdan MEB (2005) tarafından ortaya konan ders planı formatına uygun olduğu belirlenmiştir. Konu kavramları veya davranış örüntüleri kısmında; “akran” kavramına yer verildiği görülmüş; kazanımın açık bir biçimde ifade edildiği belirlenmiştir. araştırma yoluyla öğretim strateji ile buluş yoluyla öğretim stratejisinin birlikte tercih edildiği bu ders planında; tartışma, işbirlikli öğrenme yöntemleri ile soru- cevap tekniği işe koşulmuştur. Derse geçiş öncesinde öğretmenin “Yeniden dünyaya gelseniz nerede yaşamak isterdiniz?” sorusu ile dikkat çekme; “bugün başka toplumlardaki çocukların yaşamları hakkında bilgi edineceğiz, böylece kendi yaşantımızla onlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyeceğiz” açıklaması ile güdüleme ve gözden geçirme kriterleri sağlanmıştır. Derse geçişte, çeşitli toplumlarda yaşayan çocukların yaşamları hakkında ne gibi bilgilere ulaştıkları sorusu ile bir önceki gün verilen ödevin hatırlatılması ve öğrencilerin ulaşılan bilgilerin sınıfa sunulması yer almaktadır. Bu açıklamaların devamında; benzer ülke ve toplumlar hakkında bilgi toplayan öğrencilerin bir araya getirilmesi ile grupların oluşturulması, her grubun diğer toplum veya ülkeye ait yaşam biçimi ile kendi yaşam biçimini karşılaştırması, bunu bir görselle ifade etmesi ve sınıfa sunması aşamaları sıralanmaktadır. Ders planının üçüncü kısmını oluşturan ölçme-değerlendirme bölümünde ise; gruplar tarafından hazırlanan görsellerin puanlanması ile grupla öğrenme etkinliklerine yönelik değerlendirmenin yapılması tasarlanırken; her bir

öğrenciden derste öğrendikleri farklı bir topluma ait yaşam biçimini değerlendirmeleri, kendi yaşam biçimleri ile karşılaştırıp olumlu ve olumsuz yönlerini belirlemeleri ile bireysel öğretimin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Özel öğrencilere yönelik değerlendirme için; görüşlerinin alınması ve kendi hazırlayacağı bire görselle kendi yaşamını ifade etmesi yoluna başvurulmuştur.

K7 tarafından hazırlanan ders planı; öğrencileri farklı yaşam biçimleri ile karşı karşıya getirme, bu konuda farkındalık yaratma, bulunduğu toplumun olumlu ve olumsuz niteliklerini analiz edebilme, olumsuz durumlar için önlem alma, çözüm üretme, kendisinden farklı olanlar ile empati yapabilme yeteneklerini geliştirmeye ve sınırlar ötesine uzanan bir barış kültürü oluşturmaya hizmet etmesi nedeniyle; barış eğitimine uygun bir ders planı olarak değerlendirilmektedir.

1.sınıfa ait “Okulda ortaya çıkan sorunları fark eder, karşılaşılabileceği her sorunun birden fazla çözümü olabileceğini kabul eder.” Kazanımına yer verdiği ders planında **K8**; bir ders planı formatına uygun olarak, ders, tema ve konu adı ile etkinlikler için önerdiği süreyi belirtmiş, kazanım açıkça ifade ederek konuya ait kavramlar kısmında; “sorun çözme” kavramına yer vermiştir. Buluş yolu stratejisine dayanan ders planında örnek olay ve tartışma yöntemleri soru- cevap tekniği ile birlikte işe koşulmuştur. Ders kitabının materyal olarak seçildiği planın dikkat çekme, güdüleme ve gözden geçirme aşamalarının eksik olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ders kitabındaki görseller üzerinden görüşlerinin alınması, öğretmenin okulda yaşanabilecek bazı sorunları dile getirmesi ile başlayan süreç; öğretmen tarafından anlatılan bir örnek olay ile sürdürülmüştür. Öğrencilerin bu olaya yönelik görüşlerinin alınması ile ders planının üçüncü bölümü olan ölçme- değerlendirme kısmına geçilmiş ve çalışma kitabında yer alan etkinlikler ile dersin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Ders planının diğer derslerle ilişkilendirme bölümünde ise; Türkçe dersinde uygulanması tasarlanan öykü tamamlama etkinliği yer almaktadır.

Barış eğitimine uygunluğu açısından değerlendirilen K8’e ait ders planında başvuru yöntem ve tekniklerin; öğrencileri yaşanabilecek sorunlara karşı duyarlı ve hazırlıklı olmalarına ve öğrencilerin bu konuda görüşlerini ortaya koymalarına olanak tanınması açısından etkili bir plan olduğu düşünülürken; 1.sınıf düzeyinde hazırlanan bu planın; çeşitli materyaller ve birkaç farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile zenginleştirilmesinin barış eğitimi açısından daha verimli olabileceğini söylemek mümkündür.

Katılımcılardan **K9**'un; "Farklı sosyal ve ekonomik gruplara mensup kişilerin bakış açılarının farklı olabileceğini kabul ederek bu kişilere ön yargısız davranır." cümlesi ile ifade edilen 3.sınıf düzeyindeki kazanımı esas aldığı ders planı; MEB (2005) ders planı formatına uygun olduğu belirlenmiş ve birinci bölüme ait kriterleri sağlamıştır. Bununla birlikte; "önyargı" kavramı ile kazanıma açıkça yer verildiği görülmektedir. Buluş yoluyla öğrenme stratejisi çerçevesinde düzenlenen ders planında işbirlikli öğretim yöntemi, tartışma yöntemi ve dramatizasyon tekniği tercih edilmiştir. Toplumda cinsiyet ayrımcılığı, ekonomik eşitsizlik, ırk farklılığı gibi nedenlerle önyargıya maruz kalan, şiddet gören ve ayrımcılığa uğrayan kişilere ait fotoğraflar, gazete haberleri ve insan hakları beyannamesinin sadeleştirilmiş şekli; ders planının araç- gereç ve materyaller kısmını oluşturmaktadır. Dikkat çekme kısmında öğretmen tarafından söylenen; " bu sabah komşulardan gelen kavga sesleri ile uyandım, sanırım erkek olan karısı dövüyordu, çünkü kadın sürekli ağlıyordu" cümlesi; güdüleme kısmında " dersin sonunda; bazı insanlara hak etmedikleri şekilde davrandığınızı fark edip, artık davranışlarınızı değiştirmek isteyeceksiniz." ifadesi; gözden geçirme kısmında ise "önyargının ne demek olduğunu öğreneceğiz." açıklamaları yer almaktadır. Öğrencilerin gruplara ayrılması, her bir gruba farklı bir nedenle önyargıya maruz bırakılan kişilerin fotoğraflarının dağıtılması, grup üyeleri tarafından uygulanan ayrımcı tutumlarının nedenlerinin belirlenmesi ve her grubun fotoğraflardaki insanların yaşadıklarını düşündükleri bir olayı canlandırmaları ile öğretim etkinlikleri düzenlenmiş; insan haklarının sadeleştirilmiş biçiminin gruplara dağıtılması ile öğrencilerin ayrımcılığa uğrayan kişilerin haklarının neler olduğunu fark etmeleri amaçlanmıştır. Ders planının üçüncü bölümünde; gruplardan toplumda önyargıya maruz kalan kişi ve gruplar için bir çözüm önerisi geliştirmelerinin ve her bir öğrencinin önyargı kavramını açıklamalarının istenmesi ile ölçme- değerlendirme bölümü tamamlanmıştır.

K9 tarafından hazırlanan ders planında yer alan öğretim etkinlikleri; yukarıda yer alan K4 ve K5 kodlu katılımcılara ait ders planlarında olduğu gibi; barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim programının (BEHEP) uygulamalarında yer verilen etkinlikler ile benzerlik göstermektedir. Bu durum K9 kodlu katılımcının; program boyunca edindiği bilgi ve becerileri kullandığının bir ifadesi olabilir. Ders planında tercih edilen strateji, yöntem ve tekniğin, kullanılan materyalin ve tasarlanan etkinliklerin niteliğinin; öğrencilerin barış eğitimine uygun olarak farklı kişi ve gruplara karşı önyargısız

davranış sergilemesinde, insan hakları hakkında bilgilenmelerinde ve insan haklarına uygun çözüm önerileri geliştirmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

4.sınıf düzeyinde “Bireysel farklılıkları tanır ve kabul eder.” kazanımını seçen **K10**’a ait ders planının analizinde; ders planı değerlendirme formunun ilk bölünme ait tema adı ve konu kriterlerinin sağlanmadığı; planın ikinci bölümünde ise kazanımın açıkça ifade edildiği ve konu ile ilgili kavramlar olarak da “bireysel farklılıklar” ve “saygı” kavramlarına yer verildiği belirlenmiştir. Kazanıma uygun strateji, yöntem ve teknik seçiminde; sunuş ve buluş yoluyla öğretim stratejileri, tartışma yöntemi, beyin fırtınası ve soru-cevap tekniğini tercih eden K10; araç- gereç ve materyal olarak ders kitabı ve yazı tahtasını belirlemiştir. Öğrencilere “sınıftaki herkesin her açıdan birbirine benzediğini düşünün, nasıl bir ortam olurdu?” sorusu ile ders planının dikkat çekme aşamasını düzenleyen katılımcı; “dersin sonunda bireysel farklılıkların olması gerektiğini anlayacaksınız.” cümlesi ile güdüleme ve gözden geçirme kriterlerini sağlamıştır. Dersin işlenişi ise; yazı tahtasına “iyi ki farklıyız çünkü.....” cümlesinin yazılması, öğrencilerden bu cümleye yönelik görüş alınması ve görüşlerin tartışılması aşamaları ile tasarlanmıştır. Ders planının üçüncü bölümü olan ölçme-değerlendirme bölümünde; çalışma kitaplarındaki etkinliklerin tamamlanması ve öğrencilerin bireysel farklılıkların kaynağını açıklayan bir yazı yazmaları planlanmıştır.

K10 kodlu katılımcıya ait ders planı barış eğitimine uygunluğu açısından değerlendirildiğinde; öğrencilerin gerçek yaşam örneklerini analiz etme, kurgulama gibi becerilerinin ön plana çıktığı etkinliklerin eksik olduğu tespit edilmiş; barış eğitimi hedeflerini gerçekleştirme noktasında yeterli olmadığı belirlenmiştir. Buna karşın öğrencilerin görüşlerini açıkça ifade etmeye olanak tanınması ve farklı görüşlere saygı duymayı teşvik etmesi; ders planının barış eğitimine hizmet eden nitelikleri arasında yer almaktadır.

Katılımcılardan **K11**; ders planını oluştururken; 3.sınıf düzeyinden seçmiş olduğu “öğretmeni, okul çalışanları ve arkadaşları ile ilişkilerinde gerektiğinde sorun çözme becerisini kullanır” kazanımını esas almıştır. Ders planının birinci bölümü ilgili kriterleri sağlamaktadır. İkinci bölüm içerisinde yer alan; kazanımların açıkça ifade edilmesi ve konu kavramlarına yer verilmesi de sağlanmıştır. Uygun strateji, yöntem ve teknik seçiminde ise buluş yoluyla öğretim stratejisi, örnek olay yöntemi ve dramatizasyon tekniği tercih edilmiştir. Araç- gereç ve materyal olarak; öğretmen

tarafından hazırlanan ve küçük kartlara yazılan anlaşmazlık senaryoları belirlenmiştir. dersin dikkat çekme bölümünü yakın bir zamanda herhangi iki öğrenci arasında geçen bir sorunun hatırlatılması oluşturmaktadır. Güdüleme ve gözden geçirme aşamaları için ise; “dersin sonunda öğrencilere sorunları çözmeyi öğreneceklerinin söylenmesi” şeklindeki açıklama yer almaktadır. Dersin işlenişinin aşamaları; öğrenciler arasından seçilen kişilerden kendilerine verilen çatışma senaryolarını canlandırmalarının istenmesi, tüm sınıfın katılımıyla soruna yönelik bir çözüm önerisinin geliştirilmesi, belirlenen çözüm önerisine dayalı olarak senaryonun başka öğrenciler tarafından tekrar canlandırılması ve her iki canlandırmanın karşılaştırılması şeklinde sıralanmaktadır. Sorunların çözümünde başvurulan yöntemlerin yazı tahtasına sıralanması ile dersin işleniş bölümünün planlanmıştır. Okulda yaşanabilecek farklı çatışma senaryoları ve çözüm önerilerinin karışık bir biçimde yer aldığı bir çalışma kağıtlarının öğrenciler tarafından eşleştirilmesi, canlandırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinin alınması, zorlandıkları anları ve nedenlerinin açıklanması ile ders planının ölçme- değerlendirme bölümü tamamlanmıştır. ders planının özel öğrencilere yönelik değerlendirme kısmında ise görseller ile ifade edilen eşleştirilme etkinliği yer almaktadır.

K11 kodlu katılımcının hazırlamış olduğu ders planının; öğrencileri okul ortamında, öğretmen ve öğrenci gibi farklı taraflar ile yaşayabilecekleri gerçek çatışma durumları ile karşı karşıya getirme, öğrencilerin çatışma durumlarına karşı uygun çözüm önerileri geliştirmelerine olanak tanıma, geliştirilen önerileri değerlendirme ve çatışmaların olumlu bir biçimde çözülebileceği yönünde yaşantı oluşturma niteliklerine sahip olması nedeniyle; barış eğitimine uygun olduğunu söylemek mümkündür.

“Arkadaşlarının yanlış davranışlarını fark eder ve yanlışlık içermeyen davranışlar sergiler.” Şeklinde ifade edilen 2.sınıf düzeyindeki kazanım cümlesini seçen **K12**’nin; ders planının birinci bölümüne ait ders, tema ve konu adı ile önerilen süre kısımlarını eksiksiz olarak hazırladığı, kazanımı açıkça ifade ettiği ve “ yanlışlık”, “ayrım yapma” şeklindeki konu kavramlarına ders planında yer verdiği belirlenmiştir. buluş yoluyla öğretim stratejisi çerçevesinde tasarladığı ders planında K12; örnek olay yöntemi ile soru cevap tekniğini işe koşturmuştur. Ders planının araç- gereç ve materyaller kısmını ise; projeksiyon ve öykü kitapları oluşturmaktadır. Derse geçiş bölümü öncesinde dikkat çekme aşaması için bir şarkı söylemeyi tercih eden K12; “arkadaşlıklarında ayrımcılık yapmanın ne kadar kötü bir durum olduğunu fark edeceksiniz ve bir daha bunu yapmak



istemeyeceksiniz.”açıklamaları ile ders planının güdüleme ve gözden geçirme kriterlerini sağlamıştır. Ders planının diğer aşamalarında; arkadaşlarına karşı ayrımcı davranışlar sergileyen bir civcivin başına gelen olumsuz olayların projeksiyon ile yansıtılması, öğrencilerin her aşamada tahmin yürütmelerinin sağlanması, öykünün sonucu hakkında görüşlerinin alınması sıralanmaktadır. Ölçme – değerlendirme bölümünde; hikaye haritasının doldurulması ve buna benzer bir öykünün yarım bırakılarak öğrenciler tarafından tamamlanmasının istenmesi yer almaktadır.

Öğrencilerin yanlışlık içermeyen davranışlar sergilemelerini amaçlayan K12’ye ait ders planının; barışçıl birey özelliklerini vurgulama, barışçıl olmayan özelliklere sahip bireylerin karşılaştıkları durumlara ilişkin farkındalık oluşturma ve ayrımcı davranışların arkadaşlık ilişkilerini olumsuz etkilerinin öğrenciler tarafından kabul edilmesini sağlama açısından; barış eğitimine hizmet edecek nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

1.sınıfa ait “öğretmenin ve arkadaşlarının sözlerini kesmeden dinler.” kazanımına uygun olarak **K13** tarafından hazırlanan ders planının, birinci bölüme ait kriterleri sağladığı; ikinci bölümde ise konu ile ilgili “etkin dinleme” kavramına yer verildiği ve kazanımın açıkça ifade edildiği belirlenmiştir. Buluş yoluyla öğretim stratejisi, tartışma yöntemi ile soru-cevap tekniğinin tercih edildiği ders planının araç- gereç ve materyal kısmında; ders kitabı ve resimler yer almaktadır. K13; konuya dikkat çekme aşaması için; sadece parmak kaldırarak söz isteyen öğrencileri dinleme ve diğerlerini görmezden gelme yöntemlerini belirlemiştir. Güdüleme ve gözden geçirmeye ait bir açıklamanın yer almadığı ders planında; öğretmenin tüm sınıf kurallarını iptal ettiğini söylemesi ile derse başlanmıştır. Gürültülü sınıf ortamına ait resimlerin yazı tahtasına asılması, resimlerin yorumlanması sırasında öğretmenin sadece parmak kaldıran öğrencilere söz hakkı vermesi ve diğerlerini görmezden gelmesi, öğretmen ve arkadaşlarının sözünü kesmeden dinlememeleri durumunda oluşacak sınıf ortamının özelliklerinin öğrenciler tarafından yazı tahtasına sıralanması; ders planının ikinci bölümüne ait aşamaları oluşturmaktadır. Ölçme- değerlendirme bölümünde; her bir öğrencinin, dinleme sırasında uyulması gereken kuralları görseller ile ifade etmesine ve en etkili görselin hep birlikte seçiminin yapılmasına yer verilmiştir.

1.sınıf düzeyindeki bu kazanıma ait ders planı barış eğitiminin hedefleri çerçevesinde değerlendirildiğinde; anlaşmazlık durumlarının oluşmasını engellemede etkin dinlemeyi

teşvik edici etkinliklerin yer alması, öğrencilerde bu yönde yaşantılar oluşturmaya olanak tanınması, öğrencilerin görüşlerinin alınması ve kendilerini farklı biçimlerde ifade etmelerini sağlamaya yardımcı olması açısından barış eğitimine hizmet edecek nitelikte olduğunu söylemek mümkündür.

Katılımcılardan **K14**'e ait olan ve “Kendisinin ve arkadaşlarının etik olmayan davranışlarını fark eder.” kazanımı temel alınarak hazırlanan ders planının analizinde; ders planı değerlendirme formunun ilk bölünme ait sınıf, ders, tema ve konu kriterlerinin sağlandığı; planın ikinci bölümünde ise kazanımın açıkça ifade edildiği ve konu ile ilgili kavramlar olarak da “etik” kavramına yer verildiği belirlenmiştir. Kazanıma uygun strateji, yöntem ve teknik seçiminde; buluş ve sunuş yoluyla öğretim stratejileri, tartışma yöntemi, beyin fırtınası tekniği, dramatizasyon ve soru-cevap tekniğini tercih eden K10; araç- gereç ve materyal olarak ders kitabı, Türkçe sözlük ve yazı tahtasını seçmiştir. Öğrencilere “arkadaşlarınızın sizi rahatsız eden davranışları nelerdir?” sorusu ile ders planının dikkat çekme aşamasını düzenleyen katılımcının güdüleme ve gözden geçirme aşamalarına ilişkin bir açıklama yapmadığı görülmüştür. Dersin işlenişi; yazı tahtasına “ sana kızgınlım çünkü...” cümlesinin yazılması, öğrencilerden bu cümleye yönelik görüş alınması ve görüşlerin tartışılması aşamaları ile başlamaktadır. Ders planına göre; tartışmanın sonunda “etik” kavramına yönelik öğrenci tanımlarının alınması, Türkçe sözlükten kavramın araştırılması ve cümle içinde kullanılmasına yönelik açıklamaların sonrasında; öğrencilerin ikişerli gruplandırılması ve okul yaşantılarından seçtikleri etik olmayan bir senaryoyu canlandırmaları yer almaktadır. Ders planının üçüncü bölümü olan ölçme-değerlendirme bölümü; canlandırmalara yönelik görüşlerin alınması, öğrencilerden ailede etik olmayan davranışlara verilecek örneklerden oluşan bir ödev hazırlanması ve canlandırmaya katılan öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik bir formun doldurulması ile tamamlanmaktadır. Özel öğrencilere yönelik değerlendirme kısmında; öğrencinin bireysel farklılığına uygun bir ödevin verilmesine yönelik bir açıklama yer almaktadır.

K14 kodlu katılımcıya ait ders planında barış eğitimi içeriğinde yer alan “etik” kavramına yönelik etkinliklerin varlığı göze çarpmaktadır. 2.sınıfa yönelik olarak tasarlanan planın işleyiş aşamasında öğrencilerin kendi çabaları ile kavramın tanımına ulaşmalarının amaçlanması, yeni öğrenilen kavramın yaşantı haline dönüştürülmesine olanak tanınması, etik olmayan davranışların barışçıl ilişkiler oluşturulmasına engel

olduğunun hissettirilmesi ve bu yönde çaba gösterilmesinin teşvik edilmesi ile öğrencileri aktif barış haline yönlendirme noktasında barış eğitimine uygun bir ders planı olduğunu söylemek mümkündür.

**K15;** 3.sınıflara yönelik hazırladığı ders planında “Arkadaşları ile ilişkilerinde olumlu değerleri gözetir.” amacını gerçekleştirmeyi hedeflemiştir. Ders planının analizi sırasında; birinci ve ikinci bölüme ait kriterlerin sağlandığı buna karşın dikkat çekme, güdüleme ve gözden geçirme aşamalarına ait açıklamalara yer verilmediği görülmüştür. Kazanımı gerçekleştirmek amacıyla buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejilerini esas alan K15; işbirlikli öğretim yöntemi, istasyon tekniği ve dramatizasyon tekniğini işe koşmuştur. Materyal olarak çeşitli görseller ile yazı tahtasını seçen K15 ders planının 2.bölümüne; ders öncesinde kendisinin belirlediği değerlere (adalet, hoşgörü, demokrasi, insan haklarına saygı) yönelik öğrencilerden araştırma yapmalarını istediği yönünde bir açıklama eklemiştir. Dersin işlenişine ilişkin açıklamalar; öğrencilerin seçmiş oldukları değerlere göre gruplandırılması, her grubun yaptıkları araştırmalara dayanarak seçtiği değerın arkadaşlık ilişkilerindeki önemini vurgulayan bir görsel hazırlamalarının istenmesi, bu görsellerini diğer gruplara istasyon tekniği ile tanıtmaları, her grubun kendine ait değerın arkadaşlık ilişkilerindeki önemini vurgu yapan bir canlandırma tasarlaması ve sunması şeklinde sıralanmaktadır. Ölçme değerlendirme bölümünü; grup değerlendirme formu ile öz değerlendirme formu oluşturmakta; özel öğrencilere yönelik değerlendirmenin ise gözlem formu aracılığı ile yapılması tasarlanmıştır.

K15'e ait ders planında tercih edilen strateji, yöntem ve teknikler ile tasarlanan etkinliklerin; barış eğitimi içeriğini oluşturan tutum ve değerlere yönelik kavram bilgisi geliştirme, kavramın gerçek yaşam kurguları ile kişilik haline dönüştürülmesine olanak tanıma, öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini barışçıl bir hale dönüştürmede ilgili değerlerin etkisine yönelik farkındalık oluşturma açısından; somut işlemler döneminde olan 3. sınıf öğrencilerine barış eğitimine uygun öğretim ortamları tasarlama noktasında etkilidir.

**K16;** 3.sınıf düzeyine ait “Aile içinde ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkları çözmek için, sorun çözme becerisini kullanır.” kazanımını esas alarak hazırlanmış olduğu ders planının; birinci bölümüne ait kriterleri sağladığı ve bu açıdan MEB, (2005) tarafından ortaya konan ders planı formatına uygun olduğu belirlenmiştir. Konu kavramları

kısımında; “aile içi anlaşmazlık” kavramına yer verildiği görülmüş; kazanımın açık bir biçimde ifade edildiği belirlenmiştir. Gazete haberleri, resimler ve ders kitabı; araç-gereç ve materyal bölümüne eklenmiştir. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin tercih edildiği bu ders planında tartışma yöntemi ile beyin fırtınası tekniğine ve dramatizasyon tekniğine yer verilmiştir. Derse geçiş öncesinde öğretmenin aile içi şiddet konulu gazete haberlerini sınıfa getirmesi ile dikkat çekme; “bugün aile içindeki tartışmalarımızı çözmeyi öğreneceğiz.” açıklaması ile güdüleme ve gözden geçirme kriterleri sağlanmıştır. Planın derse geçiş kısmında; gazete haberlerinin yorumlanması, aile içinde en sık şiddete maruz kalan aile bireyinin belirlenmesi, bunun nedenlerinin tartışılması ve çözüm önerisi için beyin fırtınası tekniğine başvurulması yer almaktadır. Bu açıklamaların devamında; aile içi anlaşmazlık senaryolarının yer aldığı farklı renkte kartların dağıtılması, canlandırmaların yorumlanması, kazanan- kaybeden tarafların belirlenmesi aşamaları sıralanmaktadır. Ders planının üçüncü kısmını oluşturan ölçme-değerlendirme bölümünde ise; canlandırmalarda anlaşmazlıkların çözümünde barışçıl yöntemlere başvuran tarafların belirlenmesi ve ödüllendirilmesi; bireysel değerlendirme olarak da her öğrenciden anlaşmazlık çözümede tarafların kaç farklı biçimde davranabileceğini sınıflamalarının istenmesi amaçlanmıştır. Özel öğrencilere yönelik değerlendirme için; bir anlaşmazlık durumu ve çözümünü görseller ile ifade etmelerinin istenmesi yer almaktadır.

K16 tarafından hazırlanan ders planı; öğrencileri aile içi şiddet konusunda farkındalık oluşturma, cinsiyet eşitsizliğine dikkat çekme, anlaşmazlık çözümü yöntemleri hakkında bilgilendirme ve becerilerini geliştirmeye olanak tanıma açısından barış eğitimine hizmet edecek nitelikte bir ders planıdır. Bununla birlikte ders planında yer verilen etkinliklerin barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim programı (BEHEP) uygulamalarında kullanılan etkinlikler ile benzerlik göstermesi de; katılımcının mesleki bilgi ve becerilerinin bu yönde gelişim gösterdiğinin bir ifadesi olarak kabul edilebilir.

**K17;** seçmiş olduğu “Çevresini gözlemleyerek hangi iletişim türlerinin kullanıldığını araştırır.” kazanımı 2.sınıf düzeyinde gerçekleştirmek için hazırladığı ders planının birinci bölümü; ders, tema ve konu adı ile süre kriterlerini sağlamıştır. İkinci bölümde kazanımın açıkça ifade edildiği ve “iletişim türleri” kavramına; konu kavramları bölümünde yer verildiği görülmüştür. Buluş yoluyla öğretim stratejisinin temel alındığı ders planında soru- cevap tekniğine başvurulmuştur. Materyal olarak kukla, projeksiyon

cihazı, video görüntüleri ve yazı tahtası seçilmiştir. K17; dikkat çekme bölümünde; derse girerken eline alacağı kuklanın “çocuklar iletişimin ne olduğunu biliyor musunuz?” sorusuna yer vermiştir. “Dersin sonunda insanların farklı iletişim türlerini kullandığını öğrenmiş olacağız, bunu ister misiniz?” ifadesi ile öğrencileri güdülemeyi hedefleyen K17; “iyi arkadaşlıklar edinmek için hangi iletişim türünün uygun olduğunu belirlemek için hadiii derse geçelim.” cümlesi de gözden geçirme kriterlerini sağlamıştır. Ders süreci; olumlu ve olumsuz iletişim türlerinin yer aldığı video görüntülerinin projeksiyona yansıtılması, görüntülerin yorumlanması, öğrencilerin gerçek yaşam örnekleri kurgulamalarının sağlanması, olumlu iletişim için gerekli koşulların belirlenmesi ve yazı tahtasına sıralanması şeklinde planlanmıştır. Ders planının değerlendirme bölümünde; her bir öğrencinin kendisine verilen çalışma kâğıtlarındaki anlaşmazlık durumlarına ait görsellere ilişkin, olumlu iletişim kurmaya yardımcı olan ifadeleri kullanarak, çözüm önerisi geliştirmelerinin sağlanması yer almaktadır. Özel öğrencilerin değerlendirilmesi kısmında ise; sözel olarak ifade edilen bir iletişim biçiminin; hangi iletişim türüne (olumlu veya olumsuz ) uygun olduğunu belirlemesi şeklinde bir ifade yer almaktadır.

K17 tarafından hazırlanan ders planına ait öğretimsel niteliklerin; farklı iletişim türlerinin insan ilişkileri üzerindeki etkisine dikkat çekme, barışçıl ilişkiler kurmada etkili olan iletişim biçimine ilişkin farkındalık oluşturma, olumlu iletişim için gerekli koşulları belirleme ve çatışma çözümünde tercih edilen iletişim biçiminin etkisini belirleme açısından; barış eğitiminin etkili iletişim, çatışma çözümü ve sürdürülebilir bir barış ortamı oluşturma hedefleri ile uyumlu olduğu anlaşılmaktadır.

Barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim programının (BEHEP) uygulamalarında yer alan sınıf öğretmenlerinden **K18**'in ders planının analizinde “Demokratik uygulamaların üstünlüklerini okul yaşantısındaki örneklerden hareketle tartışır.” kazanımını seçtiği, açıkça ifade ettiği ve bu kazanıma ait ders, tema, konu adı ile süre bilgilerine yer verdiği görülmüştür. K18; buluş yoluyla öğretim stratejisini temel aldığını ifade ettiği ders planının; buluş yoluyla öğretim stratejisi çerçevesinde seçmiş olduğu tartışma yöntemi ve soru- cevap tekniği ile düzenlemiştir. Araç- gereç ve materyaller kısmında; kutu, yazı tahtası, projeksiyon ve video görüntüleri yer alan ders planının dikkat çekme aşamasında, öğretmenin elindeki kutuyla sınıfa gelmesi; güdüleme aşamasında sınıfta başkan seçimi yapılacağı duyurulması ve gözden geçirme aşamasında da;

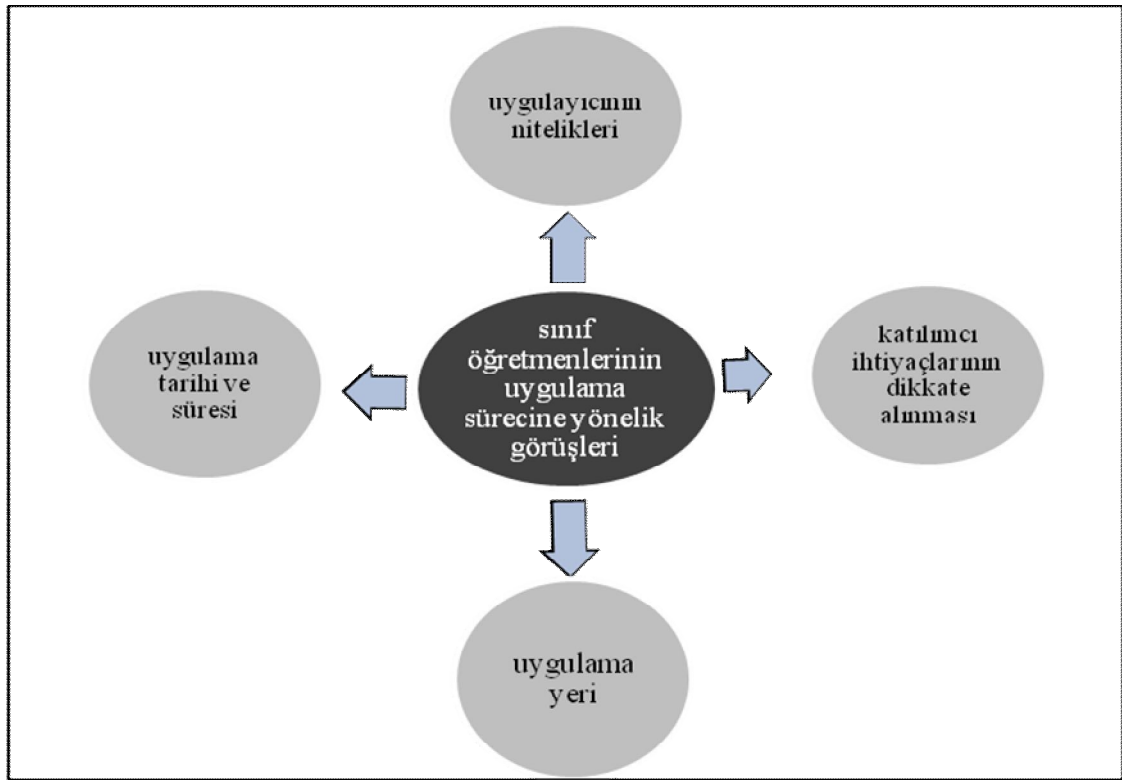
demokratik uygulamaların üstünlüğünü fark edileceğinin söylenmesi şeklindeki açıklamalar yer almaktadır. Dersin işleniş süreci; projeksiyon cihazı ile ülkede seçim öncesi ve sonrası yapılan faaliyetlerin gösterilmesi, yorumlanması, sınıf başkan adaylarının belirlenmesi, adaylık konuşmalarının gruplar halinde hazırlanması, konuşmaların yapılması, seçimin gerçekleştirilmesi ve sonuçlandırılması, şeklindeki etkinlikler ile tasarlanmıştır. Ders planının ölçme değerlendirme bölümünde yer verilen; “Neden seçim yaptık?” sorunun yazı tahtasına yazılması grupla yapılan öğretim etkinliklerini değerlendirmeye yönelik iken; demokratik uygulamaların üstünlüğüne ilişkin öğrenci görüşlerinin yazılı olarak alınması; bireysel değerlendirme kısmında yer almaktadır.

K18 tarafından hazırlanan ders planında yer verilen etkinliklerin; öğrencilerin barış eğitimi içeriğinde yer alan adalet, eşitlik ve demokrasi kavramlarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için uygun öğretim strateji, yöntem ve teknik seçimi; öğrencileri gerçek yaşama ait kurgular ile karşı karşıya getirme ve bu yönde yaşantı oluşturma, öğrencilerin içinde buldukları süreci sorgulamalarına ve analiz etmelerine fırsat tanıma, sınıf içinde etkili bir barış ortamı oluşturulmasında etkili olan demokratik uygulamaların gerekliliğini fark ederek üstünlüğü kabul etmelerini sağlama şeklinde özetlenebilecek niteliklerin; tüm bireylerin katılımının sağlandığı ve görüşlerin açıkça dile getirildiği, demokratik dolayısıyla barışçıl bir sınıf ortamının oluşturulmasına katkı sağlayacağını söylemek mümkündür.

### **4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular:**

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) uygulama sürecine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt aramak için görüşmelerden, katılımcı günlüklerinden ve Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği'nden elde edilen bulgular sıralı olarak incelenmiştir.

### 4.3.1. Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular



**Şekil.14:** Sınıf Öğretmenlerinin Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleri

Görüşme verilerinin **sınıf öğretmenlerinin BEHEP uygulama sürecine yönelik düşüncelerini** yansıttıkları temada; programın uygulanma tarihi ve süresi, uygulamanın yürütüldüğü salonun özellikleri, katılımcı ihtiyaçlarının dikkate alınması ve uygulayıcının nitelikleri kavramlarına ait kodlamaların varlığı dikkat çekmiştir. BEHEP'in katılımcıları olan sınıf öğretmenlerinin birçoğu; program uygulamalarının sene başı seminer döneminde gerçekleştirilmesini olumlu karşıladıklarını dile getirmişlerdir. Örneğin K4; *yeni bir eğitim- öğretim yılı öncesinde yeni şeyler öğrenmek iyi oldu.* derken K6; *genellikle boş oturarak geçirdiğimiz seminerlerin böyle değerlendirilmesinden memnun kaldım.* şeklinde bir ifade kullanmıştır. Benzer olarak K9; *sene sonu seminerlerinde bir yılın yorgunluğu üstümüzde oluyor ve tatil moduna girmiş oluyoruz; bu yüzden sene başı seminerini tercih etmeniz faydalı olmuş, zaten dönem içinde olsaydı epey yorucu olurdu* cümlesi ile programın uygulanma tarihinin kendileri için uygun olduğunu dile getirmiştir. K11, K13 ve K15'e ait görüşme verilerinin de bu yöndeki görüşleri destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir. Paralel yöndeki görüşünü, eğitim- öğretim yılı içerisinde düzenlenen hizmet içi eğitim

programlarına yönelik bir eleştiri ile birlikte ifade eden K14 ise; *bazen katılmak istediğim hizmet içi eğitimler oluyor ama saatleri ve günleri düzenlenirken öğretmenlere uygun planlanmıyor sanırım, mesela akşamın bir saatinde gittiğim seminer ne kadar etkili olabilir ki? Bu yüzden bu seminerin tarihi iyi seçilmiş bence, zorlanmadan sonuna kadar katılabildim o yüzden..* demiştir. Bu konuda olumsuz görüş bildiren katılımcı olmamakla birlikte; görüş bildirmeyen katılımcıların uygulama sürecine ait diğer faktörleri değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Bunlardan biri olan K1; *program kendi okulumuzda yapıldığı için ulaşım sıkıntısı yaşamadım, bir zorluk çekmeden ayağımıza gelen eğitimi aldık diyebiliriz. Salonun genişliği falan idealdi, sorun yoktu bence ..* şeklindeki cümlesi ile K3 tarafından dile getirilen; *uygulamada bir zorlukla karşılaşmadım; açıkçası başka yerlere gitmektense kendi okulunda olmasına sevindim,* biçimindeki ifadeyi desteklemiştir. Uygulamaların tamamlanma süresine yönelik olarak *..bize başta söylendiği tarihte tamamlanmadı çünkü bir gün Milli Eğitim tarafından düzenlenen bir başka seminere gitmek zorunda kaldık. Diğer hafta erkenden gelmek biraz kötü oldu ama sizden kaynaklı olmadığı için olumsuz olduğunu söylemem, süre yeterliydi yani..* şeklinde K9 tarafından ifade edilen gecikme K16 tarafından da dile getirilmiştir.

K17 ise; *süre etkinlikler açısından yeterliydi ama bazı konuları daha detaylı konuşmak için yetersiz kaldı, öğretmenler biraz lafı uzatır derler gerçi belki de ondandır...* diyerek program süresinin, tartışma, beyin fırtınası gibi etkinlikler düşünülerek uzatılması gerektiğini vurgulamıştır. Aynı şekilde K3; *ada etkinliği için verdiğiniz süre eksik kalmıştı bizim gruba göre, o yüzden son kısımda acele etmek zorunda kaldık, onun süresi arttırılabilir ama onun dışında normaldi.* demiştir. Buna karşın sürenin yeterli olduğuna dair K5'e ait; *süre yeterliydi bence çünkü süre uzayınca katılım düşer, mesela bir gün bile olsa diğer haftaya sarkması iyi olmadı, o yüzden süresinden memnun kaldım..* görüşü ve K8'e ait; *süre iyidi, hatta kartonlarla materyal yaparken oyalandığımız bile oldu.* görüşü birbiri ile örtüşmektedir.

Katılımcıların uygulama sürecine yönelik görüşlerinde, çoğunlukla; oturum aralarında kendilerine ikram edilen pasta, börek vs. ile çay, kahve gibi ikramlardan duydukları memnuniyeti dile getirdikleri anlaşılmaktadır. Zira uygulamalarda yer alan 18 sınıf öğretmenin 15 tanesi bu yönde görüş bildirmiştir. Bunlar arasından seçilen K6'ya ait görüş; *diğer hizmet içilerden farklı olarak oturum aralarında böyle ikramların olması*

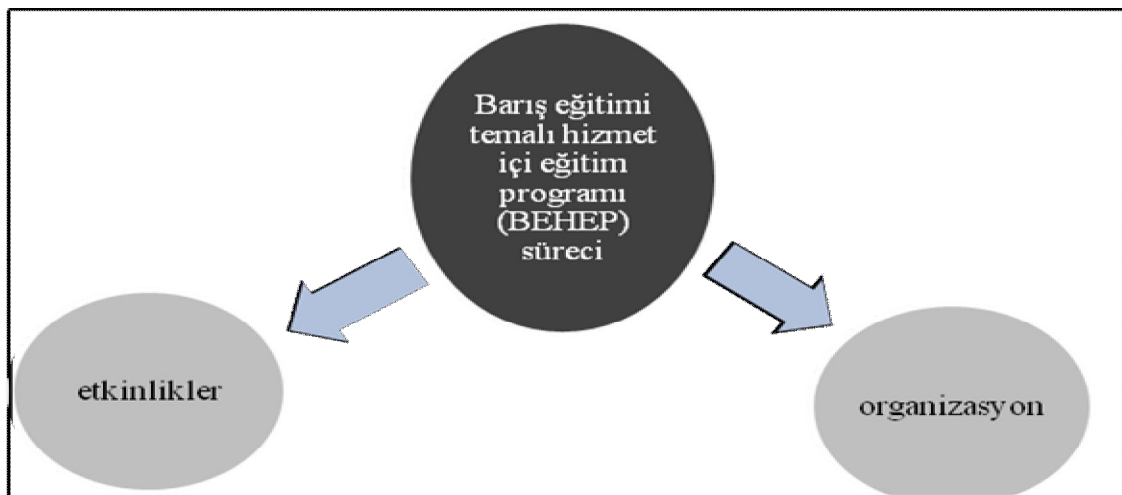


*katılımı arttırdı bence, yani insan ister istemez kendisine değer verildiğini hissediyor ve karşılığını sunmak istiyor şeklindedir. K10 ise; imza sirküsü gibi zorlamalarla katılmak zorunda kaldığım, sonuna kadar beklediğim seminerler gibi değildi, çay, pasta, börek vardı, zorlama eğitimlerden farklı olarak arkadaşlarımla birlikte eğitime yönelik, öğrencileri için bir şeyler yapmanın, gelişmenin zevkini yaşadım, hiçbir olumsuzluk hissetmedim o yüzden. diyerek uygulamalar sırasında herhangi bir olumsuz durum yaşamadığını vurgulamıştır.*

Uygulayıcının etkin katılımı destekleyen yaklaşımına değinen katılımcılardan K4; *bir şeyler öğretmek değil paylaşmak amacı olduğunu sezdiği için hepimiz rahattık, katılımı güzel sağladı, bence bu önemli bir faktördü. görüşü; uygulama sürecinde uygulayıcının etkisini ortaya koymaktadır. Benzer olarak K1, K13 ve K8 kodlu katılımcıların da olumlu yönde görüş bildirdikleri belirlenmiştir.*

#### 4.3.2. Katılımcı Günlüklerden Elde Edilen Bulgular

Katılımcılara ait yansıtıcı günlüklerde barış eğitimi yeterliliklerinin geliştirilmesi için kendilerine sunulan eğitim sürecine yönelik duygu ve düşüncelerine yer verdikleri belirlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin BEHEP sürecini; uygulanan etkinlikler ve organizasyon bağlamında değerlendirdikleri görülmüştür. Bu temalarda yer alan görüşlerden bir kaçı aşağıda sunulmuştur:



**Şekil.15:** Sınıf Öğretmenlerinin Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP) Sürecine Yönelik Görüşleri

### **Etkinlikler**

*Etkinlikler güzel, eğlenceli.. Çok samimi olmadığım arkadaşlarla ilişkilerimi arttırdı bu seminer, sürekli farklı gruplar oluşturuluyor, denk geliyoruz, birlikte drama falan yapıyoruz... Güzel geçiyor seminer...( K1,07.09.2013).*

*Bugün ki etkinliği (insan hakları beyannamesine göre ihlal edilen hakların belirlenmesine yönelik etkinlik) sınıfta yapabilirim. Bugüne kadar ki tüm etkinlikler karton, kalem gibi kolay ulaşılabilir, ucuz malzemeler kullanılan türdendi, o yüzden yeri geldikçe sınıfta uygulanabilir... (K12,11.09.2013)*

*Seminer güzel geçiyor, bugün grup oluşturup poster hazırlarken öğrencilik günlerimdeki gibi hissettim, diğer grupları yenmek, birinci olmak için uğraşmak falan o günleri hatırlattı bana... Artık öğrenci gibi de hissettiysem bu eğitimi gerçekten alıyorum demektir...( K17, 13.09.2013).*

### **Organizasyon**

*Şimdiye kadar her şey tam yapılandırmacılığa uygun gidiyor.. Bence uygulayıcının güler yüzlü olması da önemli bir şey, sadece işini yapıp gitmek isteyen biri olsa karşımda, ben de bu kadar katılma isteği duymazdım etkinliklere... (K14,10.09.2013)*

*Son gün bugün... Bitse de gitsem gibi bir ruh hali içinde değilim, oysa diğer seminerlerde genellikle öyle olurdu... Yeni bir eğitim yılı öncesi yeni bir şeyler öğrenip arkadaşlarımla birlikte eğlenceli zaman geçirdiğim bir eğitim oldu.. Barış eğitimini ne kadar öğrendiğim, tabi sınıfa girince belli olacak ama yararlı olduğunu düşünüyorum şu anda. Ayrıca bu seminer bizim okulda düzenlendiği için teşekkürler, sıkılmadan bir şeyler öğrendiğim nadir hizmet içi eğitimlerden biriydi çünkü...(K4,18.09.2013)*

*Bugün barış eğitimi semineri bitti, yıllardır katıldığım hizmet içi eğitimler gibi sıkıcı değildi. Sadece oturup dinlemedim, sürekli bir katılım hali vardı herkeste, oturum aralarında yiyeceğimiz içeceğimiz her şey düşünülmüştü, ben memnun kaldım her şeyden, okulumuzda böyle seminerler olursa yine katılırım...(K5,18.09.2013)*

### 4.3.3. Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği'nden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın nicel nitelik taşıyan bulguları; Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim'in ardından öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitim değerlendirme ölçeği (Tekin ve Yaman, 2008) ile elde edilmiştir. Ölçek yoluyla elde edilen veriler, SPSS for Windows 19.0 paket programında analiz edilmek için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin analizinde; uygulanan hizmet içi eğitimin öğretim süreci ve kazanımlarını değerlendiren maddelerin yer aldığı birinci boyut ile hizmet içi eğitimin organizasyon dizaynını değerlendiren maddelerden oluşan ikinci boyuta ait aritmetik ortalama puanları yorumlanmıştır.

#### 4.3.3.1. Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği Öğretim Süreci Ve Kazanımları Boyutu

Bu bölümde Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği'nin öğretim süreci ve kazanımları boyutuna yönelik maddeler ele alınmıştır.

**Tablo.14:** Katılımcıların Öğretim Süreci ve Kazanımlara Yönelik Görüşleri

Etkili öğretim boyutları	Madde sayısı	Puan Aralığı					Aritmetik Ortalama	Std. Sapma
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum		
Öğretim süreci ve kazanımlar	21	21,00-37,80	38,01-54,60	54,81-71,40	71,61-88,20	88,41-105,0	92,05	6,71

Öğretim süreci ve kazanımları boyutunda yer alan 21 madde Tablo 14'de yer almaktadır. BEHEP katılımcılarının bu 21 madde ile belirlenmeye çalışılan, barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim programının öğretim süreci ve kazanımlarına ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama değerinin  $\bar{X} = 92.05$  olduğu belirlenmiştir. Bu değer yer aldığı puan aralığı dikkate alındığında ise; sınıf öğretmenlerinin BEHEP'in öğretim süreci ve kazanımları ile ilgili görüşlerinin "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo 15.** Öğretim Süreci ve Kazanımlara Yönelik Ölçek Maddeleri

1. Program, içeriğindeki konularla ilgili yeni bilgiler kazandırdı.
2. Program, içeriğindeki konularla ilgili yeni el becerileri kazandırdı.
3. Program, içeriğindeki konularla ilgili yeni anlayışlar ve bakış açıları kazandırdı.
4. Program; mesleki bilgi, beceri ve özellikleri geliştirecek niteliktedir.
5. Program, yeni bilgileri derslere uygulayabilmek için gereken bilgi ve becerileri kazandırdı.
6. Program, içeriğindeki yeni bilgi ve beceriler derslerde uygulanabilir.
7. Programın süresi, içeriğindeki yeni bilgileri kazanmak için yeterlidir.
8. Programın süresi, içeriğindeki etkinlikleri yapabilme becerilerini kazanmak için yeterlidir.
9. Programın süresi, içeriğindeki yeni bakış açılarını ve anlayışları kazanmak için yeterlidir.
10. Programın süresi, etkili bir şekilde kullanıldı.
11. Programı yürüten öğretim elemanı, içerikteki konular hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahipti.
12. Programı yürüten öğretim elemanı, konuları yeterince açıkladı.
13. Programı yürüten öğretim elemanı, konularla ilgili yeterince örnek verdi.
14. Programı yürüten öğretim elemanı örnek etkinlikleri yaptı.
15. Program içeriğindeki konular etkili bir şekilde sunuldu.
16. Programda yapılması gereken etkinlikler yapıldı.
17. Programda yeterli öğretici- katılımcı etkileşimi sağlandı.
18. Programda yeterli katılımcı - katılımcı etkileşimi sağlandı.
19. Programda etkili bir iletişim ortamı sağlandı.
20. Programda katılımcılara yeterince konuşma hakkı verildi.
21. Programın organizasyonu yeterlidir.

#### **4.3.3.2. Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği Organizasyon Dizaynı Boyutu**

Bu bölümde Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği'nin organizasyon boyutuna yönelik bulgular ele alınmıştır.

**Tablo 16.** Katılımcıların Organizasyon Dizaynına Yönelik Görüşleri

Etkili öğretim boyutları	Madde sayısı	Puan Aralığı					Aritmetik Ortalama	Std. Sapma
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum		
Organizasyon dizaynı	7	7,00-12,60	12,67-18,20	18,27-23,80	23,87-29,40	29,47-35,00	31,66	2,67

Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP) organizasyon dizaynı boyutunda yer alan 7 madde Tablo 17'de yer almaktadır. BEHEP katılımcılarının, almış oldukları eğitimin uygulama sürecine yönelik görüşlerine ait aritmetik ortalama değerinin  $\bar{X} = 31,66$  olduğu belirlenmiştir. Bu değer yer aldığı puan aralığı dikkate alındığında ise; sınıf öğretmenlerinin BEHEP'in organizasyon dizaynı ile ilgili görüşlerinin "Kesinlikle Katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

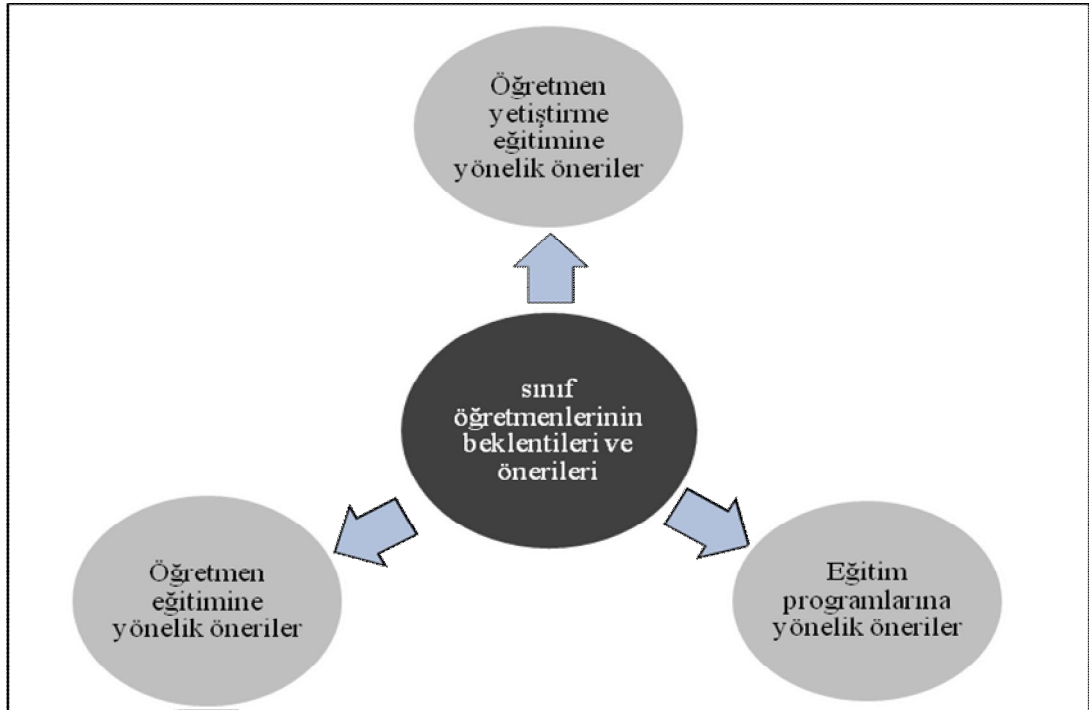
**Tablo 17.** Organizasyon Dizaynına Yönelik Ölçek Maddeleri

22. Program, görev yaptığım okuldaki işlerimi aksattı.
23. Programın yürütüldüğü bina öğretim için uygun değildi
24. Program, okuldaki işleri (eğitim-öğretim etkinliklerini) olumsuz yönde etkiledi
25. Programın düzenlendiği işgünü saatleri uygun olmadığı için yeni bilgi ve becerilerin
26. Program farklı bir tarihte yapılırsa yeni bilgi ve beceriler daha iyi öğrenilirdi
27. Programda hiçbir yeni bilgi ve beceri öğrenilmedi
28. Program uygulamaları mesleki bilgi ve becerilerin gelişmesine faydası olmadı

Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı Değerlendirme Ölçeği (Tekin ve Yaman, 2008)'ne ait bulgular incelendiğinde; katılımcıların uygulanan hizmet içi eğitimi; öğretim süreci, kazanımlar ve organizasyon açısından olumlu olarak algıladıkları görülmektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

"Sınıf öğretmenlerinin Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'na (BEHEP) ilişkin öneri ve beklentileri nelerdir?" alt problemine yönelik görüşme soruları ile elde edilen bulguların analizi sonucu ulaşılan temalar ve görüşmelerden alıntılar aşağıda yer almaktadır.



**Şekil.16:** Sınıf Öğretmenlerinin Beklenti Ve Önerileri

Katılımcı görüşlerinin diğer temalara oranla daha az kavram üzerine yoğunlaştığı gözlemlendiği öneriler temasında yer alan görüşler; barış eğitimine yönelik uygulamaların tüm sınıf öğretmenlerine uygulanması yönündedir. K2'nin; *Barış eğitimi almadan önce özellikle çatışmaları kendi alıştığım yöntemlerle çözerdim, şimdi öğrendiklerimi uygulayabilirim; ya da eskiden kullandığım bir cümlemin yanlış olduğunu fark edip artık daha etkili iletişim kurmak isterim, böyle önemli şeyler öğretmenin kişisel tercihine bırakılmamalı, öğretmenlere öğretilmeli, o yüzden bu eğitimi tüm sınıfçılar almalı..* görüşü bu yönde bir ifadedir. K9; *...16 yıldır çalışıyorum, artık alışkanlıklara ve tecrübelere dayanarak görevimi yapıyorum. Ama barış eğitimi ile ilgili bu hizmet içi eğitim, alışkanlıklarımı sorgulamamı sağladı, inşallah sınıfta da uygulamak isterim tabi, her öğretmene bu eğitim verilmeli ..* K11; *her akşam haberlerde şiddet, cinayet olayları izliyoruz, her geçen gün artıyor, buna artık bir dur demek için böyle eğitimlerin hem öğretmenlere, hem ailelere verilmesi önemli , uygulanmalı..;* ve K14; *arık eskisi gibi değil ki öğrenciler, veliler herkes öğretmenin karşısına geçip istediği gibi konuşuyor, saygısızlık almış başını gidiyor; o yüzden öğretmenlerin sabretmeyi, sakince konuşmayı, öfkesini yenmeyi öğrenmesi çok gerekli bir şey, barış eğitimi bunları öğrettiği için tüm öğretmenlere mutlaka uygulanmalı ..* şeklindeki görüşleri ile buna ilişkin önerilerini, gerekçeleri ile birlikte dile getirmişlerdir.

Benzer şekilde görüş bildiren diğer katılımcılardan farklı olarak K18; barış eğitiminin sadece sınıf öğretmenlerine değil; özellikle ergenlik dönemindeki bireylerle ilişkilerinde etkili olabileceği düşüncesiyle branş öğretmenlerine de uygulanması gerektiğini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra; barış eğitiminin öğretmen eğitimi programlarında yer almasını vurgulayan K5, K14 ve K17 kodlu katılımcı görüşleri de; öneriler temasında yer almaktadır. .. *göreve başlayınca öğrenmektense üniversitedeyken öğrenmek daha etkili bence, o yüzden yeni öğretmenlerin bu eğitimi almaları, bizim gibi geç olmamalı* diyen K5; önerisini dile getirmiştir.

BEHEP uygulamalarında yer alan sınıf öğretmenlerinden K8 ise; barış eğitiminin öğrencilere uygulanmasının öğretmenlerin tercihinin bırakılmamasını ve öğretim programlarının içeriğine dahil edilmesini belirtmiştir. K1; *barış eğitiminin konuları, ders kitaplarındaki bir çok konudan çok daha gerekli şeyler. Barış eğitimi sanki hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin kazanımları ile benzerlik gösteriyor ama ayrı bir ders olarak da okutulsa iyi olurdu.* şeklindeki cümlesi ile, barış eğitiminin öğretim programlarına dahil edilmesinin önemine değinmiştir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

#### 5.1. Tartışma

Bu bölümde araştırma bulgularının birbirileriyle ilişkilendirilmesi, konuyla ilgili yapılmış diğer çalışmalardan elde edilen bulgularla karşılaştırılması ve çalışmanın alt problemlerinin çözümüne ne derece ulaşıldığının irdelenmesi yapılmıştır. Araştırma bulgularının irdelenmesi; her bir alt problemin bir tema olarak sunulduğu başlıklar altında sunulmuştur.

#### 5.1.2. Birinci Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Bu başlık altında, Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP), katılımcıların barış eğitimi kapsamında yer alan kavramlara yönelik bilgilerine etkisini belirlemek amacıyla elde edilen veriler tartışılmıştır. Bu yolla araştırmanın birinci alt problemi olan, ‘‘Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi kavramlarına yönelik bilgilerini geliştirmede etkili midir? sorusuna yönelik kavram formu ve görüşmelerden elde edilen bulguların literatür ışığında tartışılmasına yer verilmiştir.

Barış Eğitimi Kavram Formunun, BEHEP uygulamalarının öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki defa uygulanması sonucunda elde edilen bulgular; sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi ve bununla ilişkili diğer kavramlar hakkındaki bilgilerinin BEHEP sonrasında artmış olduğunu ortaya koymaktadır. Zira en yüksek fark değerine sahip olan barış kavramının; BEHEP öncesinde savaşızlık, şiddetsizlik, huzurlu bir ortam, eşitlik, adalet olarak tanımlandığı; aktif barış, pasif barış ve içsel barış hakkında ise yeterli bilginin verilmediği görülmüştür. Kamaraj ve Kerem (2006)'in Türkiye'nin de aralarında bulunduğu farklı gelişmişlik düzeyine sahip ülkeler üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda, orta ve düşük gelişmişlik düzeyindeki ülkeler (Türkiye, Bulgaristan, Romanya, Meksika, Nijerya, Hindistan gibi) barışı, savaş olmama durumu,



sağlıklı gelişim, ayrımcılık yapılmaması olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların BEHEP öncesi tanımlamalarına ait bulgularının, bu çalışmanın bulguları ile benzer olduğu görülmektedir. Barış; birçok araştırmacı tarafından da (Reardon, 1988; Galtung, 1996; Harris, 2002; Perkins, 2002; Harris ve Morrison, 2003; Johnson ve Johnson, 2005b, 2010) sadece şiddetin önlenmesi olarak değil; affetme, saygı gösterme, işbirliği yapma, farklılıklara toleranslı olma, adalet, uyum ve eşitlik olarak tanımlanmaktadır. BEHEP sonrasına ait tanımlamaların çoğunluğunda barışın sadece savaş karşıtı bir durum olmadığını vurgulanması, aktif ve pasif barış arasındaki farkın dile getirilmesi ve barışın geniş kapsamlı bir kavram olduğunun açıklanması; bulguların ilgili literatür ile uyum sağladığını göstermektedir. Barış eğitimi programlarının, öncelikle barış kavramının temel alan bir yaklaşıma sahip olmasının önemine değinen Cabezudo ve Haavelsrud (2007), barış eğitimi içeriğinin oluşturulmasında; hem aktif (olumlu) hem de pasif (olumsuz) barış kavramlarına yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Benzer şekilde çatışma ve barış eğitimi kavramlarında da yüksek bir değişimin varlığı göze çarpmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitime katılmadan önce, çatışmayı genellikle olumsuz bir durum olarak tanımladıkları görülmüştür. Çatışma; pek çok kişi tarafından ayrılıklara, strese, sosyal kargaşaya ve şiddete sebep olduğu için olumsuz olarak görülmekte hatta bir ilişkinin iyi olduğunun en önemli işaretinin çatışma içermemesi olduğu düşünülmekte, şiddet gibi olumsuz çağrışımlar yaratan, olumsuz bir durum olarak algılanmaktadır (Tapan, 2006). Buna karşın çatışma, kişinin kendini olumlu yönde değiştirebilmesi için bir fırsattır. Çatışmalar, kişiler arasındaki ilişkilerin güçlenmesine ve zenginleşmesine olanak sağlar. Başkaları ile ilişki kurma yönündeki motivasyonu artırır. Çatışmalar sağlıklı bir sosyal gelişim için şarttır. Çatışmalar hayatı ilginç ve eğlenceli kılar, monotonluktan kurtarır, merak duygusu uyandırır. Çatışmalar kendimizi tanımamıza ve değişime ne kadar çok ihtiyacımız olduğunu anlamamıza yardım eder.

Çatışmalarla yapıcı bir yolla başa çıkma becerileri, kişinin meslek başarısını ve yaşam kalitesini artırır (Pekkaya, 1994). BEHEP sonrası kavram formlarına ait bulgulara, uygulanan hizmet içi eğitim sırasında çatışma hakkında bilgilendirilen sınıf öğretmenlerinin, edindikleri bilgiler sonrasında çatışmayı olumlu boyutları ile dile getirdikleri belirlenmiştir. Barış Eğitimi Kavram Formunun BEHEP öncesi ve sonrası uygulamaları arasında en yüksek frekans farkının olduğu bir diğer kavram ise barış

eğitimi olmuştur. BEHEP öncesinde, barışı öğretmek, barışı sevdirmek, gibi ifadelerle tanımlanan barış eğitimi; Deveci, Yılmaz ve Karadağ (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırma sonucunda da ğretmen adayları tarafından barış kavramına benzer biçimde tanımlanmıştır.

Barış eğitiminin pedagojik anlamı, eğitimciler için çok çaba sarf edecekleri görevler demektir. Öğretmenlerin barış eğitimi ile ilgili bilgi sahibi olmamaları durumunda bunun gerçekleşmesi mümkün olmayacaktır (Bar-Tal, 2004). Almış oldukları eğitim sonrasında sınıf ğretmenlerinin barış eğitimi kavramına yönelik tanımlamaları, bu konu hakkında bilgi sahibi olduklarını ortaya koymaktadır. Barış eğitimi kavramlarına ilişkin BEHEP ncesi ve sonrası tanımlamaların frekans farkları karşılaştırıldığında ise; her bir kavrama ait fark değerinin pozitif olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bu bulgular; uygulanan hizmet içi eğitim öncesinde sınıf ğretmenlerinin barış eğitimi ve ilgili kavramlar hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Bu sonuç Bjerstedt (2003)'in ğretmen eğitimi ile ilgili çalışmasında, barış eğitimine katılmak isteyen öğretmenlerin gerekli bilgiden yoksun oldukları yönündeki görüşleri ile desteklenmektedir. Benzer Şekilde Demir (2011)'de sınıf ğretmenlerinin barış eğitimine ilişkin görüşlerini sorunlar, beklentiler ve öneriler bağlamında incelediği çalışmasında da, sınıf ğretmenlerinin barış eğitimine ilişkin yeterli bilgi, beceri ve farkındalık düzeyinde olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın barış, kazanılması gereken bir değerdir (Hendrick, 1998) ve eğitimde kalıcı değerler kazandırmak ilk önce anne ve babaların daha sonra eğitimcilerin görevidir (Bal, 2004). Dolayısıyla bu değerin ğretim ortamlarına entegre edilmesinde; öğretmenler tarafından içselleştirilmesinin önemi açıktır (Doğan ve Kılınç, 2014). Bu erevede BEHEP sonrası uygulanan kavram formuna ait bulgular incelendiğinde; tanımlamaların literatür çerçevesinde hazırlanan barış eğitimi kavramları kod listesi ile büyük lde örtüştüğü saptanmıştır. Barış Eğitimi Kavram Formuna ait araştırma bulgularına göre; BEHEP öncesinde barış eğitimi ve ilgili kavramlar hakkında yeterli bilgi sahibi olmayan sınıf ğretmenlerinin, BEHEP sonrasında bu kavramlara ilişkin bilgilerinde artış olduğu belirlenmiştir. Bu durum, sınıf öğretmenlerine yönelik geliştirilen barış eğitimi temalı bir hizmet içi eğitim programı olan BEHEP'in; sınıf ğretmenlerinin barış eğitimine ait kavram bilgilerine olumlu yönde etkisi olduğunu açıklamaktadır.

BEHEP'in sınıf öğretmenlerinin kavram bilgilerine olan etkisini ortaya koyan diğer araştırma bulguları ise görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme tekniğinden elde edilen bulgular incelendiğinde; katılımcıların barış eğitimi kavramlarına ilişkin bilgi edinmelerinin yanısıra bu kavramlara ilişkin farkındalık kazandıkları belirlenmiştir. Zira katılımcılar, almış oldukları bu eğitim sonrasında; *barış eğitimi kapsamında yer alan kavramlara yönelik bilgilerinin geliştiğini vurgulamışlardır*. Özellikle *aktif barış ve pasif barış* kavramları ile daha önce karşı karşıya gelmediklerini belirten bazı katılımcıların görüşleri ile Barış Eğitimi Kavram Formunun ön uygulamasına ait bulguların örtüştüğü saptanmıştır. *Şiddet* ve *çatışma* kavramlarına ait bulgularda katılımcıların birçoğu; uygulanan barış eğitimi öncesinde her iki kavrama ait algılarının benzer olduğunu dile getirirken; almış oldukları eğitim sonrasında bu kavramların farklı anlamlar taşıdığını fark ettikleri tespit edilmiştir. Ağırlıklı olarak *çatışma* kavramının olumlu bir boyutu olduğunu bu eğitim sırasında öğrendiği ifade eden katılımcı sayısı çoğunluktadır. Görüşme bulguları ile ulaşılan bu durum; ilgili kavramlara (*şiddet ve çatışma*) ait Barış Eğitimi Kavram Formu'nun ön uygulama ve son uygulama arasındaki fark değerlerinde de ortaya konmuştur. *Barış kültürü* kavramına ait görüşlerde; bu kültürün oluşmasında etkili olan hoşgörü ve saygı değerlerine vurgu yapıldığı belirlenmiştir. Özellikle *saygı* değerine ilişkin vurgulamaların çoğunluk olduğu görüşme bulguları ile kavram formuna ait bulgular paralellik göstermektedir. Zira *barış kültürü* kavramına ilişkin kavram formunun ön ve son uygulamaları arasındaki fark değeri; *saygı* kavramında yoğunlaşmaktadır. Bununla birlikte görüşme bulgularında katılımcıların; barış kültürünü, *sürdürülebilir/ kalıcı* ve *kısa vadeli/ sınırlı* olmak üzere iki şekilde değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu görüşlerin ortaya çıkmasında uygulanan eğitimin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Zira Barış Eğitimi Kavram Formu'nun ön uygulamasında barış kültürü kapsamında bu yönde bir değerlendirmeye rastlanmadığı; fakat son uygulamaya ait bulgularda; barış kültürünün *sürdürülebilir* ve *sınırlı* olabileceği şeklinde ifadelerin yer aldığı belirlenmiştir.

*Barışçıl birey* kavramı ile ilgili görüşme sorularını yanıtlayan katılımcılar; çoğunlukla barışçıl bir bireye ait becerilere değinmişlerdir. Diğer yandan; görüşme bulgularında katılımcı görüşlerinin yoğunlaştığı barışçıl bireye ait becerilerin; Barış Eğitimi Kavram Formu'nun ön uygulamasında hiçbir katılımcı tarafından dile getirilmediği tespit edilmiştir. Buna karşın Barış Eğitimi Kavram Formu'nun son uygulamasında; barışçıl bireye ait becerilerin katılımcılar tarafından dile getirildiği ortaya çıkmıştır. Bu durum;

katılımcıların *barışçıl birey* kavramına ait bilgilerini geliştirmelerinde uygulanan eğitimin etkili olduğunu göstermektedir.

Katılımcı görüşlerinin alındığı bir diğer kavram olan *barışçıl öğretmen* ile ilgili görüşme bulguları; kişisel özellikler ve mesleki özellikler olmak üzere iki farklı boyutta incelenebilir niteliktedir. Bununla birlikte; barışçıl öğretmenin sahip olması özellikler arasında en çok vurgu yapılan özelliklerin; *barış eğitiminin gerekliliğine inanma* ve *çatışmaları barışçıl yöntemler ile çözmeye rol model olma* olduğu saptanmıştır. Diğer yandan görüşme bulgularında vurgu yapılan bu özelliklerin; Barış Eğitimi Kavram Formu'nun ön uygulamasında hiçbir katılımcı tarafından dile getirilmediği ortaya çıkmıştır. Buna karşın ilgili kavramın Barış Eğitimi Kavram Formu'nun son uygulamasına ait frekans değerleri ile görüşme bulgularından elde edilen frekans değerlerinin paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısıyla; uygulanan Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı (BEHEP)'nin, katılımcıların barışçıl öğretmen niteliklerine ilişkin kavram bilgilerini arttırdığı anlaşılmaktadır.

Eğitim uygulamalarında yer alan katılımcıların görüş bildirdiği *barışçıl öğretim stratejileri* kavramı ise; frekans sayısı dikkate alındığında yüksek değere sahip kavramlardan biri olmuştur. Barışçıl öğretim stratejilerine ilişkin olarak öğretmenler; *hazırlık, uygulama* ve *değerlendirme* olmak üzere üç farklı boyutta incelenebilir nitelikte ifadeler yer vermişlerdir. Bu sonuç ile Barış Eğitimi Kavram Formu'nun ait bulguları karşılaştırıldığında; öğretmenlerin barış eğitimi konusunda eğitim almadan önce bu kavram hakkında eksik ve yetersiz bilgiye sahip olduklarını söylemek mümkündür. Formun ön uygulamasında barışçıl öğretim stratejilerini hazırlık ve uygulama boyutlarına ait frekans değerlerinin düşük olması bu durumu açıklamaktadır. Formun son uygulamasında; bu değerlerin artması görüşme bulgularında yer alan frekans değerleri ile paralellik göstermesi ise; uygulanan eğitim ile katılımcıların barışçıl öğretim stratejileri konusunda bilgilerinin artmasının sağladığını ortaya koymaktadır.

Barış eğitimi kapsamında yer alan kavramlara yönelik görüşme bulguları ile Barış Eğitimi Kavram Formu'nun son uygulamasına ait bulgular karşılaştırıldığında; genel olarak görüşmelere ait frekans değerlerinin, uygulama sonrası kavram formuna ait frekans değerlerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine,

duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmekte oldukça etkili bir yöntem olması ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür (Briggs,1986). Görüşme bulgularında; sınıf öğretmenlerinin BEHEP uygulamaları öncesinde, barış, çatışma ve barış eğitimi kavramlarına yönelik bilgilerinin yetersiz ve eksik olduklarını dile getirmeleri dikkat çekmiştir. BEHEP uygulamalarının sonrasında ise; barış eğitimi ve ilgili kavramları rahatlıkla tanımladıklarını da vurgulamışlardır. Bu sonuç; Marthe (2012) tarafından geliştirilen barış eğitimi programının, lisans düzeyindeki öğrencilerin barış ve barış eğitimi ile ilgili kavram bilgilerine etkisini incelediği yüksek lisans tezinde ortaya çıkan, barış eğitimi programının lisans öğrencilerinin barış ve barış eğitimi konusundaki bilgilerine katkı sağladığı sonucu ile örtüşmektedir. Benzer olarak Sağkal (2011)'ın barış eğitimi programının uygulanmasının ardından deney grubunda saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrenciler ile “Barış Eğitimi Programı”nın etkisine yönelik yapılan görüşmelerin sonuçları incelendiğinde, saldırganlığı en az ve en çok düşen öğrencilerin şiddet ve barış kavramına ilişkin bilgi edinmelerinin yanısıra bu kavramlara ilişkin farkındalık kazandıkları görülmüştür.

Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP), sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi kavram bilgilerine etkisini belirlemeye yönelik bulgular; sınıf öğretmenlerinin bu eğitim öncesi barış eğitim hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarını, uygulanan eğitimin, kendilerinin bu konudaki bilgilerine katkı sağlamış olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları ile ortaya konan; sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitim öncesinde eksik ve yetersiz bilgi sahibi olma durumunu; Türkiye’de bu konuda öğretmenlere yönelik eğitim girişimlerinin yetersizliği ile açıklamak mümkündür. Zira Türkiye’de barış eğitimi alanında çeşitli program geliştirme ve bunların etkililiği ile ilgili çalışmalar yapılmış olmakla birlikte, bu çalışmaların genellikle öğrencilere yönelik olarak tasarlandığı görülmektedir. Barış eğitimini gerçekleştirmesi beklenen sınıf öğretmenlerinin; konu ile yeterli bilgiye sahip olmamaları; öğretmenlerin barış eğitimi konusunda gelişimlerine kurumsal bir destek verilmemesinin de bir ifadesi olabilir. Buna karşın etkili barış eğitimi uygulamalarının gerçekleştirilmesi ve barış eğitiminin hedeflerine ulaşmasında; barış eğitimini gerçekleştirecek öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaları gerekmektedir (Reardon, 1988; Bar- Tal, 2004).

### 5.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Elde Edilen Bulguların Tartışılması

Araştırmanın bu kısmında ikinci alt problem olan, “BEHEP sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine uygun öğretim ortamları tasarımlarında etkili midir?” sorusuna yönelik, görüşmelerden, katılımcı günlüklerinden, ders planlarından ve barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim değerlendirme ölçeğinin öğretim süreci ve kazanımlar boyutundan elde edilen bulguların literatür ışığında tartışılmasına yer verilmiştir.

Yapılan görüşmelerde sınıf öğretmenlerinden bazıları, **barış eğitimi ile ilgili BEHEP uygulamalarına katılmadan önceki farkındalık düzeylerini yeterli bulmadıklarını** vurgulamışlardır. Almış oldukları eğitimin kendilerine barış eğitimine yönelik bir farkındalık gelişimi sağladığını ifade eden katılımcılar ise; bu gelişimi, barış eğitiminin anlamını ve amacını fark etmeleri bağlamında değerlendirmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar barış eğitiminin amacına yönelik görüş bildirerek, bu yöndeki farkındalık gelişimlerine de değinmişlerdir. Görüşme bulgularını destekleyen yansıtıcı günlüklere ait bulgularda ise; barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim programının (BEHEP), Dünya’da ve Türkiye’de barış eğitiminin durumu ve barış eğitiminin gerekliliği konularında sınıf öğretmenlerine katkı sağladığı yer almaktadır. Buna göre; BEHEP katılımcılarını oluşturan sınıf öğretmenlerinin; almış oldukları eğitim sonrasında, barış eğitiminin amacına, önemine ve mevcut durumuna ilişkin farkındalık kazandıklarını söylemek mümkündür. Kester (2008); bazı eğitimcilerin barış eğitime politik bir değer yükleme olasılığına karşı; barış eğitimi uygulamalarının öncesinde eğitimcilerin bilgilendirilmelerinin, etkili bir barış eğitimi için gerekli bir adım olduğunu açıklamıştır. Ayrıca bazı eğitimciler barışı ütöpik bir kavram olarak görebilir, doğasının akademik olmadığını ve eğitimin bir konusu olamayacağını belirtebilirler. Öğretmenlerin barış eğitimine yönelik ilk etapta oluşabilecek bu tür kuşkulu yaklaşımlarına engel olmak ve onları bu eğitime istekli hale getirmek amacıyla; barış eğitiminin anlamı ve amacının net bir biçimde ortaya konması önemlidir (Kester, 2008).

BEHEP katılımcıları ile yapılan görüşmeler aracılığıyla elde edilen bulguların bir kısmı; BEHEP’in sınıf öğretmenlerinin **barışı içselleştirmelerine katkı sağlayarak**; önyargı ve ayrımcı tutumları ortadan kaldırma, farklılıklara saygı duyma, empati yapabilme ve insan hakların ihlalleri ile mücadele etme ve cinsiyet eşitsizliğine karşı olma noktasında sınıf öğretmenlerine içsel bir motivasyon sağlayacağı yönündedir. Görüşme verilerini destekleyen diğer bulgular ise; yansıtıcı günlüklere ait bulgular kapsamında yer

almaktadır. Katılımcılar; BEHEP uygulamaları ile empati yapabilme, cinsiyet eşitsizliğine karşı olma ve bireysel farklılıklara saygı duyma gibi tutumların önemini fark ettiklerini ve bu bağlamda kendilerinde olumlu bir etki bıraktığını ortaya koymuşlardır. Literatürde barış eğitiminin empati düzeyini arttırmaya yönelik deneysel çalışmaların bulguları ile (Genç, 2006; Türnüklü, Kaçmaz, Gürler ve diğerleri, 2009, Marthe, 2012) bu araştırmada elde edilen bulguların tutarlı olduğu görülmektedir. Bu durum BEHEP'in hedeflerine ulaşma noktasında başarılı olduğunu açıklamaktadır. Çünkü barış eğitimi, bireylerin şiddete olan eğilimlerini azaltmalarına, insan haklarına saygılı olmalarına ve barışı içselleştirmelerine yardımcı olmaktadır (UNESCO, 2005). Barış eğitimi barışçıl, sorumluluk, hoşgörü, arkadaşlık, özgürlük ve adalet gibi davranışların artması için bir araçtır (Sommers, 2001, 4). Yılmaz, (2011) barış eğitiminin öncelikli amacı olan, kişisel barışın sağlanması ve bireylere kendi istekleri doğrultusunda yaşama özgürlüğünün sağlanmasının önündeki temel engellerden birinin toplumsal cinsiyet önyargıları olduğunu vurgulayarak; barış eğitiminin özellikle toplumsal cinsiyet önyargılarını ortadan kaldıracak bilgiler sunmasını öngörmektedir. Barış eğitimi; gündelik yaşamın doğal bir parçası olan çatışmaların barışçıl dönüşümünü ve çözümünü kolaylaştırıcı becerileri içermesi beklenen barış eğitimi; şiddetsizlik, hoşgörü, empati, kendine ve başkalarına karşı saygı sorumluluğu kazandırmalıdır (Yılmaz, 2011).

Araştırma bulgularında, Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarında gerçekleştirilen etkinliklerin, katılımcıların toplumsal bir barış kültürü oluşturulmasına yönelik düşüncelerini olumlu yönde geliştirdiği ve bu konuda onları motive edici bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların bu görüşleri; UNESCO (2005)'nin toplumda özgürlük, adalet, hoşgörü ve dayanışma ilkeleri üzerine oturtulmuş bir paylaşma kültürü yaratılmasının; barışçıl temalar çerçevesinde verilen eğitimler aracılığıyla mümkün olacağı vurgusunu desteklemektedir. Toplumda sürdürülebilir bir barış kültürü oluşturulmasının, barış eğitimi ile mümkün olduğunu vurgulayan katılımcı görüşlerinin birçoğu; bu konudaki sorumluluğun öncelikle aileye, daha sonra ise öğretmene ait olduğunu savunmaktadır. Çocuklarda yerleşen ve süreklilik gösteren pek çok davranışın, aile bireylerini model almaları sonucunda oluştuğu (Eripek, 1982; Fındıkçı, 1989, 40; Kağıtbaşı, 1985) dikkate alındığında barış eğitiminde ailenin ne denli önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Barış eğitimi, bazı temel değerlerin ve barış değerlerinin gelişimi ile başlar. Bu değerlerin temelleri ailede atılır. Okul bu

atılan temelleri geliştirebilir (Vriens,1990). Öğretmenlerin bu konuda eğitimsiz olmaları ise toplumsal bir barış kültürü oluşturma misyonu olan barış eğitimini gereği gibi gerçekleştirilmemenin bir nedeni olarak düşünülmektedir (Bjerstedt, 1995). Bu araştırmanın bulguları Kamaraj ve Kerem (2006), Vriens, (1990) ve Bjerstedt, (1995)'in araştırmalarının bulguları ile bağlantılı bulunmuştur. Bununla birlikte çoğu katılımcı; televizyon ve bilgisayar oyunlarının barış kültürü üzerindeki olumsuz etkilerine karşı eğitimin yetersiz kaldığını ve barış eğitimi faaliyetlerinin bu etkenler göz önüne alınarak düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Buna paralel olarak; Bushman ve Huesmann, (2001) medyadaki şiddete maruz kalmada en kritik dönemin, çocukluk dönemi olduğunu ve 14 aylık çocukların bile şiddeti model alabildiklerini ortaya koymuşlardır. Ayrıca sınıf öğretmenleri, öğrencilerin oynadıkları bilgisayar oyunları ve şiddet içerikli televizyon programları izlemeleri nedeniyle şiddete karşı duyarsızlaştıklarını belirtmişlerdir. Çünkü çocuklar, şiddet içeren filmler izledikçe gerçek dünyadaki şiddete daha az tepki vermekte, başkalarının yaşadığı acı ve sorunlara karşı ilgisiz kalmakta, empati duymamakta ve toplumda giderek artan şiddet olaylarına daha fazla hoşgörü göstermektedir (Ledingham ve Richardson, 1993; Bonds,2002; Huesmann, Moise - Titus ve Eron, 2003; Szaflık, 2004). Bu durumun barış kültürünün önünde bir engel olduğunu vurgulayan katılımcılar; sadece okullarda verilecek barış eğitiminin yetersiz kalacağını da ifade etmişlerdir. Ayrancı, Köşgeroğlu ve Günay (2004) tarafından yapılan bir araştırmada, çocukların en çok seyrettikleri saatlerde gösterilen filmlerdeki şiddet oranının yüzde 33.1 olduğu, toplam sürenin yüzde 13.8'ini fiziksel şiddetin (vurma, yaralama, öldürme), yüzde 10.9'unu sözel şiddetin, yüzde 8.4'ünü ise psikolojik şiddetin oluşturduğunun belirlenmesi; araştırma katılımcılarının bu yöndeki kaygılarını destekler niteliktedir. Bu konudaki diğer araştırma sonuçları, okulda ilk yıllarda daha fazla şiddet içeren film seyreden çocukların, daha sonraki yıllarda daha fazla sözel, ilişkisel ve fiziksel saldırganlık gösterdiklerini, olaylara anlam yüklemeye yanıltıcı davrandıklarını ve daha az olumlu sosyal davranışlarda bulduklarını göstermiştir (Buchanan, Gentile, Nelson, Walsh ve Hensel, 2002; Gentile, Walsh, Ellison, Fox ve Cameron, 2004). Bu sonuçlar, çocukların televizyon, internet ve bilgisayar oyunları aracılığıyla şiddete maruz kalmalarının barış eğitiminin hedeflerine ulaşmasında bir engel olduğunun ortaya konduğu bulgular ile örtüşmektedir. Buradan hareketle bazı katılımcılar; barış eğitiminin, etkin katılımın sağlandığı ilgi çekici ve eğlendirici nitelikler taşımasının gerekliliğine değinmişlerdir. Barış eğitiminin ilkelerine vurgu



yapan araştırma bulgularının birçok araştırmacı tarafından da dile getirilmiş olduğu bilinmektedir (Harris, 1996b; Fountain, 1999; Reardon ve Cabezudo, 2002; Staub, 2002; Bar-tal, 2002; Johnson ve Johnson 2005b, 2010; Yılmaz, 2011).

Görüşme bulgularının bir diğer bölümü ise; uygulanan barış eğitimi programının, barış eğitimine uygun öğretimsel strateji, yöntem ve teknikler ile alternatif değerlendirme yöntemleri konularında sınıf öğretmenlerine katkı sağladığını göstermektedir. Bu katkıyı dile getiren bazı katılımcı görüşleri incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin katılmış oldukları barış eğitimi uygulamalarının öncesinde, buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejileri, işbirlikli öğrenme, tartışma, örnek olay yöntemleri, soru- cevap, dramatizasyon gibi öğretim strateji, yöntem ve teknikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmaktadır. Araştırma bulgularında ortaya çıkan bu durum; yapılandırmacı felsefeye dayandırılarak hazırlanan ve 2005 yılında uygulamaya konan öğretim programlarının öğretmenler tarafından yeterince benimsenmediğini, dolayısıyla programın öğretimsel strateji, yöntem ve teknikleri konusunda yeterli bilgi ve beceri düzeyinde olmadıklarını gösteren diğer araştırma sonuçları ile benzer niteliktedir (Aykaç ve Başar, 2005; Yaşar, 2005; Bıkmaz, 2006; Sakallı, Hürsen ve Özçınar, 2007; Taşkaya ve Muşta, 2008).

BEHEP uygulamalarının katılımcıların barış eğitimine uygun strateji, yöntem ve tekniklere yönelik bilgi ve becerilerini geliştirdiği yansıtıcı günlüklere ait bulgularda da yer almaktadır. Günlüklerde çoğunlukla; köşeleme tekniği, ayrılıp - birleşme, tartışma yöntemi, örnek olay yöntemi, dramatizasyon tekniği ile barış eğitimine uygun materyal hazırlama ve çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı etkinliklerin verimli, ilgi çekici ve sınıfta uygulanabilir nitelikte olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde okullarda düzenlenen barış eğitimi çalışmalarında işbirlikli öğrenme yöntemleri ve yapıcı tartışma tekniklerinin önemine değinen Johnson ve Johnson (2005b, 2010) da; bu yöntemler aracılığıyla çocukların araştırma yapmalarının, bilgi toplamalarının, anlaşmazlık durumlarının bulunduğu açık oturumlarda fikirlerini özgürce dile getirmelerinin ve sentez yapabilme becerileri kazanmalarının sağlanmış olacağını dile getirmiştir. Ayrıca katılımcılar tarafından BEHEP uygulamalarının ardından hazırlanan ders planlarına ait bulgular da, sınıf öğretmenlerinin ders planı hazırlarken barış eğitimine uygun strateji, yöntem ve teknikleri tercih ettiklerini göstermektedir. Ders planlarında en sık işe koşulan öğretim stratejinin; buluş yolu stratejisi, öğretim yönteminin; iş birlikli öğretim,

tartışma, örnek olay yöntemleri ile öğretim tekniğinin ise; dramatizasyon ve soru - cevap tekniği olduğu tespit edilmiştir. BEHEP katılımcılara ait ders planlarında yer alan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile ilgili olarak Staub, (2002); barış eğitiminde yaparak-yaşayarak öğrenmeye uygun metodların kullanılmasının; ilişkilerde dönüşüm sağlayarak; kişilerarasında ya da gruplar arasındaki değersizleştirmenin ortadan kalkmasına ve bireylerin birbirlerinin yararlarını gözetmediği bir ortam oluşturulmasına yol açtığını vurgulamaktadır. Barış eğitiminin amaçlandığı öğretim ortamlarında; araştırma, rol yapma, oyun oynama gibi grup çalışmaları ile ortaya konan aktivitelere başvurulması, öğrencilerin düşüncelerini ve duygularını rahatlıkla söyleyebilecekleri, etkin dinleme, başkalarının haklarına saygı duyma, hoşgörü gibi yüksek seviyede bilişsel ve duyuşsal becerileri geliştirme amacıyla beyin fırtınası, münazara, panel gibi tartışma tekniklerinin uygulanması, buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejileri, işbirlikli ve grupla öğretim yöntemleri, tartışma, drama, beyin fırtınası gibi öğretim tekniklerinin kullanılması gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin düşünce ve duygularını rahatlıkla ifade etmelerini sağlayan; karar verme ve müzakere tekniklerine yer verilmesi; önyargıların yok edilerek barışçıl tutum ve değerlerin içselleştirilmesinde etkilidir (UNESCO,2005). Araştırma bulgularına paralel olarak Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngut (2010) tarafından yapılan çalışmada da barış eğitiminin öğretmen merkezli ve sadece ders anlatımı şeklinde verilen bir eğitim olmadığı vurgulanarak; barış eğitiminin bireylerde geliştirmeyi hedeflediği tutum ve davranışların ancak deneyimsel öğrenme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilebileceği ortaya konmuştur.

Ders planlarına ait bulgularda dikkat çeken bir diğer unsur ise BEHEP uygulamaları sırasında, sınıf öğretmenlerinin ders plan hazırlama konusundaki bilgilerinin yetersiz olduğunu fark etmiş olmalarıdır. Bununla ilgili olarak; yıllık planların öğretmenlere hazır olarak verilmesinin ve her derse ait günlük plan yapılması zorunluluğunun kaldırılmasının öğretmenlerin plan yapma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. BEHEP kapsamında ders planının önemi ve hazırlanması konusunda bilgilendirildiklerini belirten sınıf öğretmenleri; etkili bir öğretimde ders planı hazırlamanın önemini fark etmelerinde BEHEP uygulamalarının etkisini dile getirmişlerdir.

Almış oldukları eğitimin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini dile getiren sınıf öğretmenlerinin bir kısmı; BEHEP uygulamalarının çeşitli değerlendirme

yöntemleri konusunda kendilerine katkı sağladığını açıklamışlardır. Uygulamalar sırasında süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin tercih edildiğini vurgulayan katılımcıların görüşleri, öğrencilerin değerlendirme sürecinde aktif olarak yer aldığı kapsamlı ve bütünsel bir değerlendirme yaklaşımının; etkili ve verimli barış eğitimi uygulamalarının ortaya çıkmasını sağladığını savunan Kester (2011)'in görüşü ile örtüşmektedir. Testlerin ve sınavların uygulandığı öğretim ortamları, kazanılmış bilgilerin bir bölümünü değerlendirirken, zihnin belli bir bölümü görmezden gelinmektedir. Barış eğitiminin sonuçlarını değerlendirmek için beceri geliştirme odaklı, sürece yönelik değerlendirme yaklaşımları uygundur (Bar- Tal, 2002, 24; Harris, 2003, 1).

Uygulanan eğitimin sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine uygun öğretim ortamları tasarımlarına katkısının yer aldığı araştırma bulgularının bir bölümü de çatışma çözümü, öfke kontrolü, etkili iletişim becerileri konularında yoğunlaşmaktadır. Çoğunlukla çatışma çözümü üzerinde yoğunlaştığı tespit edilen bu yöndeki görüşme bulgularının; yansıtıcı günlüklerde yer alan ifadeler ile desteklendiği saptanmıştır. Her iki veri toplama aracından elde edilen bulgular; katılımcıların BEHEP ile sınıf içi anlaşmazlıklar başta olmak üzere okul dışı yaşamlarında da kullanılabilecekleri çatışma çözme teknikleri hakkında bilgi sahibi oldukları yönündedir. Araştırmanın bu yöndeki bulguları; NCERT (2005) tarafından 16 eyaletini temsil eden 32 öğretmene yönelik düzenlenen ve öğretmenlerin çatışma çözme becerilerinde gelişim gösterdiklerini ortaya koyan araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Barış - Yapıcılık Eğitim Programı'nın etkililiğini incelediği çalışmasında Walker (2007), barış eğitimi alan öğrencilerin bu eğitimi almayan öğrencilere göre, çatışmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Benzer olarak; Sertel ve Kurt (2004) tarafından uygulanan barış eğitimi sonrasında da eğitim alan öğrencilerin kişiler arası ilişkilerde yaşanan çatışmaları olumlu şekilde yönettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Danesh ve Clark- Habibi (2008) tarafından hazırlanan ve Bosna Hersek'te uygulanan Barış İçin Eğitim Programı uygulamalarının sonrasında; okullarda yaşanan çatışmaların azaldığı belirlenmiştir (Danesh, 2008a) BEHEP'in etkililiğine ait bulgular; anlaşmazlık durumlarında barışçıl çatışma çözme becerileri kullanmanın önemini fark etme, bu beceriler hakkında bilgi sahibi olma ve kullanmaya istekli olma noktasında

katılımcıların olumlu yönde etkilendiğini göstermektedir. Bu sonuç yapılan diğer araştırma bulguları ile desteklenmektedir (Shapiro, Burgoon, Welker ve Clough, 2002; Johnson ve Johnson, 2004; Tapan, 2006; Çoşkuner, 2008; Marthe, 2012). BEHEP uygulamalarında yer alan sınıf öğretmenlerinin; etkinlikler sırasında katılımcıların anlaşmazlık durumları ile karşı karşıya bırakılarak, çatışmaları çözme becerilerini kullanmalarına fırsat tanınmış olmasını olumlu bir deneyim olarak dile getirdikleri de araştırma bulgularında yer almaktadır. Çünkü barış eğitiminin amacı bireyleri problemlerini barışçıl yöntemlerle çözme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirmektir (Harris, 2002; Harris ve Morrison, 2003). Mansur- Sertel (2007) 'e göre bireyi çatışmaları yaratıcı, yapıcı ve barışçıl şekillerde çözecek becerilerle donatmak barış eğitiminin temel hedefidir. Bu durum, bireylerin sorunlarına yapıcı çözümleri kendilerinin bulmalarına yardımcı olmakla sağlanmaktadır.

Almış oldukları eğitimin kendilerine sağladığı katkıyı açıklayan BEHEP katılımcıları, barışçıl çatışma çözme tekniklerinin yanı sıra; öfke kontrolü, etkili iletişim ve etkin dinleme becerilerini de dile getirmişlerdir. Barış eğitiminin tutum düzeyinde yer alan amaçları arasında; duygularını tanımlama ve kendini kontrol etme, etkin dinleme ve etkili iletişim yer almaktadır (Fountain, 1999, 14–15). Yılmaz (2011), barış eğitimi çalışmalarında, katılımcıların duygularının farkında olmalarının ve barışçıl bir ortama aykırı olmayacak biçimde vücutları ve dilleriyle duygularını ifade etmelerinin teşvik edilmesini savunmaktadır. Uygulanan barış eğitiminin öfke kontrolü ve etkili iletişim becerileri olumlu yönde etkilediği ortaya konan diğer çalışma (Shapiro, Burgoon, Welker ve Clough, 2002; Spears, 2004; Kadivar, 2007; Çoşkuner, 2008; Sağkal, 2011) sonuçlarının, bu araştırma bulgularının geçerliliğini arttırdığı düşünülmektedir.

Görüşmeler aracılığıyla elde edilen diğer bulgular incelendiğinde; Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın (BEHEP); sınıf içi anlaşmazlıkları barışçıl yöntemler ile çözme, öğrencileri ile empati yapabilme, ayrımcı uygulamalara yer vermeme, bireysel farklılıklara sahip öğrencilere yönelik alternatif öğretim durumları tasarlamamanın önemini fark etme, demokratik sınıf yönetimi, barış eğitimine uygun öğretim yöntem ve teknikleri tercih etme, barış çağrışımı yapan materyaller hazırlama ve kullanma, öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyen ve kıyaslama amacı taşımayan süreç değerlendirme yöntemlerini esas alma noktasında sınıf öğretmenlerinde olumlu bir etki bıraktığı tespit edilmiştir.

Ayrıca bu yöndeki görüşme bulgularının yansıtıcı günlüklerde dile getirilen ifadeler ile desteklendiği belirlenmiştir. Ders planlarına ait bulgularda da birçok katılımcının; barışçıl öğretmen nitelikleri ile uyumlu olacak şekilde; farklılıklara saygı göstermeye, empati yapabilmeye, ayrımcı tutum ve davranışları reddetmeye yönelik tasarlanan etkinlikler ile barışçıl bireyler yetiştirmeyi amaçladığı belirlenmiştir. Bununla beraber; görsel materyal kullanımına yer verilmesi, tartışma yöntemi ve soru- cevap tekniği ile farklı görüşlere hoşgörülü olmanın hedeflenmesi, işbirlikli öğretim yöntemi ile dayanışmaya vurgu yapılması, örnek olay yöntemi ile empati yapabilmeye teşvik edilmesi, alternatif değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi ile bireysel farklılıkları olan öğrencilerin kabul edilmesi; BEHEP katılımcılarına ait ders planlarına ait bulgularda dikkat çekmektedir.

Tüm bu bulgular; sınıf öğretmenlerine uygulanan barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim programının, barışçıl öğretmen nitelikleri kazandırmada etkili olduğuna işaret etmektedir. Bulguların, literatürde yer alan barışçıl öğretmen nitelikleri ile uyum gösterdiği görülmektedir. Zira Harris ve Morrison (2003), öğrencilere barışa ilişkin temel değerlerin kazandırılması ve davranış değişiminin sağlanması amacıyla barışçıl bir sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmenler tarafından yapılması gerekenlerin; demokratik bir sınıf ortamı oluşturma, işbirliğini öğretme, ahlaki duyarlılık ve eleştirel düşünme geliştirme ve öz saygıyı güçlendirme olduğunu ortaya koymuşlardır. Temel amacı davranış değişimi ve beceri kazanma odaklı olan barış eğitiminin hedeflerine ulaşmasında; bu eğitiminin uygulayıcısı durumundaki öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Barış eğitimi verecek olan öğretmenler, şiddetin yarattığı sorunların tartışıldığı bir sınıf ortamı yaratırlar ve öğrencilerin barışçıl düşünceler inşa etmelerine rehberlik ederler. Öğretmenlerin, öğrencilerde barış bilinci yaratmaları çok önemli olmakla birlikte, insan hakları, kişiler arası olumlu ilişkiler kurma becerisi, savaşların tehlikelerini öğrencilere kavratmaları da son derece önemlidir. Şiddetin yoğun olarak yaşandığı bir dünyada barış eğitimi öğretme nedeni olarak öğretmenler, şiddetin olmadığı bir dünya istediklerini belirterek barış stratejileri hakkında öğrencilere bilgi verirler (Harris, 2003).

Bu bağlamda barış eğitimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin; gerekli bilgi ve beceriye sahip olması ile birlikte barışa ilişkin değerleri barışa inanan ve barış için mücadele eden bireyler yetiştirmek için motive olmaları gerekmektedir (akt. Bar-

Tal,2004). BEHEP uygulamaları ile empati yapabilme, önyargılarını sorgulama, cinsiyet, ırk, din gibi ayrımcı tutumlara karşı olma, insan hakları ihlalleri ile mücadele etme, bireysel farklılıklara saygı duyma gibi barışçıl öğretmen niteliklerinin geliştiğini vurgulayan katılımcı görüşleri; benzer araştırma sonuçları tarafından desteklenmektedir (Harris, Glowinski ve Perleberg; 1998; Bartlett, 2009; NCERT, 2005; Marthe, 2012;).

### **5.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulguların Tartışılması**

Uygulanan eğitim programının etkililiğinin belirlenmesinde; barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim programı değerlendirme ölçeğinden elde edilen bulgular da yer almaktadır.

Öğretim süreci ve kazanımları boyutundan katılımcıların “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri ölçeğe ait bulguların da diğer araştırma bulguları ile aynı yönde olduğu anlaşılmaktadır. Bulgular sınıf öğretmenlerinin BEHEP’e ilişkin öğretim süreci, öğretim süresi, uygulayıcı yeterlikleri ve öğretim ortamındaki iletişimle ilgili görüşleri; programın uygulama sürecine yönelik olumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcıların barış eğitimi temalı hizmet-içi eğitim programı uygulamalarının hazırlanmasını ve uygulanmasını değerlendirmelerine yönelik maddeler ile organizasyona ilişkin değerlendirmenin yapıldığı ölçeğin ikinci boyutuna ait ortalama puanlar da, “kesinlikle katılıyorum” düzeyindedir. Hizmet-içi eğitim faaliyetlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi, bunların kaliteleri açısından önemlidir (Tekin ve Yaman, 2008). Ölçek ile elde edilen bulgular; uygulamada yer alan sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi temalı hizmet-içi eğitim programına yönelik uygulama sürecini olumlu olarak algıladıklarını göstermektedir. Tekin ve Ayas (2002) tarafından öğretmenlerle yapılan bir çalışmada da, öğretmenlerin hizmet içi kurslara karşı olumlu tutum içinde olduklarını ve öğretmenlerin yeni yaklaşımlar içeren kurslara ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Dori ve Herscovitz (2005)’e göre ise; hizmet içi kurslar, öğretmenleri bilgi aktarma anlayışından uzaklaştırmakta, yeni ve öğrenci merkezli yaklaşımları benimsemelerini sağlayabilmektedir.

Barış eğitimi yeterliliklerinin geliştirilmesi için kendilerine sunulan eğitim sürecine yönelik duygu ve düşüncelerinin yer aldığı yansıtıcı günlüklere ait bulgularda da; sınıf öğretmenlerinin BEHEP etkinliklerini ilgi çekici, katılımcı odaklı ve derslerde uygulanabilir nitelikte buldukları tespit edilmiştir. Katılımcıların tamamına yakın bir kısmı bu kapsamdaki görüşlerini; uygulanan eğitimin etkin katılıma dayalı olmasına bağlamaktadırlar. BEHEP ile daha önce katılmış oldukları hizmet içi eğitim seminerler

arasında karşılaştırmalar yapan sınıf öğretmenleri; uygulanan eğitimin etkili olmasında, bireysel katılımlarının önemini vurgulayarak bu sayede, eğlenceli ve verimli bir eğitim süreci geçirdiklerini belirtmişlerdir. Kale (2003)'ye göre; katılımcıyı ezberleyen, öğretmeni de sadece konferans veren bir pasif durumuna getiren hizmet içi eğitimlerin kalitelerini eleştirmekte ve günümüzde bunun bir kısır döngü halini aldığını belirtmektedir. Bu nedenle programların uygulanması sürecinde aktif öğrenmenin kuram ve araştırma temellerinin kavranmasına yönelik etkinliklerin yanı sıra; öğretmenlere aktif öğrenme tekniklerini gözleme, alıştırma uygulamaları yapma ve kendi uygulamaları hakkında yansıtma yapma fırsatı veren etkinliklere yer verilmelidir. Katılımcılara etkin öğrenen olma fırsatı verilmesi ile hizmet içi eğitimlerin etkililiği artacaktır (Açıkgöz, 2007). Sharma (2000); öğretmenlere hem teorik hem de uygulama ağırlıklı hizmet içi eğitimler verilmesinin, öğretmenlerin öğrendiklerini sınıf ortamına yansıtabilmesinde önem taşıdığını ortaya koymuştur. Öte yandan aynı okuldan, aynı branştan veya aynı düzeyden öğretmenlerin işbirlikçi katılımlarıyla gerçekleştirilen mesleki gelişim etkinlikleri hem öğretmenleri bilgi ve beceri açısından geliştirmekte hem de onların sınıf uygulamalarını olumlu yönden etkilemektedir (Garet ve diğerleri, 2001).

BEHEP kapsamındaki etkinliklerin niteliğinin yanı sıra uygulayıcının niteliği de katılımcıların olumlu yönde görüş bildirdiği bir unsurdur. Buna benzer bir sonuç; Paykoç ve Schorn (1993)'un "Strengthening Inservice Education for Teachers and Educational Leaders in Turkey" isimli raporlarında da yer almaktadır. Raporla hizmet içi eğitim programlarında görev alacak öğretici öğretmenlerin çeşitli mesleki davranışları ile ilgili yeterliliklerin öğretim teknik, metot ve medyayı kullanabilme, öğrencilerle iletişim kurabilme, etkili metotları sağlayabilme, ders süresince zamanı, mekanı ve ders materyallerini etkili şekilde kullanabilme, öğretim için istekli olduklarını hissettirebilme, öğreticileri kendileri ile ilgili olarak olumlu tutumları geliştirebilmelerine yardımcı olabilme boyutları bakımlarından incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Hizmet içi eğitim programlarında görevli olan öğretim elemanları, verilen hizmet içi eğitiminin niteliğini etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Öğrenme öğretme sürecinde önemli rol oynayan öğretim elemanlarının kullanacağı yöntem, teknik ve strateji, dönüt, düzeltme vb, katılımcıların öğrenme ve uygulama düzeylerini de etkileyecektir. (Karaca, 2010).

Uygulama tarihi ve uygulama süresi ile uygulama esnasında katılımcılara oturma aralarında çay, kahve, pasta vb. ikramların sunulması; sınıf öğretmenlerinin BEHEP'in uygulama sürecine yönelik görüşlerinin olumlu yönde olmasının belirleyicilerinden olmuştur. Araştırma bulguları; Yalın (2001) tarafından yapılan araştırma bulguları ile desteklenmektedir. bu araştırmada, örnekleme alınan öğretmen ve yöneticilerin % 70'i katıldıkları programın fiziki şartlarının verilmiş zamanının uygun olmasının, programın işleyişini kolaylaştırdığı belirlenmiştir (Gökkyer, 2012). Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü yerler; öğretmenlerin bütün ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olmalı ve katılımcıların öğrenmelerini kolaylaştırıcı imkanlar sunulmalıdır (MEB- EARGED, 2008). Bu konuyla ilgili olarak Açıkalın (1991)'in "Özel ve Kamu Kuruluşlarında Hizmet içi Eğitimin Engelleri" adlı çalışmada; hizmet içi eğitimlerin uygulandığı fiziki mekanların; nitelik ve nicelik yönünden yetersiz olmasının hizmet içi eğitimin etkililiğinin önündeki engellerden olduğu saptanmıştır.

Araştırma bulgularında genel olarak BEHEP; çoğu katılımcı tarafından etkin katılımı destekleyen, aktif öğrenmeye dayalı ve deneyimsel öğrenmeyi hedefleyen bir eğitim süreci olarak nitelendirilmiştir. Araştırmanın bu yöndeki bulguları UNICEF tarafından uygulanan çeşitli barış eğitimi programlarının nitelikleri ile benzerlik göstermektedir (Fountain, 1999, 14–15).

#### **5.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulguların Tartışılması**

Uygulanan Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim kapsamında gerçekleştirilecek daha iyi uygulamalar için beklentileri ve önerileri belirlenmek üzere, katılımcılarla yapılan görüşme bulgularının yoğunlaştığı bir diğer nokta; düzenlenecek hizmet içi eğitimler aracılığıyla barış eğitimi ile ilgili buna benzer eğitimlerin sınıf öğretmenlerinin yanı sıra branş öğretmenlerine de uygulanması ve tüm öğretmenlerin barış eğitimi almalarıdır. Bu sonuç; barış eğitiminin uzmanlık gerektiren pedagojik becerilerin önemli bir basamağı olduğunu savunan Bar- Tal (2004)'a uygundur. Barış eğitiminin başarısını belirleyen temel unsurun öğretmenlerin bakış açıları, motivasyonları ve yetenekleri olduğunu savunmaktadır (Bar-Tal, 2004). Barışın içselleştirilmesi ve bu evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılması noktasında öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarının yeterli düzeyde olması beklenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin barış eğitimi kapsamında yer alan küresel eğitim, çevre eğitimi, cinsiyet eşitliği eğitimi, çok kültürlü eğitim gibi konularda eğitim almaları, bu konulara ilişkin



tutum ve becerileri kazanmaları gerekmektedir (Demir, 2011). Buradan hareketle Bireylerin barış kavramını öğrenebilmeleri için öncelikle öğretmenlere yönelik “barış eğitimi hizmet içi eğitim kursları ya da seminerleri” planlanmanın önemi açıktır (Kamaraj ve Kerem, 2004) Araştırma bulguları; okullarda barış kültürünün yaratılabilmesi için öğretmenlere barış eğitimi verilmesini öneren diğer araştırma sonuçları ile örtüşmektedir (Reardon, 1988; Fountain, 1999; UNESCO, 2001; Harris, 2003; NCERT, 2005; Deveci, Yılmaz ve Karadağ, 2008; Çoşkuner, 2008; Demir, 2011; Pişkin, Öğülmüş ve Boysan, 2011; Sağkal, 2011; Yılmaz, 2011)

Katılımcı önerilerinin yer aldığı araştırma bulgularında; öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının programlarına barış eğitiminin dahil edilmesini savunan görüşler de dikkat çekmektedir. Bununla ilgili olarak Deveci, Yılmaz ve Karadağ (2008); öğretmen adaylarının barış eğitimine ilişkin algılarını belirlemek üzere gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının öğretim programlarına barış eğitimi dersinin konulması gerektiğini önermişlerdir. Karaman ve Kepenekçi (2010) ise; öğretmen olduklarında sınıf içi ve dışında öğrencilere tartışma, münazara, drama gibi yöntemleri kullanarak uygulayacakları etkinliklerle barışa duyarlı öğrenciler yetiştirmeyi hedefleyen üniversite öğrencilerinin bu becerilerini geliştirecek eğitimi almaya ihtiyaç duydukları ortaya konmuştur. Benzer olarak Tutkun ve Aksoyalp (2010); 21. yüzyılda öğretmen yetiştirme eğitim programının boyutlarının neler olması gerektiği üzerine yaptığı kuramsal temelli çalışmasında; öğretmen eğitiminde barış eğitimine yer verilmesinin önemine değinmiştir. Sonuç olarak; öğretmenlerin barış eğitiminin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde bilinçli davranabilmeleri için eğitim fakültelerinde uygulama yönelik etkili barış çalışmalarına yer verilmelidir (Kesken ve Keskin, 2009). Katılımcıların büyük bir bölümü, öğretim programlarında -özellikle hayat bilgisi öğretim programı- barış eğitimine uygun kazanımların yer aldığını ancak bunların yeterli olmadığını; bu nedenle barış eğitiminin ayrı bir ders olması gerektiğini önermiştir. Bjersted, (2003) barış eğitiminin dünyada birçok ülkede özellikle de Tarih ve Sosyal Bilgiler dersleriyle uyumluluk gösterdiğini ve bu derslerin içinde yer aldığını ortaya koymaktadır. Barış eğitiminin, İngiltere’deki hedefleri incelendiğinde (Kamaraj ve Kerem, 2006) ırk, cinsiyet, fiziksel özellikler, politik ve dini inançlar, engel gözetmeksizin diğerlerine saygı gibi değerler göze çarpmaktadır. Kenya, Etiyopya, Uganda, Somali, Sudan ve birçok Doğu Afrika ülkesinde barış eğitimi verilmektedir. Barış eğitimi pek çok ülkede okullarda ayrı bir programla öğrencilere sunulmaktadır (

Demir, 2011). Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin barış eğitiminin Dünya'daki durumu hakkında bilgilendirilmeleri ve uygulamalar sonrasında; Türkiye'de barış eğitiminin öğretim programlarında ayrı bir ders olarak yer alması yönündeki önerileri; bu alandaki boşluğu dile getirmektedir. Araştırma bulguları ile ortaya konan bu öneri; Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin barış kavramının çeşitli boyutlarına ve barış eğitimine ilişkin görüşlerini sorunlar, beklentiler ve öneriler bağlamında inceleyen Demir (2011)'in çalışmasında yer alan sınıf öğretmenlerinin bu yöndeki önerileri ile örtüşmektedir. Mevcut öğretim programlarına barış eğitiminin de eklenmesi; öğrencilerin barışçıl becerileri kazanmaları ve içselleştirmeleri açısından çok önemlidir. Zira, Johnson ve Johnson (1995) beş yıl boyunca iki farklı ülkede, altı değişik okulda yedi ayrı çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalara 1.sınıftan 9.sınıfa kadar öğrenciler katılmıştır. Verdikleri eğitim, barışçıl çatışma çözme becerilerinin müfredatın içine katılarak öğrencilere öğretilmesi şeklindedir. Sonuçta eğitimden önce pek çok öğrencinin günlük çatışmaları olduğunu, çatışmayı artıracak yıkıcı stratejiler kullandıklarını, çatışmaların çoğunluğunu öğretmenlerine taşıdıklarını ve nasıl tartışacaklarını bilmediklerini bulmuşlardır. Eğitimden sonra öğrenciler tartışma ve arabuluculuk işlem yollarını günlük çatışma durumlarına uyarlayabilmişler, daha da önemlisi bunları sınıf ve okul dışına taşımışlardır. Sonuçta müfredatın içine katılarak verilen barışçıl çatışma çözme becerileri eğitiminin öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığı gözlenmiştir. Bu noktada öğretim programına dahil edilen bir barış eğitiminin daha etkili olacağı anlaşılmaktadır. Toplumsal bir sorun olan şiddetin sonlandırılması ve sürdürülebilir bir barış kültürü oluşturulmasında; bireylerin küçük yaşta tutum ve davranış kazanmasını amaçlayan ilkokulların önemi açıktır. Bar-Tal ve Rosen (2009), barış eğitimlerinde odak noktası olarak okulların alınması gerektiğini belirtmiş ve bunun nedenlerini dört ana başlık altında toplamıştır: (a) Okula devam zorunluluğunun toplumun tüm kesimlerine ulaşılmasının sağlanması; (b) okulların barış eğitimlerinin yürütülmesi için gerekli ortam ve kaynaklara sahip olması; (c) küçük yaştaki çocukların yeni bilgilere ve fikirlere açık olması ve (d) okullarda aktarılan bilgilerin doğruluğuna güven duyulması. Formal eğitimde bilişsel düzeyde kazanımlar ön planda tutulurken; demokrasi, insan hakları ve eleştirel farkındalık gibi değerlerin yeterince ele alınmaması nedeniyle de barış eğitimlerinin okullarda uygulanmasına gereksinim duyulmaktadır (Harber ve Sakade, 2009). Benzer bir biçimde, Johnson ve Johnson (2005a) da barışın inşa edilebilmesi ve devamlılığının sağlanabilmesi için okullarda çocuklara küçük

yaşlardan itibaren belirli becerilerin ve değerlerin kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadırlar

Türnüklü (2006, s.13), ilkokullarda yapılacak barış eğitimi çalışmaları ile öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal düzeyde gelişim sürecine etkide bulunarak, onların toplumsallaşmasına ve daha yapıcı bir neslin oluşmasına katkıda bulunulacağını belirtmiştir. Türkiye’de ilkokul öğrencilerinin şiddeti nasıl algıladıklarını ortaya koymak üzere yaptıkları çalışmada Deveci, Karadağ ve Yılmaz (2008) da araştırmanın bulgularına dayalı olarak, ilkokul programlarına barış eğitimi dersinin konulmasının bir gereklilik olduğunu ileri sürmüşlerdir. Çalışmaları sonucunda elde ettikleri bulgular ışığında benzer önerileri sunan araştırmacılar; bu araştırma katılımcılarının görüşlerini desteklemektedir (Tapan, 2006; Çoşkuner, 2008 ve Sağkal 2011; Sağkal, Türnüklü ve Totan, 2012). Elde edilen bulgular ışığında barış eğitiminin hedeflerine ulaşabilmesinin; bu konuyla ilgili bilgi ve becerilerin eğitim programlarında yer alması ile mümkün olduğu görünmektedir.

## **5.2. Sonuçlar**

Çalışmanın bundan önceki bölümlerinde, araştırmanın temel problemleri çevresinde yürütülen çalışmalar aşama aşama sunulmuş, elde edilen bulgular ayrıntılı olarak verilmiş ve bu bulguların tartışması yapılmıştır. Bu bölümde ise çalışmanın amaçlarına ulaşılma düzeyleri ile ilgili ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

1. BEHEP uygulamalarının öncesinde sınıf öğretmenlerinin barış kavramının farklı boyutlarını açıklayan; aktif barış, pasif barış ve kişisel barış kavramlarına ilişkin yeterli bilgi sahibi olmadıkları ortaya çıkmıştır.
2. BEHEP uygulamalarının öncesinde sınıf öğretmenlerinin çatışma ve barış eğitimi hakkında kavram yanılgılarına sahip oldukları sonucuna varılmıştır.
3. Almış oldukları eğitim sonrasında sınıf öğretmenleri barış eğitimi kavramlarına yönelik literatür ile örtüşür nitelikte, doğru ve yeterli tanımlamalar yapmışlardır. BEHEP kapsamında yer alan uygulamalar ile katılımcıların barış eğitimi kavram bilgilerinin geliştiği ve kavram öğretiminde BEHEP uygulamalarının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
4. Sınıf öğretmenlerinin; BEHEP öncesindeki barış eğitimine yönelik farkındalık düzeylerini yeterli bulmadıkları ortaya çıkmıştır.

5. BEHEP kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara katılan sınıf öğretmenlerinde barış eğitiminin anlamına, amacına, Dünya’da ve Türkiye’de barış eğitiminin mevcut durumuna ilişkin farkındalık oluşturarak sınıf öğretmenlerinin barış eğitiminin gerekliliğini anlamalarında etkili olmuştur.
6. BEHEP uygulamalarının; barışın içselleştirilmesinde etkili ve gerekli olan; önyargı ve ayrımcı tutumları ortadan kaldırma, farklılıklara saygı duyma, empati yapabilme, insan hakların ihlalleri ile mücadele etme ve cinsiyet eşitsizliğine karşı olmanın önemini sınıf öğretmenleri tarafından fark edilmesini sağladığı ortaya çıkmıştır.
7. Barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim uygulamalarında gerçekleştirilen etkinliklerin, katılımcıların toplumsal bir barış kültürü oluşturulmasına yönelik düşüncelerini olumlu yönde geliştirdiği ve bu konuda onları motive edici bir etkiye sahip olduğu ortaya çıkmıştır.
8. Sınıf öğretmenleri; toplumda sürdürülebilir bir barış kültürü oluşturulmasında ailenin birinci derecede sorumluluk sahibi olduğunu; sınıf öğretmenin ise ikinci sırada yer aldığını düşündükleri belirlenmiştir.
9. Sınıf öğretmenlerinin; televizyon, internet ve bilgisayar oyunlarında yer alan şiddet içeriğinin çocukları şiddete karşı duyarsızlaştığını ve toplumsal bir barış kültürü oluşturulmasında eğitimin, medya karşısında yetersiz kaldığını düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.
10. BEHEP uygulamaları; medyanın çocuklar üzerindeki etkisinin nedeni olan ilgi çekici ve eğlendirici niteliklerine benzer nitelikte düzenlenecek öğretim ortamlarının; toplumda şiddetin etkilerini azaltma ve barışçıl bireyler yetiştirme üzerindeki etkisini fark etmelerine katkı sağlamıştır.
11. BEHEP uygulamalarının; sınıf öğretmenlerinin; buluş ve araştırma yoluyla öğretim stratejilerine ve işbirlikli öğrenme, tartışma, örnek olay yöntemleri, soru- cevap, dramatizasyon, beyin fırtınası gibi öğretim strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik bilgi ve beceri düzeylerine katkı sağladığı belirlenmiştir.
12. Katılımcıların BEHEP kapsamında yer alan etkinliklerini; sınıf içi kaynaşmaya uygun, katılımcı odaklı, işbirlikçi yönetime dayalı, eğlenceli, sınıfta

uygulanabilir, verimli ve barış eğitiminin amacını gerçekleştirmesinde etkili olarak nitelendirdikleri tespit edilmiştir.

13. BEHEP'in sınıf öğretmenlerinin ders planı hazırlamaya ilişkin bilgilerine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır.
14. Sınıf öğretmenlerinin BEHEP sonrasında hazırladıkları ders planlarında; barış eğitimine uygun öğretimsel strateji, yöntem ve teknikleri tercih ettikleri ve barışçıl bir öğretim ortamı oluşturma amacı taşıyan etkinliklere yer verdikleri belirlenmiştir.
15. BEHEP'in barış eğitimine uygun bir öğretim sürecinde; süreç odaklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasının barış eğitimine uygun olduğunu fark etmeleri konusunda sınıf öğretmenlerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.
16. BEHEP uygulamaları; çatışma çözümü, öfke kontrolü, etkili iletişim gibi barış eğitiminin temel beceri alanlarının sınıf öğretmenleri tarafından fark edilmesinde etkili olmuştur.
17. BEHEP ile sınıf öğretmenlerinin çatışma çözümü, öfke kontrolü, etkili iletişim becerilerinin gelişimine katkı sağlandığı belirlenmiştir.
18. Uygulanan eğitimin; sınıf öğretmenlerinde sınıf içi anlaşmazlıkları barışçıl yöntemler ile çözmeye, öğrencileri ile empati yapabilme, ayrımcı uygulamalara yer vermeme, bireysel farklılıklara sahip öğrencilere yönelik alternatif öğretim durumları tasarlamamanın önemini fark etme, demokratik sınıf yönetimi, barış eğitimine uygun öğretim yöntem ve teknikleri tercih etme, barış çağrışımı yapan materyaller hazırlama ve kullanma, öğrencilerin kişisel gelişimlerini destekleyen ve kıyaslama amacı taşımayan süreç değerlendirme yöntemlerini esas alma noktasında olumlu bir etki bıraktığı ve barışçıl öğretmen nitelikleri kazandırmada etkili olduğu tespit edilmiştir.
19. Araştırmada yer alan sınıf öğretmenlerinin öğretim süreci, öğretim süresi, uygulayıcı yeterlikleri ve öğretim ortamındaki iletişimle ilgili olarak BEHEP'in uygulama sürecini tamamen olumlu olarak değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır.
20. Katılımcıların BEHEP'in hazırlanması ve uygulanmasına ait; uygulama tarihi, uygulama süresi, uygulama yeri ve uygulama esnasında katılımcıların temel ihtiyaçlarının karşılanması açısından organizasyon düzenine ilişkin tamamen

olumlu görüş bildirdikleri ve uygulamalar esnasında herhangi bir güçlkle karşılaşmadıkları saptanmıştır.

21. Sınıf öğretmenlerinin; katılımcı odaklı etkinlikler nedeniyle BEHEP'i daha önce katılmış oldukları hizmet içi eğitim seminerlerinden farklı olarak, etkili ve verimli buldukları sonucuna ulaşılmıştır.
22. Araştırma katılımcılarını oluşturan sınıf öğretmenleri; diğer sınıf öğretmenlerine ve branş öğretmenlerine barış eğitimi konusunda hizmet iç eğitimlerin düzenlenmesini tavsiye ettikleri belirlenmiştir.
23. BEHEP süresinde yer alan sınıf öğretmenleri; barış eğitiminin öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarının programlarına dahil edilerek; öğretmen adaylarına mesleğe başlamadan önce barış eğitimi verilmesini önermişlerdir.
24. Katılımcıların; mevcut öğretim programlarında yer alan kazanımları yetersiz bulmaları nedeniyle öğretim programlarında barış eğitiminin ayrı bir ders olması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır.

### **5.3. Öneriler**

#### **5.3.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler**

1. Tüm sınıf öğretmenlerinin barış eğitiminin gerekliliğini ve barışçıl bir toplum oluşturmadaki sorumluluklarını fark etmelerini sağlayacak eğitim uygulamalarını deneyimlemeleri gerektiğine inanılmaktadır. Bu nedenle tüm sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinde yer alması sağlanabilir.
2. Barış eğitimi ve çok kültürlü eğitim alanında yayın yapan çeşitli dergi ve yayınlara ücretsiz erişim sağlamak sınıf öğretmenlerinin bu konuda bilgi düzeylerini artırmaya yönelik bir uygulama olabilir.
3. Sınıf öğretmenlerinin çeşitli ülkelerde uygulanan barış eğitimi çalışmaları hakkında bilgilendirilmesi amacıyla seminer, konferans, tanıtım vb. faaliyetler düzenlenerek; bu konuda sınıf öğretmenlerinde farkındalık oluşturulabilir.
4. Sınıf öğretmenlerin farklı öğretimsel strateji yöntem ve tekniklerin daha etkili eğitim ortamları tasarlamadaki öneminin farkına varmaları sağlanabilir; bu

çerçevede onlara öğretimsel strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili uygulamalı seminerler düzenlenebilir.

5. Okullarda öğrencilere yönelik barış eğitimi temalı uygulamaların gerçekleştirilmesi için İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla sınıf öğretmenlerinin teşvik edilmesi ve destek verilmesi sağlanabilir.
6. Çocuklara barışçıl değerlerin kazandırılması ve davranış haline dönüştürülmesinde ailenin birinci derecede sorumluluk sahibi olduğunu kabul eden sınıf öğretmenlerinin; okul dışı zamanlarda öğrenci aileleri ile işbirliği çalışmaları yapması yönünde teşvik edilmesi ve destek verilmesi sağlanabilir.
7. Sınıf öğretmenleri ve okul rehberlik hizmetleri tarafından, barışçıl niteliklere sahip bireyler yetiştirme noktasında öğrenci ailelerinin bilgilendirilmesine yönelik çalışmalar düzenlenebilir.
8. Toplumsal bir barış kültürünün oluşturulması için okullarda tüm eğitim paydaşlarına yönelik barış eğitimi faaliyetleri düzenlenebilir.
9. 4+4+4 sisteminin yürürlüğe konması ile ergenlik öncesi ve ergenlik dönemi olmak üzere iki farklı gelişim düzeyinde bulunan öğrencilerle karşılaşan branş öğretmenlerinin; öğrencilerin içindeki dönemin hassasiyeti nedeniyle, ortaya çıkacak anlaşmazlık durumlarını barışçıl yollarla çözme ve etkili iletişim kurma noktasında barış eğitimine gereksinim duydukları düşünülmektedir. Bu nedenle branş öğretmenlerinin barış eğitimi yeterliliklerinin arttırılması sağlanabilir.
10. Barışçıl bireyler yetiştirmede olumsuz ve güçlü bir etkisi olduğu düşünülen medyanın, barış eğitimi için etkili bir araç olarak kullanılması sağlanabilir.
11. Bu araştırmada geliştirilen barış eğitimi programı; ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin kullanımına sunulabilir.
12. Bu araştırmada geliştirilen barış eğitiminin içerik ve kapsamı; hedef seçilen öğrenci kitlesinin ilgileri, ihtiyaçları ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tüm öğrencilere uygulanabilecek şekilde öğretim programlarında bir ders olarak yer alması sağlanabilir.

13. Üniversitelerin eğitim fakültelerinde barış eğitimi uygulamaları gerçekleştirilerek, öğretmen adaylarının aynı zamanda barış eğitimcileri olmalarına yönelik çalışmalar yapılabilir.

### 5.3.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Yapılacak olan araştırmalarda barış eğitimi alan öğretmenlerin yeterlilikleri; barışçıl öğretmen niteliklerini uygulanması açısından öğretim ortamında izleme çalışmaları yapılarak ve öğrencilerinin görüşleri alınarak belirlenebilir.
2. Bu araştırma, sınıf öğretmenlerine yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda branş öğretmenlerine pilot uygulanmasının ardından gerekli düzeltmeler yapıp, etkililiği araştırılabilir.
3. Sınıf öğretmenlerine yönelik tasarlanan ve uygulanan eğitim programının yapısında gerekli düzenlemeler yapılarak; eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına uygulanabilir.
4. Bu araştırma nitel araştırma paradigmasına göre desenlenmiştir. Deneysel araştırma yöntemine göre uygulanıp, kontrol ve deney gruplarının arasındaki farkın ortaya konacağı çalışmalar yapılabilir.
5. Bu araştırma Kayseri ili Melikgazi ilçesinde yer alan bir ilkokuldaki sınıf öğretmenlerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen eğitim programı farklı okullarda uygulanarak etkisi sınanabilir.



## KAYNAKÇA

Açıkalin, S. (1991). Özel ve Kamu Kuruluşlarında Hizmet İçi Eğitimin Engelleri

*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 111-119.

Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme Ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Açıkgöz, K. Ü. (2007). *Aktif Öğrenme* (9. Baskı). İzmir: Biliş Yayınevi.

Akgemici, T. (1997). İnsan Kaynakları Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme Etkinliğinin

Sağlanması. *Verimlilik Dergisi*, 4, 47-62.

Alkan, C. (1997). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Alkan, C. ve Teker, N. (1992). *Programlı Öğretim: Değişik Teknolojiler ve*

*Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 169, Ankara: Üniversitesi Basımevi.

Alpkaya, G. (2001) *Barış Hakkı Ve Uluslar Arası Hukuk*. Barış Hakkı ve Türkiye:

Ankara. <http://80.251.40.59/politics.ankara.edu.tr/alkaya/baris%20hakki.htm> adresinden 13.08.2013 tarihinde indirilmiştir.

APA (2002). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and

organizational change for psychologists.  
<http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines/homepage.html> adresinden  
07.12.2013 tarihinde indirilmiştir.

Arikan, A. (2009). Environmental Peace Education In Foreign Language Learners'

English Grammar Lessons. *Journal of Peace Education*, 6(1), 87-99.

Aydın, M. (1993). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (3. Basım). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Aydın, S., Boz, N., ve Boz, Y. (2010). Factors that are influential in pre-service chemistry teachers' choices of instructional strategies in the context of methods of separation of mixtures: A case study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 19 (2), 251-270.

Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. *Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Sempozyumu*, 343-361, Kayseri, Sim Matbaası.

Ayrancı, Ü., Köşgeroğlu, N., ve Günay, Y. (2004). Televizyonda Çocukların En Çok Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet Düzeyi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5 (3), 133-140.

Aytaç, T., (2000). Hizmet İçi Eğitim Kavramı Ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 66-69.

Bajaj, M. (2008). "Critical" peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education*, (pp. 135-146). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Bal, U. G. (2004). Çocuklar ve Değerler Eğitimi. *Çocuk Çocuk Dergisi*. 45, 18-20.

Bar-Tal, D. (2002). The Elusive Nature Of Peace Education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*, 27-36. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Bar-Tal, D. (2004). The Elusive Nature of Peace Education. *Journal of Social Issues*, 60 (2), 253- 271.

Bar-Tal, D., ve Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable

conflicts: Direct and indirect models. *Review of Educational Research*, 79 (2), 557-575.

Bar-Tal, D., Rosen, Y., ve Nets – Zehngut, R. (2010). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Goals, conditions, and directions. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 21-43). New York: Psychology Press.

Bartlett, R. K. (1999). *The realtionship between training and organizational commitment in the health care field*. Urbana: The Universiy Illinois.

Başaran, C. E. (1996). *Eğitime Giriş* (4. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.

Baykul, Y. (1992). Eğitim Sisteminde Değerlendirme. *Hacettepe üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 85-94.

Bedir G. ve Demir S. (2012). Primary School Students' Metaphors About The Concept of "Peace". *Educational Research*, 3, (13), 12-26.

Ben-Porath, S. (2003). War and peace education. *Journal of Philosophy of Education*. 37 (3), 525-533.

Berg, B. L. (1998). *Qualitative Research Methods For The Social Sciences*. Boston: Allyn and Bacon,

Bıkmaz, F.H. (2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 39 (1), 99-116.

Bilen, M. (1999). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Bjersted, A. (1995). *Controversies Connected With Peace Education: What Do They*

Mean And How Should They Be Dealt With? *Peace Education Reports*. (Report No:15) Department Of Educational And Psychological Research, Schol Of Education, Lund University, Malmo: Sweden.

Bjersted, A. (2003). Developing Preparedness For Peace: Objectives, Methods,

Difficulties And Possibilities In Peace-Related Education. *Peace Education Reports*. (Report No:18) Department Of Educational And Psychological Research, Schol Of Education, Lund University, Malmo: Sweden.

Blenesei, E. (1994). *A Cross-cultural, Interdisciplinary Approach to Peace Education*.

Participation in the Negotiation and Conflict Resolution Session. Jerusalem: United City, Divided City, Cambridge, UK.

Bliss, T. J., & Bliss, L. L. (2003). Attitudinal Responses To Teacher Professional

Development For The Effective İntegration Of Educational Technology. *Journal Of In-Service Education*, 29 (1), 81-100.

Bonds, T. (2002). *The Effects Of Violence On Mental Health*.

[http://www.headstartinfo.org/publications/hsbulletin73/hsb73\\_29.htm](http://www.headstartinfo.org/publications/hsbulletin73/hsb73_29.htm)

adresinden 06.06.2005 tarihinde indirilmiştir.

Brenes, A, (2004). An Integral Model of Peace Education. In A. Wenden (Ed.).

*Educating for Social and Ecological Peace*, New York: SUNY Press.

Briggs, C. (1986). *Learning How To Ask: A Sociolinguistic Appraisal Of The Role Of*

*The Interview In Social Science Research*. Cambridge:Cambridge University Press.

Brocke- Utne, B. (1985) Barış İçin Eğitmek: A Feminist Perspektif. New York:

Bergama.

- Buchanan, A. M., Gentile, D.A., Nelson, D.A., Walsh, D.A. & Hensel, J. (2002). *What goes in must come out: Children's media violence consumption and aggressive behaviours at school*. Paper presented at the International Society for the study of Behavioural Conference, Ottawa, Ontario, Canada.
- Budak, Y. (1998). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi Açısından Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Ve Programlarına Bir Yaklaşım. *Milli Eğitim Dergisi*, 140.
- Bushman, B.J., & Huesmann, L.R. (2001). Effects of televised violence on aggression. In Singer, D.G., Singer, J.L. (Eds), *Handbook of children and the media* (pp. 223-254). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bursalıoğlu, Z. (1998). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem..
- Cabezudo, A., & Haavelsrud, M. (2007). Rethinking peace education. In C. Webel & J. Galtung (Eds.), *Handbook of peace and conflict studies* (pp. 279-296). New York: Routledge.
- Canman, A. D. (1995). Çağdaş Personel Yönetimi. Ankara: TODACE Yayınları.
- Ceyhan, E., ve Namlu, A. G. (2000). Bilgisayar Kaygı Ölçeği (BKÖ): Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 77-93.
- Chetkew Yanooov, B. (1996). Conflict Resolution Skills Can Be Taught. *Peabody Journal Of Peace Education*, 71(3), 12-28.
- Clark, L. H. & Starr, I. S. (1981). *Secondary And Middle School Teaching Methods*. London: Coolier Macmillan Publishers.

Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis. Second Edition.*

New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed*

*Methods Approaches.* California: Sage Publications.

Çakır, İ., (2004). *Fen Bilgisi Öğretmenlerine Ders Destek Materyali Hazırlama ve*

*Kullanma Becerisi Kazandırmaya Yönelik Bir Çalışma.* Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Çevikbaş, R. (2002). Hizmet İçi Eğitim ve Türk Merkezi Yönetimindeki Uygulaması (1.

Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Çınar, S. (2011). *Sınıf Öğretmenleri İçin Fen-Teknoloji-Toplum (Ftt) Yaklaşımına*

*Yönelik Bir Hizmet-İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi Ve Etkinliğinin Araştırılması.* Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Trabzon.

Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of*

*Peace Education*, 3(1), 55 – 78.

Danesh, H. B. (2007). Education for peace: The pedagogy of civilization. In Z.

Bekerman & C. McGlynn (Eds.), *Adressing ethnic conflict through peace education: International perspectives* (pp. 137–159). New York: Palgrave Macmillan.

Danesh, H. B. (2008a). The education for peace integrative curriculum: Concepts,

contents and efficacy. *Journal of Peace Education*, 5(2), 157-173.

Danesh, H. B. (2008b). Unity – based peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia*

of peace education (pp. 147-156). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Danesh, H. B., & Danesh, R. (2002). Has conflict resolution grown up? Toward a developmental model of decision making and conflict resolution. *The International Journal of Peace Studies*, 7(1), 59-76.

Demir, S. (2010). Sınıfta Ekili Öğretim ve Yönetim (Etkinlikler ve Örnekler). D. Erbaş (Ed.), *Öğretimsel Yaklaşımlar ve Öğretimsel Stratejiler* (ss.157-194). Ankara: DATA Yayınları.

Demir, S. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri. H, Uzunboylu, ve G. Öner (Ed.), *Öğrenme-Öğretme Yöntemleri ve Teknikleri* (ss.104-146). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Demir, S. (2011). Barış Eğitime Bakış: Tanımlar, Zorluklar, Öneriler: Nitel Bir İnceleme. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 1727- 1745.

Demirel, Ö. (2004). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (7.Baskı), Ankara: Pegema Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2010). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretme Sanatı (16.baskı). Ankara: Pegema Akademi Yayıncılık.

Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2006). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegema Akademi Yayıncılık.

Deveci, Yılmaz ve Karadağ, (2008), Öğretmen Adaylarının Barış Eğitimi Algıları, *Eurasian Journal of Educational Research*, 30,63-80.

Doğan, H. (1997). Eğitimde Program Ve Öğretim Tasarımı. Ankara.

- Doğan, A. ve Kılınç, M. (2014). İlkokul Düzeyindeki Farklı Ders Kitaplarında Barış ve Savaş Kavramlarına Yer Veriliş Düzeyinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 277-289
- Doria, Y., J. & Herscovitz, O., (2005). A Case-Based Long-Term Professional Development Of Science Teachers. *International Journal Of Science Education*, 27, 12,1413–1446.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2007). Öğretim Amaçlarının Belirlenmesi, İfade Edilmesi ve Uygun İçeriğın Seçimi. A. Doğanay (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri (ss.37-81). Ankara: Pegema Yayınları.
- Dünya Sağlık Örgütü (WHO). (2011). *Violence Prevension Allience. Global Campaign for Violence Prevention.*  
<http://www.who.int/violenceprevention/approach/definition/en/index.html>  
adresinden 29.05.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD). (1998). *Staying A Head: Inservice Training And Teacher Professional Development.* Oecd Publications: France.
- Erçetin, S. S. (2005). *Lider Sarmalında Vizyon.* (Genişletilmiş 2. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Erdem,A., Uzal, G. ve Ersoy, Y., (2006). *Fen Bilgisi/Fizik Öğretmenlerinin Eğitim Sorunları*, (Araştırma Raporu, ss.1-49). Tekirdağ: TFV Yayını.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme.* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (7. Baskı). Ankara.
- Ergün, M. ve Özdaş, A.(1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri.* İstanbul.



- Eripek, S. (1982). Kuramsal Açından Çocuklardaki Problem Davranışların Nedenleri ve Bir Sınıflandırma. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(2), 35-46.
- Erkan, S. (1993). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Hizmet İçi Eğitim*. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi Ve Yaygınlaştırılması Semineri (ss. 107-114). İstanbul:Ya-Pa Yayınları.
- Erol, N. (2011). Toplumsal Değişme ve Eğitim: “Temel İlişkiler, Çelişkiler, Tartışmalar”. *Akademik Bakış*, 5(9), 109- 122.
- Ertürk, S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Ertürk, S. (1994). Eğitimde Program Geliştirme. Meteksan Yayınları.
- Faikhamta, C., Coll, R. K., & Roadrangka, V. (2009). The Development Of Thai Pre-Service Chemistry Teachers’ Pedagogical Content Knowledge: From A Methods Course To Field Experience. *Journal And Science And Mathematics Education In Southeast Asia*, 32 (1), 18-35.
- Fındıkçı, İ.(1989). Kişilik Nedir? Nasıl Oluşur? *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 7, 40-51.
- Fıse, (1983). Barış İçin Eğitim. *Barış Eğitiminin İlkeleri* (L.Onat, Çev.). Prag.
- Field, A. (2002). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Fountain, S. (1999). Peace Education In UNICEF, *UNICEF Staff Working Papers*. Working Paper Education Section Programme Division UNICEF New York: PDED
- Galtung, J. (1996). *Peace by Peaceful Means: Peace And Conflict, Development And Civilization*. London: Sage Publications.

- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Binnan, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results From A National Sample Of Teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945. <http://aztla.asu.edu/ProfDev1.pdf> adresinden 01.11.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Gay, L.R. (1987). *Education Research*. Columbus: Merrill Publishing Company.
- Gazioğlu, G. (2008). *The effects of peace and conflict resolution education on emotional intelligence, self concept and conflict resolution skills*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Genç, G. O. (2006). *Evaluating Peacebuilding Initiatives Using Multiple Methodologies: Lessons Learned From A Greek – Turkish Peace Education*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sabancı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gentile, D.A., Walsh, D.A., Ellison, P.R., Fox, M. & Cameron, J. (2004). *Media Violence As A Risk Factor For Children: A Longitudinal Study*. The American Psychological Society 16th Annual Convention, Chicago: Illinois.
- Gökdere, M., ve Çepni, S., (2004), Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet İçi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Bilim Sanat Merkezi Örnekleme, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (24)2, 1-14
- Gökçer, N. (2012). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Öncelikli İhtiyaç Duydukları Konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16, 2.
- Gur-Ze'ev, I. (2001). Philosophy Of Peace Education İn A Postmodern Era. *Educational Theory*, 51 (3), 315-336.

- Guskey, T. R. (1998). The Age Of Our Accountability. *Journal Of Staff Development*, 19 (4), 36-44.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Guskey, T. R., & Sparks, D. (1996). Exploring The Relationship Between Staff Development And Improvement In Student Learning. *Journal Of Staff Development*, 17 (4), 34-38.
- Gül H., (2000). Türkiye’de Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (2)3, <http://www.sbe.deu.edu.tr/Yayinlar/dergi/dergi06/gul.html> adresinden 14.01.2014 tarihinden indirilmiştir.
- Gürlek, T.B. (2002). *SWOT Analizi*. Türkiye Bilimsel Ve Teknik Araştırma Kurumu. TÜSSİDE, Gebze.
- Gürol, M. (1994): Öğrenme-Öğretme Süreçlerinde Yöntem Sorunu. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1-2), 120-130.
- Gürses, M. (2011). *Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Öğretimi Sağlamaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Haavelsrud, M. (2008). Conceptual perspectives in peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 59-66). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Harber, C., & Sakade, N. (2009). Schooling For Violence And Peace: How Does Peace

- Education Differ From 'Normal' Schooling? *Journal Of Peace Education*, 6 (2), 171-187.
- Hamann, B.(1996). *Bertha Von Suttner*. Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Harmanlı, Z. (2000) *Öğrenme Stratejileri (Etkili Öğrenme Eğitimi)*. İzmir: DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi.
- Harris, I. M. (1996a). Peace Education İn An Urban School District İn The United States. *Peabody Journal Of Education*, 71(3), 63-83.
- Harris, I. M. (1996b). From World Citizen To Peace İn The Hood: Peace Education İn A Postmodern World. *Journal For A Just A Caring Education*, 2(4), 378-395.
- Harris, I. M. (2002). Conceptual Underpinnings Of Peace Education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace Education: The Concept, Principles, And Practices Around The World (pp. 15-25)*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Harris, I. (2003). *Evaluating Peace Education*. The Annual Meeting Of American Educational Research Association: Chicago, IL, (21-25 Nisan 2003).
- Harris, I. M. (2008). History Of Peace Education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia Of Peace Education (pp. 15-23)*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Harris, I. M. (2010). History Of Peace Education. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook On Peace Education (Pp. 11-20)*. New York: Psychology Press.
- Harris, I. M., & Morrison, M. L. (2003). *Peace education (2nd ed.)*. Jefferson, NC: McFarland.

- Harris, I.M., Glowinski, J.& Perleberg; N.(1998) Factors That Promote Implementation of Peace Education Training. *Peace Education Miniprints*, 1101-6418.
- Haskan, Ö. ve Yıldırım, İ., (2012). Şiddet Eğilimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37, 163, 165-177.
- Hendrick, D., Schwendenwein, U., & Teutsch, R. (1998). *Peace Education And Conflict Resolution*. Bundesmin. Für Unterricht Und Kulturelle Angelegenheiten, Abt. Für Internationale Beziehungen.
- Hicks, D., (1985). Education for peace: issues, dilemmas and alternatives. Lancaster: St. Martin's College.  
<http://journals.cluteonline.com/index.php/TLC/article/download/103/100>  
[adresinden 23.01.2014](#) tarihinde indirilmiştir.
- Hicks, D. (2008). Futures Education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia Of Peace Education* (Pp. 127-133). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Huesmann, L.R., Moise-Titus J., Podolski, C.L. & Eron, L.D. (2003). Longitudinal Relations Between Children's Exposure To TV Violence And Their Agressive And Violent Behaviour In Young Adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*, 39(2), 201-221.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies. (INEE) (2005). *Inter Agency Peace Education Programme Teacher Activity Book* . France: UNESCO.
- Inter-Agency Network for Education in Emergencies. (INEE) (2005). *Inter Agency Peace Education Programme Teacher Training Manual Level 1*. France: UNESCO.

- Işıkoğlu,N., Baştırık, R. ve Karaca,F. (2010) İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Yapılandırıcı İnteraktif Hizmet içi Eğitim Programı (YİHEP). (Proje No: 104K024).
- Jenkins, T., (2004). Comprehensive Program And Course Planning Frameworks For The University For Peace Master’s Degree Program In Peace Education.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Reducing School Violence Through Conflict Resolution*. Alexandria, Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. (1995b). *Teaching Students To Be Peacemakers*. Edina, Minnesota: Interaction Book Co.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2004). Implementing The “Teaching Students To Be Peacemakers Program”. *Theory Into Practice*, 43(1), 68–79.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005a). This issue. *Theory Into Practice*, 44(4), 275-279.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005b). Essential Components Of Peace Education. *Theory Into Practice*, 44(4), 280-292.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2010). Peace Education In The Classroom: Creating Effective Peace Education Programs. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook On Peace Education* (Pp. 223-240). New York: Psychology Press.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie A. J.& Turner L.A. (2007). Toward a Definition of

Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133  
<https://drupal.coe.unt.edu/sites/default/files/24/59/Johnson,%20Burke%20Mixed%20Methods%20Research.pdf> adresinden 14.06.2013 tarihinde indirilmiştir.

Kadivar, S. (2007). *Toward A New Paradigm: Multicultural Peace Education* (Doctoral Dissertation). Available From Proquest Dissertations And Theses Database. (UMI No. 3274991)

Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul :Beta Yayınları.

Kale, N. (2003). *Nasıl Bir İnsan Nasıl Bir Öğretim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Kalkandelen, H. (1979). *İşletmeler, KİT'ler, Kamu Kurum ve Kuruluşları İçin Hizmet İçi Eğitim El Kitabı*. Ankara: Ajans Türk Gazetecilik Ve Matbaacılık Sanayi.

Kamaraj, I. ve Kerem, E.A., (2004). Erken Çocukluk Dönemi 'Barış' Değerine Evrensel Bir Bakış I. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 93-104.

Kamaraj, I. ve Kerem, E.A., (2006). Erken Çocukluk Dönemi 'Barış' Değerine Evrensel Bir Bakış III. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/kkedfd/article/viewFile/4068/3891> adresinden 18.09.2013 tarihinde indirilmiştir.

Karaman- Kepenekci, Y. (2004). Öğrenci ve Şiddet. *Ankara Dergisi*, 12-13.

Karaman- Kepenekçi, (2010). Üniversite Öğrencilerinin Ulusal ve Uluslararası Barışa İlişkin Görüşleri, *Ankara Üniversitesi, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 43, (2), 27-49.

Karaca, A. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri (Mudurnu Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.

Kavalcı, Z. (2001). *Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi Programının Üniversite*

*Öğrencilerinin Çatışma Çözme Biçimleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kaya, A.,(2003). Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına Yönelik Bir

Laboratuar Programı Geliştirme ve Model Önerme, Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Kaya, A., Küçük, M. ve Çepni, S., (2006), Fizik Laboratuarlarına Yönelik Hazırlanan

Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr> adresinden 12.04.2014 tarihinde indirilmiştir.

Kayabaş, Y. (2008). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimde Yetiştirilmesinin Önemi Ve

Esasları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12,(5), 9-32.

Kepenekçi, Y. (2000). *İnsan Hakları Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Käpylä, M., Heikkinen, J., & Asunta, T. (2009). Influence of content knowledge on

pedagogical content knowledge: The case of teaching photosynthesis and plant growth. *International Journal of Science Education*, 31 (10), 1395-1415.

Keskin, 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.

Kester, K. (2008) Developing Peace Education Programs: Beyond Ethnocentrism and

Violence. *Peace Prints: South Asian Journal of Peacebuilding*, 1(1), 1-28.

Kıldan, A. O. ve Temel, Z. F. (2008). Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Oluşturulan



Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretmenlikle İlgili Bazı Görüşlerine Etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (1), 1-12.

Kirkpatrick, D. L. (1975). *Evaluating Training Programs*. Madison, WI: American Society for Training and Development.

Kızmaz, Z. (2006). Okullarda Şiddet Davranışının Kaynakları Üzerine Kuramsal Bir Yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 30(1), 47-70.

Köktaş, Ş.K. (2003). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Adana: Nobel Kitabevi.

Küçükahmet, L. (2008). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (21. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ledingham, J.E., Ledingham, C.A., & Richardson, J.E. (1993). *The Effects Of Media Violence On Children National Clearinghouse On Family Violence. Family Violence Prevention Division*. Canada:Health And Welfare.

Levin, D. E. (1994). Teaching Youn Children in Violent Times. Second Edition. USA: NAEYC.

Lin, J. (2006). *Love, Peace, And Wisdom In Education: A Vision For Education In The 21st Century*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.

Mansur-Sertel, J. (2007) Barış Eğitimi: Kuram Ve Sınıf Deneyimim. *Çocuk Dergisi*. 69, 34–36.

Marthe N.T. (2012). *Peace Education*. Master Of Arts In Peace Education Curriculum Development, University For Peace.

Mathison, S. (1992). An Evaluation Model For İnservice Teacher Education. *Evaluation*

*And Program Planning*, 15, 255-261.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1988). *Hizmet İçi Eğitim Kuruluş, Geliştirme,*

*Faaliyetler (1960-1987)*. Ankara: MEB Yayını.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1995). *Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği Hizmet İçi Eğitim*

*Merkezleri Yönetmeliği* Ankara: MEB Yayını.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı (MEB-

EARGED). (2008). *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*. Ankara: MEB Kaynak Kitaplar Dizisi.

Mische, P. (1989). Ecological Security in an Interdependent World. *Breakthrough*, 7-17

(Reprinted in modified form in four other journals from 1989-1990).

Mishra, L., (2011). Designing a peace education programme for secondary schools.

*Journal of Research in Peace, Gender and Development*, 1(4), 155-160 .

<http://interesjournal.org/JRPGD/Abstracts/2011%20abstract/May/Mishra.htm>

adresinden 21.11.2013 tarihinde indirilmiştir

National Council Of Educational Research And Training (NCERT). (2006). Department

of Educational Psychology and Foundations of Education National Council of Educational Research and Training Sri Aurobindo Marg, New Delhi.

Nentwig, P. (1999). Evaluation of INSET and Quality Assurance. *European Journal of*

*Teacher Education*, 22, (2/3), 223-229.

Newton ,M., Robert G. Burgerss & others, (1993). *Implementing In-Service Education*

*Anda Training* , London. Washington, D.C: The Falmer Press.

- Noddings, N. (2008). Caring and peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 87-91). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Opotow, S., Gerson, J., & Woodside, S. (2005). From Moral Exclusion To Moral Inclusion: Theory For Teaching Peace. *Theory Into Practice*, 44(4), 280-292.
- Oral, B. (2003). Öğretmenin Hizmet Öncesi Ve Hizmet İçi Eğitimi. *Eğitim Bilimleri Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5.
- Owen, J. M., & Rogers, P. J. (1999). *Program Evaluation: Forms And Approaches*. Sydney: Allen & Unwin.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem Ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniv. Kırsehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, (10),3.
- Önür, A. (1994). *Sınıf İçi Uyuşmazlıkların Çözümü: Barış Eğitimi Üzerine Bir Çalışma*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.
- Özan, M.B. ve Dikici, A. (2001). Hizmet içi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Fırat, Marmara Üniversitesi Ve Tübitak Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (2), 225-240.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (2. Baskı)*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özden, M. (2008). The Effect Of Content Knowledge On Pedagogical Content

Knowledge: The Case Of Teaching Phases Of Matters. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8, 633- 645.

Özen, R. (2004). *Hizmet İçi Eğitim Programlarında Görev Alan Öğretim Elemanlarının*

*Yeterliliklerine İlişkin Kursiyerlerin Görüşleri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri Kitabı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, Ankara: Pegema Yayıncılık,

Öztürk, N. (2003). *Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları, Üniversite, Sanayi Ve Endüstri*

*İşbirliği*. Elektrik, Elektronik, Bilgisayar Mühendislikleri Eğitimi I.Sempozyumu, Ankara.

Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına

Etkileri. *Journal Of Yasar University*, 2 (7), 761-794.

Özyürek, L. (1981). Öğretmenlere Yönelik Hizmet içi Eğitim Programlarının Etkinliği.

*Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını*, 102.

Pace R., & Podesta A. (1999). Teaching Peace With Dr. Seuss. *Kappa Delta Pi Record*,

35(3), 118–121.

Page, J. S. (2008). The United Nations and peace education. In M. Bajaj (Ed.),

*Encyclopedia of peace education* (pp. 75-83). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Patton, M.Q. (1980). *Qualitative Evaluation Methods*. United Kingdom: Beverly Hills,

Sage Publications

Paykoç, F. & Schorn, F. (1993). *Strengthening Inservice Education for Teachers and*

*Educational Leaders in Türkiye* (Final Report). Turkish National Education Development Project. Ankara:Ministry of National Education.

Pehlivan, C. (1997). Örgütsel ve Bireysel Gelişme Aracı Olarak Hizmet İçi Eğitim.

*Amme İdaresi Dergisi*, 30, 4.

Pehlivan, C. (1997). Türk Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitim Sorunları Araştırması.

*Verimlilik Dergisi*, 3, 131-144.

Pekkaya, B. (1994). *Arabulucu Yoluyla Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk*

*Eğitiminin Okullarda Uygulanması ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişimlerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına ve Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Perkins, D. (2002). Paradoxes of peace and the prospects of peace education. In G.

Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 37-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Petroska-Beska, V. (1997). *Peace Education As A Framework For Changes In The*

*Overall Educational System*. University İn Skopje, Republic Of Macedonia.

Pişkin, M., Öğülmüş, S.ve Boysan, M. (2011). *Güvrnli Okul Ortamı Oluşturma*.

*Öğretmen ve Yönetici El Kitabı*. Ankara Üniversitesi.

Punch, K. F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel Ve Nitel Yaklaşımlar*: (D.

Bayrak, H.B. Arslan Ve Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Reardon, B. (1988). *Education For Global Responsibility: Teacher Designed Curricula*

*For Peace*. New York: Teachers College Press.

Reardon, B., & Cabezudo, A.,(2002). *Learning to Abolish War: Teaching toward a*

*Culture of Peace, Book 1: Rationale for and Approaches to Peace Education*.  
Hague Appeal for Peace, New York,

Retallick, J., & Mithani, S. (2003). The impact of an in-service education program: A

study from Pakistan. *Journal of In-Service Education*, 29 (3), 405-422.

Rossett, A. (1987). *Training Needs Assessment*. Englewood Cliffs, NJ: Educational

Technology Publications.

Rowntree, D. (1981). *Developing Courses for Students*. London: McGraw-Hill.

Safran, M. ve Ata, B. (1996). Barış Tarih Öğretimi Üzerine Çalışmalar; Türkiye’de

Tarih Ders Kitaplarında Yunanlılara İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 11-26.

Sağkal, A. (2011). *Barış Eğitimi Programının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin*

*Saldırganlık Eğilimleri, Empati Düzeyleri Ve Barışa İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sağkal, A., Türnüklü, A. ve Totan, T. (2012). Kişilerarası Barış İçin Empati: Barış

Eğitiminin Empati Becerilerine Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice*, 12 (2), 1447-1460.

Sakallı, M., Hürsen, C. ve Özçınar, Z. (2006). *Öğretmen Adaylarının Gözlemlerine*

*Göre Öğretmenlerin Öğretim Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları*. 6th International Educational Technology Conference: KKTC, Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Salomon, G. & Nevo, B. (Ed.). (2002). *Peace Education The Concept, Principles and*

*Practices Aroud The Worlds*. D. Lawrence Erlbaum Associates.

Seferoğlu, S. S., (2004). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitiminde Yeni Yaklaşımlar.

*Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1.

Seferoğlu, S. S. (2009). *Yeterlikler, Standartlar Ve Bilişim Teknolojilerindeki*

*Gelişmeler Işığında Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Eğitimi*. Eğitimde Yansımalar IX: Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Çıkmazı Ulusal Sempozyumu, 204-217.

Sencer, M. (1986). Dünya Barış Yılı Üzerine Düşünceler. *İnsan Hakları Yıllığı Dergisi*, 8, 3-14.

Senemoğlu, N. (2003). Türkiye'de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Uygulamaları, Sorunlar,

Öneriler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4, (5), 154-193.

Sertel, J. M. ve Kurt G. (2004), *Winpeace Barış Eğitimi Barış Bireyde Başlar*. İstanbul:

Ekspres Basım.

Sevindik, T. (2010). Özel Öğretim Yöntemleri.

<http://www.pdfindir.com/%C3%B6zel-%C3%B6%C4%9Fretim->

[y%C3%B6ntem-ve-teknikleri-pdf-1.html](http://www.pdfindir.com/%C3%B6ntem-ve-teknikleri-pdf-1.html) adresinden 29.07.2013 tarihinde indirilmiştir.

Sezgin, O. (1994). *Üçüncü Neslin Eğitimi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Shapiro, S. (2002). Toward A Critical Pedagogy Of Peace Education. In G. Salomon &

B. Nevo (Eds.). *Peace Education: The Concept, Principles, And Practices Around The World* (pp. 63-71). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Shapiro, J. P., Burgoon, J. D., Welker, C. J., & Clough, J. B. (2002). Evaluation Of The Peacemakers Program: School – Based Violence Prevention For Students İn Grades Four Through Eight. *Psychology İn The Schools*, 39(1), 87-100.
- Sharma, S. R. (2000). *Modern Teaching Strategies*. New Delhi: Omsons Publications.
- Silvester, H., (1997). *Insect Projects And Evaluation*. In-Service Teacher Development: International Perspectives, London.
- Smith, C. A. (1984). *Developing Effective In-Service Training Programs*. Rehabilitation Service Administration, U.S Department of Education, Washington, D.C. (ERIC DocumentReproduction Service No: ED 277845).
- Spears, S. C. (2004). “Freedom’s children: Fifth graders” perceptions of the effects of peace education in the form of Kingian nonviolence. Doctoral Dissertation, Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3135916)
- Sommers, M. (2001). *Peace Education and Refugee Youth*. Washington D.C: UNHCR Workshop.
- Staub, E. (2002). From Healing Past Wounds To The Development Of İnclusive Caring: Contents And Processes Of Peace Education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace Education: The Concept, Principles, And Practices Around The World* (pp. 73-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Szaflik, K. (2004). *Violence On TV: The Desensitizing Of America*.
- <http://www.ridgenet.org> adresinden 12.12.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Şahin, M. (1999). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin



Geliştirilmesine Yönelik Öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 221-228.

Şenatalar, F. (1978). *Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Kitabevi.

Şenel, T., (2008). *Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet-İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Şimşek, A. (2011). *Öğretim Tasarımı*. Ankara: Nobel Yayınları

Tanyeli, H. (1970). *Personel Yönetimi*. Ankara: B.T. Yayınları.

Tapan, Ç. (2006). *Barış Eğitimi Programı'nın Öğrencilerin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Special Issue on Mixed Methods Research*. Sage Publications.

Taşkaya, S. M., ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25), 240-251.

Tatlıldil, H. (2004). *Yeşilirmak Havza Gelişim Projesi SWOT Analiz Sonuçları*. Ankara: Dolsar Mühendislik Limited Şirketi.

Taymaz, H. (1981). *Hizmet İçi Eğitim Kavramları İlkeleri Yöntemleri*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

- Taymaz, A. H. (1992). *Hizmet İçi Eğitim Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmet İçi Eğitim*. Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayıncılık.
- Tekin, S. (2004). *Kimya Öğretmenleri İçin Kavramsal Anlama ve Kavram Öğretimi Amaçlı Bir Hizmet-İçi Eğitim Kurs Programı Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması*. Doktora Tezi, KTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tekin, H. (2007). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (18. Baskı). Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekin, S. ve Ayaş. A. (2002). *Kimya Öğretmenlerinin Profesyonel Gelişim Süreçleri ve Hizmet İçi Eğitime Bakış Açuları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Tekin, S. ve Yaman S. (2008). *Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği: Öğretmen Formunun Geliştirilmesi*. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9, (3), 15-26.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*, Ankara.
- Toh S. H.(2004). *Education for International Understanding toward a Culture of Peace: A Conceptual Framework*. In V.F. Cawagas (Ed.) *Education for International Understanding toward a Culture of Peace, Teachers Resource Book, Asia-Pacific Center of Education for International Understanding*, South Korea: Seoul,
- Tutkun, O.F. ve Aksoyalp, Y. (2010). *21. Yüzyılda Eğitimde Program Geliştirmede*

Yönelim, Kavram Ve Anlayışlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 156 - 169 .

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK). (2013). Ceza İnfaz Kurumu İstatistikleri.

Türk Dil Kurumu (TDK). [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden 12.12.2013 tarihinde indirilmiştir.

Türnüklü, A. (2006). *Sınıf ve Okul Disiplinine Çağdaş Bir Yaklaşım: Onarıcı Disiplin*.

Ankara: Ekinoks

Uçar, R., ve İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve

Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3,(1), 34-53.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2001).

*Learning the Way of Peace A Teachers' Guide to Peace Education*. New Delhi: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2002).

*Non-Violent Conflict Resolution in and out-of School*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2005).

*Framework For Teachers*. India: New Delhi.

Uşak, M. (2009). Preservice Science And Technology Teachers' Pedagogical Content

Knowledge On Cell Topics. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9, 2033-2046.

Uşak, M., Özden, M., Ülker, R., & Şorgo, A. (2013). Prospective Primary Teachers'

Pedagogical Content Knowledge About The Subject Of Human And Environment. *Journal Of Environment Protection And Ecology (In Press)*.

Uzunboylu, H. ve Hürsen, Ç., (2012). *Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi*.

Ankara: Pegema Akademi Yayıncılık.

Varış, F. (1988). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Fakültesi Yayınları.

Varış, F. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler*. Alkım Yayıncılık,

Ankara.

Veenman, M., Tulder, M. & Voeten, M. (1994). The Impact of In Service Training on

Behaviour. *Teaching and Teacher Education*, 103, 303-317.

Vuran, S., Çolak, A., ve Gürgür, H. (2003). Davranış Kontrolü ve Beceri Öğretimi

Konusunda Hizmet İçi Eğitime Katılanların Programa İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-17.

Wagner, R. V., De Rivera, J., & Watkins, M. (1988). Psychology And Promotion Of

Peace. *Journal Of Social Issues*, 44 (2). 1-219

Walker, C. E. (2007). *Teaching students to be peacemakers: Implementing a conflict*

*resolution and peer mediation training in a Minneapolis K – 6 charter school*.

Doctoral Dissertation, Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3250168)

Yalın, H. İ. (2001). Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*

*Dergisi*, 150.

Yalın, H. İ., Hedges, L. ve Özdemir S. (1996). Hizmet İçi Eğitim Program Geliştirme El

Kitabı. *Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim ve Bilim*, 20 (102), 3-12,

Yıldırım, İ. (2001). *Kaliteli Öğretmen Yetiştirme ve Hizmet İçi Eğitimin Yeri. Öğretmen*

*Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*.

Seçkin Yayıncılık, Ankara

Yılmaz, H. (2007). Ortaöğretim Din Kültür Ve Ahlak Bilgisi Dersi Ünite Konuşlarının

Barış Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Z. Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed.) *Değerler ve Eğitimi Uluslar Arası Sempozyumu İçinde* (ss. 697–714). İstanbul: DEM Yayınları.

Yılmaz, Ö. (2011). Kapsayıcı, Önyargısız Eğitim için Liderler: Öğretmen Ve Gençlik

Çalışanları İçin Barış Eğitimi Rehberi (A. Işık, Çev.). Kadından Yaşama Destek Derneği: Ateş Matbaası

URL- 1: <http://www.peaceedu.boun.edu.tr/>

URL- 2: <http://www.haguepeace.org/>

URL- 3: [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25699\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/25699_0.html)



## EKLER

### EK- 1: GÖRÜŞME FORMU

Görüşme soruları; katılımcı olarak yer aldığınız Barış Eğitimi Temalı Hizmet İçi Eğitim Programı'nın, barış eğitimi yeterliliklerinize etkisine ilişkin düşüncelerinizi belirlemek için hazırlanmıştır. Soruları cevaplarken, eğitim programına ve uygulama sürecine yönelik yapacağınız samimi değerlendirmelerin; araştırma sonuçlarının doğruluğunda belirleyici olacaktır. Bu nedenle görüşlerinizin bilimsel değerler gözetilerek analiz edilmesi için, sakıncası yoksa konuşmaları kaydedeceğim. Bu bilgiler sadece araştırma için kullanılacak ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Vereceğiniz dürüst cevaplar için teşekkür ederim.

Adı –Soyadı:	
Görüşme Tarihi:	
Başlama Saati:	
Bitiş Saati:	

#### 1. Size göre “Barış” nedir ?

- “Aktif barış” nedir? Örneklerle açıklar mısınız ?
- “Pasif barış” nedir? Örneklerle açıklar mısınız ?
- Bu tanımlamaları yapmanızda aldığınız eğitimin etkisi olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden?
- İki kavram arasında fark olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

#### 2. Size göre “Barışı içselleştirmek” nedir ?

- Barışı içselleştirmiş kişiden beklenen özellikler nelerdir?
- Bu tanımlamaları yapmanızda aldığınız eğitimin etkisi olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- Siz barışı içselleştirdiğinizi düşünüyor musunuz? Bu konuda eksiklik hissediyorsanız, bu eksikliğin nedenleri neler olabilir?
  - Çocuğunuzun savaştan kaçan mülteci bir zenci ile evlenme isteğine nasıl tepki verirsiniz?
  - Bu tepkinizi barışı içselleştirmek bağlamında nasıl değerlendirirsiniz?

#### 3. Size göre çatışma nedir ?

- Bu eğitimi almadan önceki çatışma tanımlamanız ile şimdiki arasında bir fark olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden?
- Barış eğitimi ile ilgili bir projede yer aldınız. Aldığınız bu eğitimin; öğretim sürecinde karşılaşacağınız çatışmalara karşı yaklaşımınızda herhangi bir değişiklik yaratacağını düşünüyor musunuz? Neden?

- c) Katılmış olduğunuz barış eğitimi uygulamalarının, çatışma yönetimi becerilerinizi geliştirme konusunda yeterli olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden?

**4. Size göre şiddet nedir?**

- a) Almış olduğunuz eğitimin bu tanımınızı şekillendirdiğini düşünüyor musunuz? Örneğin; bu eğitimi almadan önceki şiddet tanımlamanız ile şimdiki arasında bir fark olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
- b) Aldığınız barış eğitimi programının; öğretim sürecindeki şiddete ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarınızı etkiler mi? Nasıl?
- c) Sizce, öğretmenlerin öğretim sürecinde karşılaştıkları tüm çatışma ve anlaşmazlık durumlarında (öğrenci-öğrenci kaynaklı, öğrenci-öğretmen kaynaklı, öğretmen-veli kaynaklı) şiddete başvurmalarını önlemek için neler yapılmalıdır?

**5. Toplumda sürdürülebilir bir barış kültürü oluşturulmak için neler yapılmalıdır?**

- a) Almış olduğunuz barış eğitimi sonrasında toplumda sürdürülebilir bir barış kültürü oluşturmak ile ilgili düşüncelerinizde ne gibi değişiklikler oldu ? Örneklerle açıklayınız ?
- b) Toplum mühendisi olarak nitelendirilen öğretmenlik mesleğinin bir uygulayıcısı olarak; barış eğitiminin toplumsal bir kültür oluşturmada gereği ve önemi hakkındaki görüşleriniz nelerdir ?

**6. Barışçıl bireyin özellikleri nelerdir ?**

- a) Katılmış olduğunuz barış eğitimi uygulamalarının; barışçıl bireyler yetiştirmede size ne gibi katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz ? Örneklerle açıklayınız ?
- b) Almış olduğunuz bu eğitim sonrasında; barış eğitimi uygulayıcısı olarak barışçıl bireyler yetiştirmede kendi yeterlik düzeyiniz hakkındaki görüşleriniz nelerdir? ( güçlü yanları- zayıf yanlarınız )

**7. Barışçıl öğretmenin özellikleri nelerdir?**

- a) Barışçıl öğretmen nitelikleri kazandırma noktasında, katılmış olduğunuz barış eğitimi uygulamalarının; size ne gibi katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz ?
- b) Öğretmenlerin barışçıl öğretmen nitelikleri kazanmaları amacıyla öğretmenlere barış eğitimi verilmesi hakkındaki görüşleriniz nelerdir ?
- c) Öğretmenlere verilecek barış eğitiminin özellikleri ( hedefler, uygulama, değerlendirme) sizce nasıl olmalıdır?

**8. Barışı destekleyen öğretimsel beceriler nelerdir?**

- a) Geleneksel yaklaşımlar ile barışı destekleyen öğretimsel beceriler/ yaklaşımlar arasında farklar olduğunu düşünüyor musunuz? Eğer düşünüyorsanız bu farklar neler olabilir?



- b) Mevcut eğitim programında yer alan strateji, yöntem ve teknikler ile barış eğitimine uygun strateji, yöntem ve teknikler arasında fark var mıdır? Varsa, nelerdir?
- c) Aldığınız barış eğitiminin; barış eğitimine uygun öğretim ortamları tasarlama konusunda size ne gibi katkılar sağlayacağını düşünüyorsunuz? Örneğin sınıf içi uygulamalarınızı göz önüne aldığınızda sizde ne gibi değişiklikler oluşturmuş olabilir?
- d) Katılmış olduğunuz barış eğitimi uygulamalarının, barış eğitimine uygun öğretim ortamları tasarlama noktasında etkili ve yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?

9. Barış eğitimi ve barış eğitimine uygun öğrenme ortamları tasarlamaya ilişkin bir projede yer aldınız. Sizce bu projenin amacı neydi?

10. Sınıf öğretmenlerine yönelik olarak tasarlanan ve katılımınız ile uygulaması gerçekleştirilen barış eğitimi temalı hizmet içi eğitim programının hedefleri, içeriği, uygulamaları, değerlendirme araçları ile zaman ve materyal kullanımı hakkında neler düşünüyorsunuz?

11. Uygulamada yer alan bir öğretmen olarak süreçte ne gibi güçlükler yaşadınız?

12. Daha iyi uygulamalar için önerileriniz var mı?

13. Bu uygulamanın öğretim sürecini barış eğitimine uygun hale getirmede size yardımcı olacağını düşünüyor musunuz? Neden?

## EK- 2: BARIŞ EĞİTİMİ KAVRAM FORMU

Değerli Katılımcı;

Bu çalışmanın amacı barış eğitimi ile ilgili kavramların tarafınızdan nasıl anlamlandırıldığını belirlemektir. Her bir kavramın sizin için ifade ettiği anlamı aşağıdaki boşluklara yazınız.

1. "**Aktif Barış**" kavramının sizin için ne anlama geldiğini açıklayınız.

.....

2. "**Pasif Barış**" kavramının sizin için ne anlama geldiğini açıklayınız.

.....

3. "**İçsel Barış**" kavramının sizin için ne anlama geldiğini açıklayınız.

.....

4. "**Şiddet**" kavramının sizin için ne anlama geldiğini açıklayınız.

.....

5. "**Çatışma**" kavramının sizin için ne anlama geldiğini açıklayınız.

.....

6. "**Barış Kültürü**" kavramının sizin için ne anlama geldiğini açıklayınız.

.....

7. "**Barışçıl Birey**" kavramının sizin için ne anlama geldiğini açıklayınız

.....

8. "**Barışçıl Öğretmen**" kavramının sizin için ne anlama geldiğini açıklayınız.

.....

9. "**Barışı Destekleyen Öğretimsel Beceriler**" kavramının sizin için ne anlama geldiğini açıklayınız.

.....





### EK-4: HİZMET İÇİ EĞİTİM DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

<b>BARIŞ EĞİTİMİ TEMALI HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMI (BEHEP) DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ</b>	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
<b>1.Faktör: Öğretim Süreci ve Kazanımlar</b>					
1. Program, içeriğindeki konularla ilgili yeni bilgiler kazandırdı.					
2. Program, içeriğindeki konularla ilgili yeni el becerileri kazandırdı.					
3. Program, içeriğindeki konularla ilgili yeni anlayışlar ve bakış açıları kazandırdı.					
4. Program; mesleki bilgi, beceri ve özellikleri geliştirecek niteliktedir					
5. Program, yeni bilgileri derslere uygulayabilmek için gereken bilgi ve becerileri kazandırdı.					
6. Program içeriğindeki yeni bilgi ve beceriler derslerde uygulanabilir.					
7. Programın süresi, içeriğindeki yeni bilgileri kazanmak için yeterlidir.					
8. Programın süresi, içeriğindeki yeni deneyleri (varsa) ve etkinlikleri yapabilme becerilerini kazanmak için yeterlidir.					
9. Programın süresi, içeriğindeki yeni bakış açılarını ve anlayışları kazanmak için yeterlidir.					
10. Programın süresi, etkili bir şekilde kullanıldı.					
11. Program süresi konulara göre yetersizdir.					
12. Programı yürüten öğretim elemanı, konuları yeterince açıkladı.					
13. Programı yürüten öğretim elemanı, konularla ilgili yeterince örnek verdi.					
14. Programı yürüten öğretim elemanı örnek etkinlikleri yaptı.					
15. Program içeriğindeki konular etkili bir şekilde sunuldu.					
16. Programda yapılması gereken etkinlikler yapıldı.					
17. Programda yeterli öğretici- katılımcı etkileşimi sağlandı.					
18. Programda yeterli katılımcı - katılımcı etkileşimi sağlandı.					
19. Programda etkili bir iletişim ortamı sağlandı.					
20. Programda katılımcılara yeterince konuşma hakkı verildi.					
21. (ölçek maddesine ulaşamadı)					
22. Program, görev yaptığım okuldaki işlerimi aksattı.					
27. Programın organizasyonu yeterlidir.					
<b>2.Faktör: Organizasyon Dizaynı</b>					
23. Programın yürütüldüğü bina öğretim için uygun değildi.					
24. Program, okuldaki işleri (eğitim-öğretim etkinliklerini) olumsuz yönde etkiledi.					
25. Programın düzenlendiği işgünü saatleri uygun olmadığı için yeni bilgi ve becerilerin öğrenilmesini zorlaştırdı.					
26. Program farklı bir tarihte yapılırsa yeni bilgi ve beceriler daha iyi öğrenilirdi.					
28. Program uygulamaları mesleki bilgi ve becerilerin gelişmesine faydası olmadı.					
29. Programdaki öğretim malzeme ve materyalleri yeterlidir.					
30. Programda hiçbir yeni bilgi ve beceri öğrenilmedi.					
31. Program uygulamaları mesleki bilgi ve becerilerin gelişmesine faydası olmadı.					

### EK- 5: BARIŞ EĞİTİMİ KAVRAM KOD LİSTESİ

Temalar- Kavramlar- Kodlamalar	Uygulama öncesi	Uygulama sonrası	Fark
<b>1. BARIŞ</b>			
<b>1.1. aktif barış</b>	<b>f</b>	<b>f</b>	<b>f</b>
Olumlu /pozitif			
Kalıcı /uzun vadeli			
Sorumluluk alma			
Huzurlu bir ortam			
Anlaşma			
Eşitlik			
<b>Toplam</b>			
<b>1.2. pasif barış</b>			
Olumsuz / Negatif			
Savaşın Olmaması			
Şiddetsizlik			
Askeri Güç			
Huzursuz Bir Ortam			
Hukuksal Dayanaklar			
Zorlama			
<b>Toplam</b>			
<b>1.3. içsel barış</b>			
Kişinin kendisiyle barışık olması			
Barışa inanma			
Barış için istekli olma			
İçsel huzur			
<b>Toplam</b>			
<b>2. ŞİDDET</b>			
<b>2.1. nedenleri</b>			
Anlaşmazlık/ çatışma			
İletişim eksikliği			
<b>Toplam</b>			
<b>2.2. türleri</b>			
Fiziksel şiddet			
Psikolojik şiddet			
Sözel şiddet			
<b>Toplam</b>			
<b>2.3. sonuçları</b>			
Kavg / Dövüş / Saldırı			
Huzursuzluk / anlaşmazlık			
Savaş			
Korku / endişe			
<b>Toplam</b>			
<b>2.4. etkileri</b>			
Aile			
Okul			
Çevre /Doğa			

Toplum			
Dünya			
Toplam			
<b>3. ÇATIŞMA / ANLAŞMAZLIK</b>			
<b>3.1. nedenleri</b>			
Farklılık			
Eşitsizlik			
İletişim eksikliği			
Toplam			
<b>3.2. türleri</b>			
Olumsuz			
Olumlu			
Toplam			
<b>3.3. çözüm yöntemleri</b>			
Şiddet			
Anlaşma			
Kazanma			
Kaybetme			
Etkin dinleme			
Öfke kontrolü			
Ben dili			
Toplam			
<b>4. BARIŞ KÜLTÜRÜ</b>			
<b>4.1. değerler</b>			
Hoşgörü / anlayış			
Saygı			
Eşitlik / adalet			
Demokrasi			
Dayanışma			
Toplam			
<b>4.2. türleri</b>			
Sürdürülebilir / Kalıcı			
Kısa vadeli / sınırlı			
Toplam			
<b>4.3. etkenleri</b>			
Birey / kişi			
Aile			
Toplum			
Eğitim			
Toplam			
<b>5. BARIŞÇIL BİREY</b>			
<b>5.1. değerler</b>			
Hoşgörülü olma			
Farklılıklara saygı duyma			
Adil olma			
Toplumsal bir barış kültürüne inanma			
İçsel barışı gerçekleştirmeye istekli olma			
Empati yapabilme			
İnsan haklarını saygı duyma			
Toplam			

<b>5.2. beceriler</b>			
Çatışmaları barışçıl yöntemler ile çözme			
İnsan hakları ihlalleri ile mücadele etme			
Etkili iletişim kurma			
Öfkesini kontrol etme			
Etkin dinleme			
Toplam			
<b>6. BARIŞÇIL ÖĞRETMEN</b>			
<b>6.1. kişisel özellikler</b>			
Empati kurma			
Şefkatli / merhametli olma			
Şiddete başvurmama			
Ayrımcı uygulamaları reddetme			
Çocuk haklarına saygılı olma			
Aktif barışı benimseme			
Toplam			
<b>6.2. mesleki özellikler</b>			
Gelişime /değişime açık olma			
Barış eğitiminin gerekliliğine inanma			
Barışçıl bireyler yetiştirmeyi amaçlama			
Sınıf içi anlaşmazlık durumlarında öğrencileri barışçıl yöntemlere yönlendirme / destekleme			
Çatışmaların barışçıl yollarla çözülmesinde rol modeli olma			
Toplam			
<b>7. BARIŞÇIL ÖĞRETİM STRATEJİLERİ</b>			
<b>7.1. hazırlık</b>			
Eğitim ihtiyaçlarını belirlerken tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyacını dikkate alma			
Barış kültürü oluşturmaya uygun hedefler belirleme			
Barışçıl bir öğretim süreci planlama			
Toplam			
<b>7.2. uygulama</b>			
İşbirlikçi öğretim yöntem ve teknikleri tercih etme			
Farklı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak öğretim yöntem ve teknikleri belirleme			
Barış kültürü oluşturmaya uygun öğretim materyalleri tasarlama			
İçeriği barış eğitiminin amaçlarına uygun hale getirme			
Öğrencilerin empati yapabilme becerisini geliştirmeye odaklı etkinlikler tasarlama			
Demokratik sınıf yönetimi oluşturma			
Etkin katılımı sağlama			
Toplam			
<b>7.3. değerlendirme</b>			
Süreç değerlendirmesi tercih etme			
Bireysel farklılıkların dikkate alındığı alternatif değerlendirme yöntemleri belirleme			
<b>Toplam</b>			
<b>GENEL TOPLAM</b>			



### **EK-6 : SWOT ANALİZİ FORMU**

Değerli Meslektaşım,

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine uygun öğrenme ortamları tasarımlarına yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Form; sizlerin bu konuya ilişkin görüşlerinizi almak için hazırlanmıştır. Vereceğiniz yanıtlar, sadece araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Sevgi ÖZDEN  
Erciyes Üniversitesi  
EPÖ Yüksek Lisans Öğrencisi

#### **A-Kişisel Bilgi Formu**

- Cinsiyetiniz:                     Kadın                     Erkek
- Mezun olduğunuz kurum:    Eğitim enstitüsü            Eğitim Fakültesi
- Mezun olduğunuz branş:    Sınıf Öğretmenliği            Diğer
- Kıdeminiz:                     1 -5 yıl    6 -10 yıl    11 -15 yıl    15 yıl üzer

## **B- Barış Eğitime İlişkin Bilgilendirme**

Şiddetsizlik, sevgi, tutku, saygı gibi tutumların ve değerlerin aktarıldığı; dinleme, yansıtma, problem çözme, işbirliği ve çatışma çözümü gibi konularda bilgi ve becerilerin kazandırıldığı eğitsel bir süreçtir (Harris ve Morrison, 2003). Bireylerin yaşadıkları anlaşmazlıkları şiddetsiz bir şekilde çözebilmeleri için bilgi, tutum ve davranışsal beceri kazanmalarını, karşılıklı yarar içeren uyumlu ilişkiler kurmalarını ve sürdürmelerini sağlamaktır (Johnson ve Johnson, 2005). Öğrencilerin bireysel, yerel, ulusal ve uluslar arası düzeyde çatışma çözme becerilerini geliştirmelerine, şiddete olan eğilimlerini azaltmalarına, insan haklarına saygılı olmalarına ve barışı içselleştirmelerine yardımcı olan bir süreçtir (UNESCO, 2005).

Barış eğitiminin amacı bireyleri sessiz ve uyum gösteren pasifist bireyler olarak yetiştirmek değil, tam aksine problemlerini barışçıl yöntemlerle çözme becerilerine sahip bireyler olarak yetiştirmektir (Harris, 2002; Harris ve Morrison, 2003). Barış eğitiminin amacı; çocukların ve yetişkinlerin günlük yaşamda başkalarıyla saldırganlıktan uzak barışçıl ilişkiler kurmalarını, başkalarına ilgi göstermelerini, onların yaşamlarına katkıda bulunmalarını, hem toplumda hem de dünyada şiddeti önlemek için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamaktır (Staub,2002). Barış eğitiminin hedefi, bireyi çatışmaları yaratıcı, yapıcı ve barışçıl şekillerde çözecek becerilerle donatmaktır (Mansur- Sertel, 2007).

Temel amacı davranış değişimi ve beceri kazanma odaklı olan barış eğitiminin hedeflerine ulaşmasında; bu eğitiminin uygulayıcısı durumundaki öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sorumluluğu yerine getirmede öğretmenlerin; demokratik bir sınıf ortamı oluşturma, eleştirel düşünmeyi geliştirme, öz saygıyı güçlendirme, farklılıklara saygı duymayı öğretme gibi amaçları gerçekleştirmeleri beklenmektedir. Barış eğitiminin hedeflerine ulaşabilmek için; karşılıklı saygı ve hoşgörüyeye dayalı, bireysel farklılıkların dikkate alındığı, bireylerin deneyim kazandırmasına fırsat tanıyan öğrenme ortamları tasarlayabilen, kendisiyle barışık, toplumsal duyarlılığı yüksek, sorunları barışçıl yollarla çözmeyi benimseyen öğretmenlere ihtiyaç vardır.

Güvenli bir dünya oluşturmak için gerekli olan davranışları ve bilgileri geliştirmeyi amaçlayan barış eğitimi; bireylere barışı seçme ve şiddete başvurmadan çatışmaları çözme becerilerini öğretmeyi hedeflemektedir. Öğrencilere barışa ilişkin temel değerlerin kazandırılması ve toplumsal bir barış kültürünün temellerinin atılmasında; öğretmenin kişiliği, sınıf içindeki tutumları, sahip olduğu öğretim becerileri ve öğretim stilleri belirleyici olmaktadır. Tüm bu koşulların gereği olarak; barış eğitimi verecek olan öğretmenlerden barış eğitimine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarının yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Bu gereksinimden hareketle öğretim sürecinde karşılaştığınız anlaşmazlık, çatışma, şiddet, vb. durumlar ile ilgili olarak;

## C- SWOT Analizi

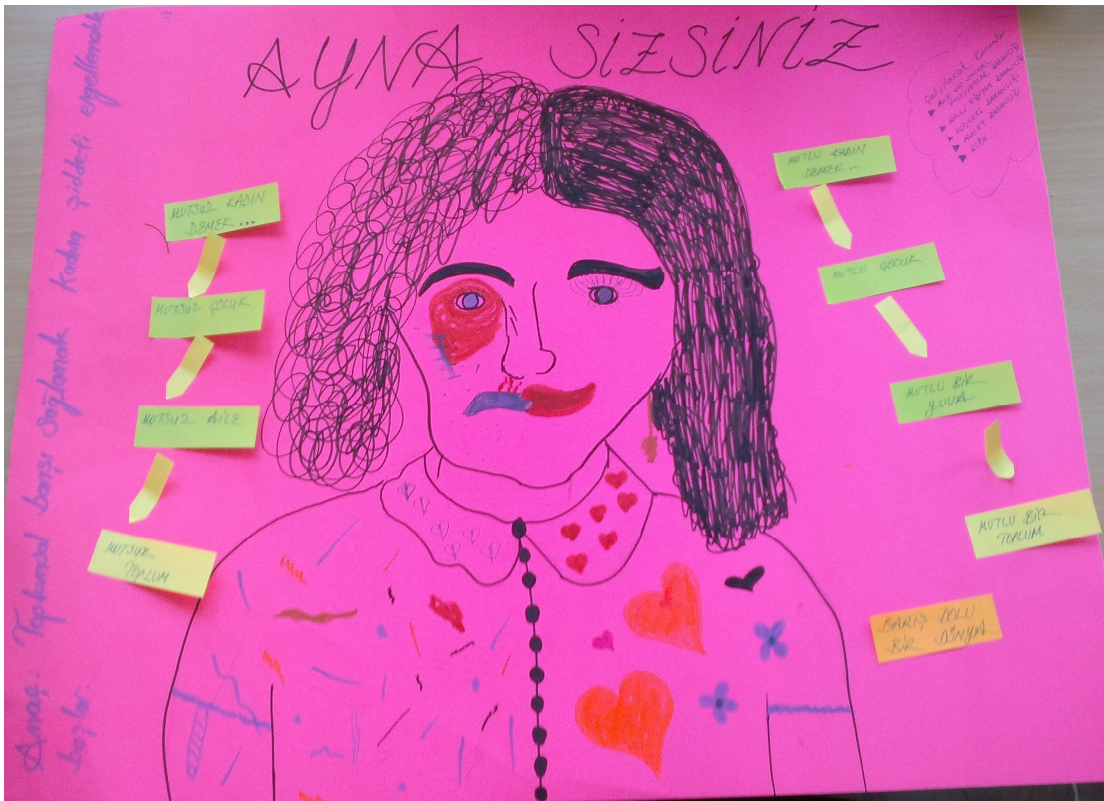
**1.Güçlü yönleriniz** \* Sahip olduğunuz avantajlar nelerdir? \* Neleri iyi yaparsınız?

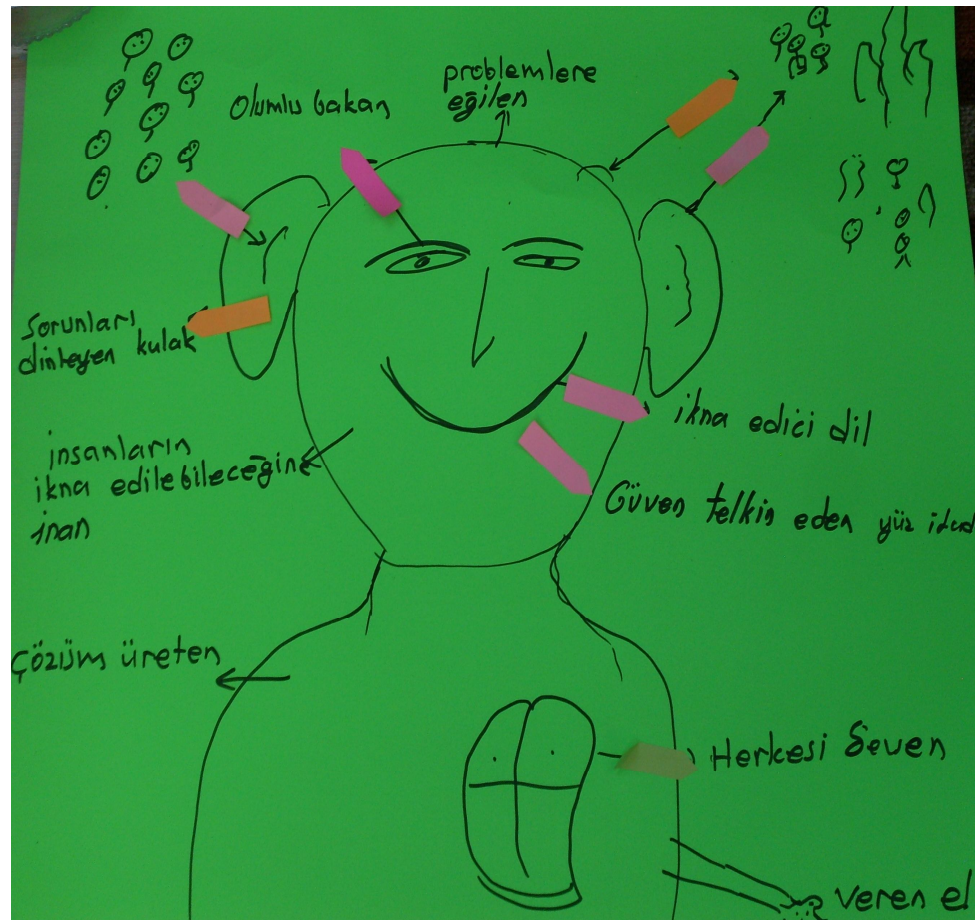
**2. Zayıf yönleriniz** \* Geliştirmeniz gereken / yetersiz bulduğunuz özellikleriniz nelerdir?

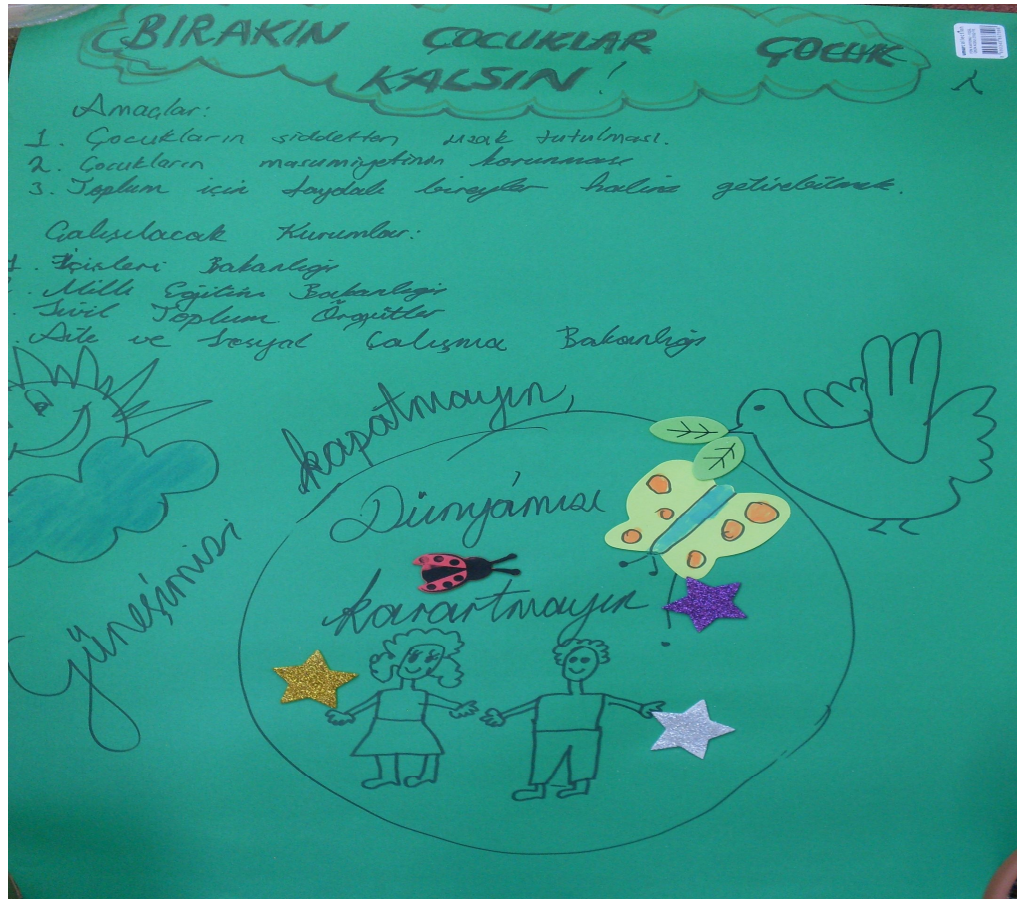
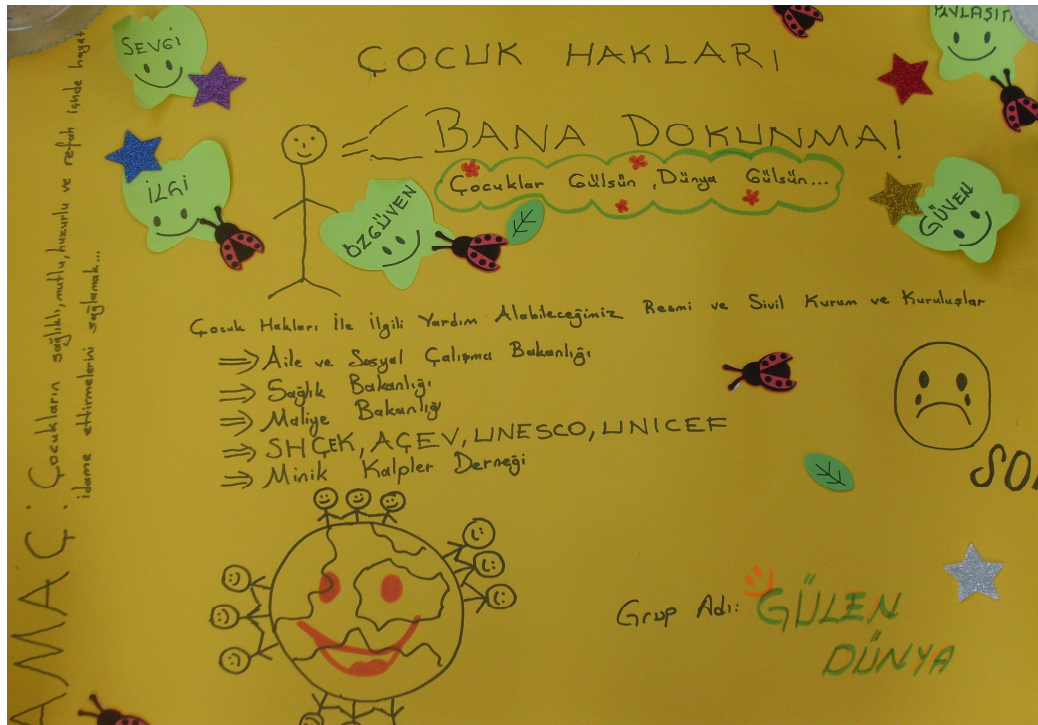
**3. Fırsatlar** \* Size yardımcı olacağını düşündüğünüz gelişmeler / eğilimler / yasal dayanaklar nelerdir?

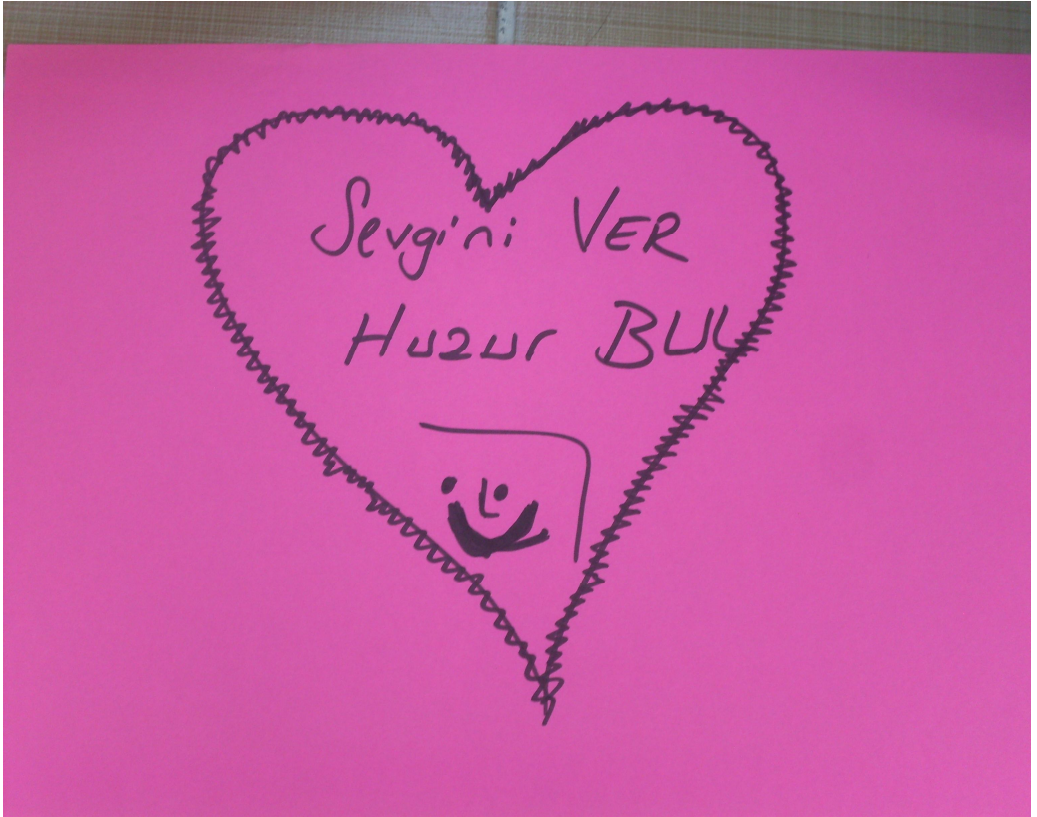
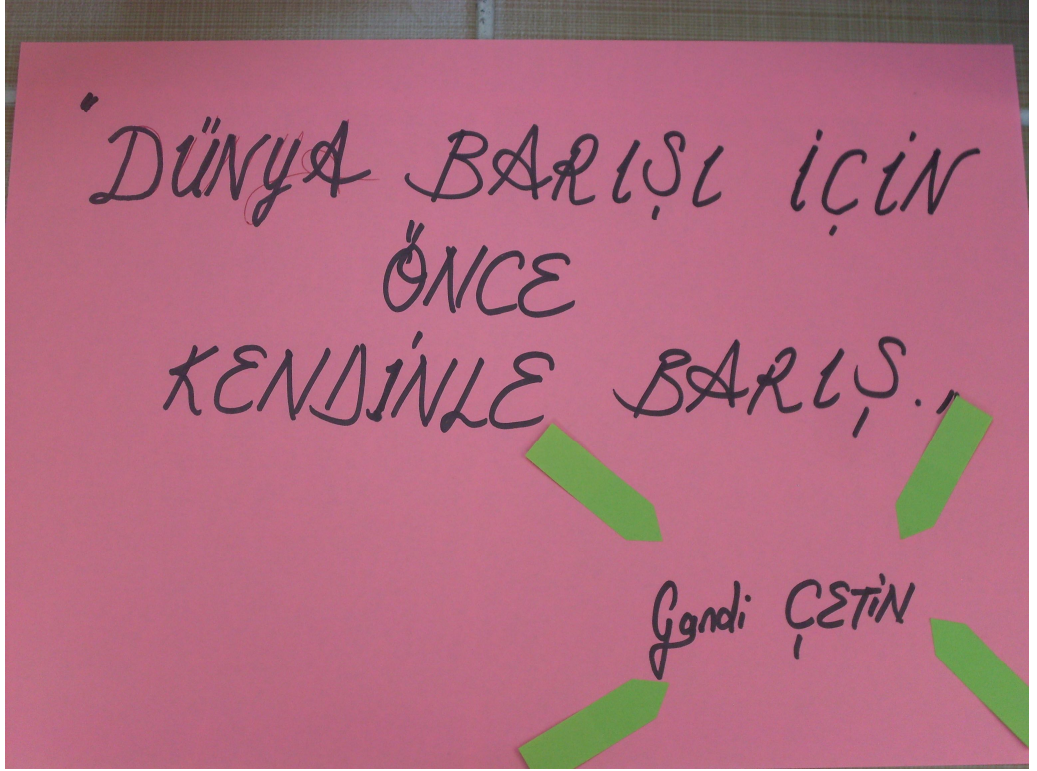
**4.Tehditler** \* İlerlemeniz önündeki engeller /zarar veren faktörler/gelişmeler/ eğilimler nelerdir?

## Ek-7 Materyal Örnekleri









**FORM-3**  
**Yeniden Çerçeveleme**

**Yönerge:** Aşağıdaki cümlelerin her birini, daha olumlu bir cümle kullanarak tekrar ifade edin.

- Herkes verilen görevi yaparken sen kaçıyorsun.  
...Sen...de...diğer...arkadaşlarına...gibi...görevini...başarabilirsin.  
...
- Sinirlerimi bozuyorsun.  
...Benim...dikkatimi...dağıtıyorusun.....  
...
- Kapa çeneni ve dersine bak.  
...Az...konuşalım...dersimizi...daha...dikkatli...dinleyelim.....  
...
- Şimdiye kadar gördüğüm en kötü ödev bu.  
...Fena...değil...ama...abaha...güzeli...yapabilirsin.....  
...
- Performans ödevini yarın getirmezsün sen de okula gelme.  
...Performans...ödevini...samanında...getirmeyenler...puan...kaybedecekler.  
...
- Sınıfın en yaramaz öğrencisi sensin.  
...Sınıfın...en...yaramaz...ve sevilmeyeni...mi...olmak...istiyosun?  
...
- Seni sınıftan atarım.  
...Başka...öğretmenler...de...sınıflar...da...var...istersen...gözelebilirsin.  
Benimle anlaşamıyor olabilirsin.
- Bir defa da benden önce sınıfa girdiğini görsem.  
...Öğretmenler...sana...sınıfa...girmek...yaoludur...ve alışkanlık  
haline gelmemelidir.
- Suçlusun.  
...Bu...kavuşta...hatalısın...ama...özür...dilersen...ve...birdaha...tekrar  
etmeyeceğine dair söz verersen arkadaşların özürünü kabul ederler.
- Sizi susturmaktan ders yapamıyorum.  
...Bu...kadar...güçlü bir...sınıfta...hiç...bir...şey...değil...anlaşmaz.

**Yeniden Çerçeveleme**

**Yönerge:** Aşağıdaki cümlelerin her birini, daha olumlu bir cümle kullanarak tekrar ifade edin.

- Herkes verilen görevi yaparken sen kaçıyorsun.  
...Sen...de...verilen...görevlerde...sorumluluk...almalıdır.  
...
- Sinirlerimi bozuyorsun.  
...Bu...davranışların...beni...gıcıklatıyor...ve...öğrenemiyorsun.....  
...
- Kapa çeneni ve dersine bak.  
...Sessiz...olmalı...ve...dersine...dikkatli...olmalısın.....  
...
- Şimdiye kadar gördüğüm en kötü ödev bu.  
...Bu...ödev...daha...iyisini...yapabilirsin.....  
...
- Performans ödevini yarın getirmezsün sen de okula gelme.  
...Performans...ödevini...yarın...var...günü...sana...mutlaka.....  
...
- Sınıfın en yaramaz öğrencisi sensin.  
...Maşallah...sınıf...zaten...performansın...harika.....  
...
- Seni sınıftan atarım.  
...Bu...davranışların...okuldan...çıkarsa...kötü...sonuçları  
ortaya çıkaracaktır.
- Bir defa da benden önce sınıfa girdiğini görsem.  
...Mutlaka...derslere...öğretmenler...önce...gidilir.....  
...
- Suçlusun.  
...Bu...konuşta...hatalı...olduğunu...düşünüyorum.....  
...
- Sizi susturmaktan ders yapamıyorum.  
...Biraz...daha...sessiz...olursanız...derslerimize...vesayet  
gececekt.



### Ek-8 Katılımcı Günlüklerinden Örnekler

10/09/2013  
Sunum yapıldı. Baris eğitiminin  
anlatı, amacı v.s... Neden dünyada  
uygulanen bir eğitim iken, Türkiye'de  
yok diye tartıştık. Neden bize  
bu eğitimin verildiğini konuştuk.

12.09.2013  
Baris eğitimi öğretmen modeli yaptık  
Grupla çalışma yapmak zorundaydı  
Ayrıca bazı özelliklerinin buna  
uygun olmadığını düşündüm.  
Özellikleri için ideal bir etkinlikti.  
Teşekkür

Sitilmeden tatıldığım  
ender çalışmalarından  
biriydi.

Katılımlı olması,  
nedeniyle son parçeldi.

### Ek-9 Katılımcı Ders Planlarından Örnekler

**DERS PLANI**  
(K1)

Bölüm 1

Dersin Adı: Hayat Bilgisi  
Sınıf: 3  
Tema Adı: Okul Hayatı  
Konu: İletişim  
Süre: Bir ders saati (40 dk)

Bölüm 2

Kazanım: Öğretmeni ve arkadaşları ile etkileşimde bulunarak ve iletişim kurarken uygun davranışlar sergiler.

Kavramlar: İletişim, öğrenme, arkadaşlar, öfke kontrolü, ben dili.

Öğretme - Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Buluş yolu, örnek olay yöntemi ve dramatizasyon

Kullanılan Materyal, Araç-Gereç: Fotoğraflar ve videolar (tartışan insanlar)

Öğrenme - Öğretme Etkinlikleri:

- Dikkat Çekme: Öfkeliler sınıfı girip, öğrenmeye ne yapmam gerektiğini sorarım.
- Güdüleme: "İnsanlar kavga etmenin yollarını öğreniyoruz" demek.
- Gözden Geçirme: "Doğru iletişim kurma için neler yapılabilir" sorusu...
- Dersin Gece: Videolar izletilir, kavga eden kişilerin aklın göründüğüne dikkat çekilir. Sonra sınıf tet-açift sayılarak gruplara ayrılır. Drama yapılır. "Ben dili" kullanarak, dramalar tet-açift oynatılır. "Öfke kontrolü için, doğru kelimeler seçmeliyiz, yolumu karşı taraf sınırlar" gibi açıklamalar yapılır.

Bölüm 3

Ölçme - Değerlendirme: Okulda sızma yarışmaları tartışmalara örnek vererek, öğrencileri istenilen Sınıfla, bu davranışları değerlendirilir.

## Des Planı Hazırlama (K12)

### Bölüm 1

Desin Adı: Hayat Bilgisi

Sınıf: 2

Tema Adı: Okul Hayatı

Konu: Yeni Davranışlar

Önerilen Süre: 40 dakika

### Bölüm 2

Kazanım: Arkadaşlarının yeni davranışlarını fark eder ve yanlışlık içermeyen davranışlar sergiler.

Kazanımlar: Ayrım yapma, yanlışlık

Yöntem, Teknik ve Strateji: Buluş yolu, örnek olay ve sonuç cevap...

Araç - Gereç - Materyal: Mikroye kitaplar, projeksiyon teknolojisi

Etkinlikler:

- 1) Sikkat Çekme: Bir soru ile dese başlanır ("Küçük ayse sorusu" uygun)
- 2) Gözleme: Ayrımlık yapmanın kötü bir davranış olduğu, bu
- 3) Gözlem Geçirme: etkinlikler sonunda, bunu yaparak istenecekleri söylenir.
- 4) Dese Geçiş: Daha önceden konuyla ilgili belirtilen öykü, projeksiyonda, gösterimnet üzeri hazırlanır. Örnek: Arkadaşları ayrımlık yapan bir çirkinin başına gelmesi olabilir. Her slaytta, bir soru ile aşamada ne olacak sorularla olayın sonu tahmin ettirilir. Tahminler ile sonuç karşılaştırılır. Yorum yapılır.

### Bölüm 3

Ölme-Değerlendirme: ① Mikroye haritasının doldurulması ve kontrol edilmesi  
② Benzer bir öykü yorum yapılır, öğrenciler tanımlar. Sınıf okunur, yorumlanır.

## Ek-10 Barış Eğitimi Kavram Formu'ndan Örnekler

**KAVRAM ÇALIŞMASI**

Değerli Katılımcı;

Bu araştırma, sınıf öğretmenlerinin barış eğitimine uygun öğrenme ortamları tasarımlarına yönelik eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Form; barış eğitimi ile ilgili kavramların tarafınızdan nasıl anlaşıldığını belirlemektir. Her bir kavramın sizin için ifade ettiği anlamı aşağıdaki boşluklara yazınız. Vereceğiniz yanıtlar, sadece araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Sevgi ÖZDEN  
Sınıf Öğretmeni  
Erciyes Üniversitesi  
EPÖ Yüksek Lisans Öğrencisi

"Aktif Barış" kavramının sizin için ne anlama geldiğini açıklayınız.

Barış ortamının oluşması için yapılması gereken her şeydir.

"Pasif Barış" kavramının sizin için ne anlama geldiğini açıklayınız.

Barış ortamı oluşması için sokağın her tarafında kendiliğinden oluşan barış ortamı.

"Çatışma Yönetimi" kavramının sizin için ne anlama geldiğini açıklayınız.

Konuları barınca ulanmak için kusilleri düşürmek ve dışlanmaları önlemek için çabalar.

"Toplumsal Barış Kültürü" kavramının sizin için ne anlama geldiğini açıklayınız.

Toplumun oluşturduğu bireyler arasındaki kültür.

"Barışçıl Birey" kavramının sizin için ne anlama geldiğini açıklayınız.

Kişinin doğuştan geleni dışlanmaları, izlenmek için fedakarlık yapmak ve çeşitli isteklerde bulunması.

## Ek-11 Swott Analizi Örneği

### SWOTT ANALİZİ FORMU

Güvenli bir dünya oluşturmak için gerekli olan davranışları ve bilgileri geliştirmeyi amaçlayan barış eğitimi; bireylere barışı seçme ve şiddete başvurmadan çatışmaları çözme becerilerini öğretmeyi hedeflemektedir. Öğrencilere barışa ilişkin temel değerlerin kazandırılması ve toplumsal bir barış kültürünün temellerinin atılmasında; öğretmenin kişiliği, sınıf içindeki tutumları, sahip olduğu öğretim becerileri ve öğretim stilleri belirleyici olmaktadır. Tüm bu koşulların gereği olarak; barış eğitimi verecek olan öğretmenlerden barış eğitimine ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarının yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Bu gereksinimden hareketle öğretim sürecinde karşılaştığımız anlaşmazlık, çatışma, şiddet, vb. durumlar ile ilgili olarak;

**1. Güçlü yönleriniz** \* Sahip olduğunuz avantajlar nelerdir? \* Neleri iyi yaparsınız?

\* Olaylar karşısında sakin tutumumu korumaya çalışırım. Sabırlı davranmaya çalışırım.

**2. Zayıf yönleriniz** \* Geliştirmeniz gereken / yetersiz bulduğunuz özellikleriniz nelerdir?

Yapılan davranışlar karşısında insanları iyi düşünmelere sahip olduklarına inanmıyorum. İnsanlara güvenmiyorum. Çünkü iyi veya kötü, her durumda kendilerini iyi göstermeye çalışırlar. İlgizlilik yapılar.

**3. Fırsatlar** \* Size yardımcı olacağını düşündüğünüz gelişmeler / eğilimler / yasal dayanaklar nelerdir?

657 sayılı "Devlet Memurları Kanunu" nun yitirdiği ayrıcalıklardan yararlanarak avantajımıza olacak şekilde uygulanmasını isterim. Ayrıca sendikaların da haklarımızı koruyacak şekilde hareketlerde bulunmasını isterim.

**4. Tehditler** \* İlerlemeniz önündeki engeller / zarar veren faktörler/gelişmeler/ eğilimler nelerdir?

Velilerin okula ve sınıfa rahatça gelmeleri bazı rahatsız edici. İptisimimiz iş onları vermem etmeye çalışmaktan başka bir şey değil. Bize sağlı dınyayla. Ayrıca "ALO 147" hattının da tarifen ücretlerini

## ÖZGEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı, Soyadı:** Sevgi ÖZDEN

**Uyruğu:** Türkiye (TC)

**Doğum Tarihi ve Yeri:** 10 Ocak 1987, Kayseri

**Medeni Durumu:** Bekar

**Tel:** +90 555 433 01 22

**email:** sevgi4\_31@hotmail.com

**Yazışma Adresi:** Bahçelievler Mah. Sinankent Sit. Yıldız Apt. 6/28 Kayseri

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Yılı
Lisans	Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi	2008
Lise	Sema Yazar Anadolu Lisesi	2004

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2008- Halen	Milli Eğitim Bakanlığı	Sınıf Öğretmeni

### YABANCI DİL

İngilizce

### YAYINLAR

Demir, S. ve Özden, S. (2014). The Evaluation of Multicultural Teaching Design Education Program. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 116, 4732-4736.

Demir, S. ve Özden, S. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Stratejilere, Yöntemlere ve Tekniklere İlişkin Görüşleri: Hayat Bilgisi Dersine Yönelik Tanılayıcı Bir Çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 59-75.