



**T. C.  
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN SAVAŞ-  
BARIŞA İLİŞKİN TUTUMLARI VE DERSLERİNDE BARIŞ EĞİTİMİNİN  
YERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

**Hazırlayan**  
Fazilet Özge SEVİM

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı  
Din Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

**Danışman**  
Yrd. Doç. Dr. Ramazan DİLER

**TOKAT – 2017**



T. C.

**GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ**

**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN SAVAŞ-  
BARIŞA İLİŞKİN TUTUMLARI VE DERSLERİNDE BARIŞ EĞİTİMİNİN  
YERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

**Hazırlayan**  
Fazilet Özge SEVİM

Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı  
Din Eğitimi Bilim Dalı  
Yüksek Lisans Tezi

**Danışman**  
Yrd. Doç. Dr. Ramazan DİLER

**TOKAT -- 2017**

**Bu araştırma Gaziosmanpaşa Ünisitesini Bilimsel Araştırma Projeleri  
Komisyonu tarafından desteklenmiştir. (Proje no: 2016/63)**

## BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. Ramazan DİLER danışmanlığında hazırlamış olduğum "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Savaş-Bariş İlişkin Tutumları ve Derslerinde Bariş Eğitiminin Yeri Hakkındaki Görüşleri" adlı Yüksek Lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

15... / 06 / 2017

Fazilet Özge SEVİM  
Tez Yazarı

*F. Sevim*

DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN  
SAVAŞ VE BARIŞA İLİŞKİN TUTUMLARI VE DERSLERİNDE BARIŞ  
EĞİTİMİNİN YERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Tezin Kabul Ediliş Tarihi: 15 / 06 / 2017

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

Başkan : Doç. Dr. Nail YILDIRIM

Üye : Yrd. Doç. Dr. Cemil OSMANOĞLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ramazan DİLER

İmzası

*Nail Yıldırım*  
*Cemil Osmanoglu*  
*Ramazan Diler*

Bu tez, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun  
07 / 06 / 2017 tarih ve 21-02 sayılı oturumunda belirlenen jüri tarafından kabul  
edilmiştir.

Prof.Dr.Mustafa ÇOLAK  
Enstitü Müdürü: .....Enstitü.Müdürü



## ÖNSÖZ

Savaş ve barış kavramları, yüzyıllardır varlığını sürdüren, insanların üzerinde düşündüğü ve tartıştığı iki soyut kavramdır. Bu kavramların soyut ve tanımlanması güç olmasından dolayı kavramlara ilişkin çok çeşitli tutumlar geliştirilebilmektedir. Soyut kavramların öğretimi, en fazla güçlük çekilen konulardan biridir. Ayrıca bu kavramlara ilişkin öğretmen tutumları, öğrencileri büyük ölçüde etkilemektedir. Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi birçok soyut kavramın öğretimini içeren temel derslerden biri olduğu için DKAB dersi öğretmenlerinin bu kavramlara ilişkin tutumlarının ortaya konması öğrencilerine ne şekilde etki edeceklerinin keşfedilmesinde önemli olacaktır.

Son yıllarda meydana gelen savaşlar ve barış içinde yaşama isteğinin; savaş, barış konuları ile birlikte barış eğitime verilen önemi de arttığını söylemek mümkündür. Dünya çapında yapılan çalışmalarla barışın nasıl sağlanacağı, bir diğer deyişle, barış eğitiminin niçin, nasıl ve ne şekilde yapılması gerektiğine ilişkin araştırmaların hız kazandığı görülmektedir. Ülkemizde de özellikle 2005 İlköğretim Programının uygulamaya konulmasının ardından değerler eğitimi içinde yer alan barış kavramı ve barış eğitimi üzerinde yapılan araştırmalar hız kazanmıştır. Değerler eğitiminin parçası olan barış eğitiminin DKAB dersleri kapsamında yer alıyor olması DKAB öğretmenlerinin derslerinde barış eğitiminin ne şekilde kullanılması gerektiğine ilişkin görüş ve önerilerinin de önem arz etmesine sebep olmaktadır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin savaş ve barışa ilişkin tutumlarını tespit etmeyi ve derslerinde barış eğitiminin yeri hakkındaki görüş ve önerilerini ortaya koymayı ve değerlendirmeyi amaçlayan bu tez dört bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın ilk bölümü olan giriş kısmında araştırmanın problemi, alt problemleri, amaç ve önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve çalışmada yer alan temel tanımlardan bahsedilmiştir. İkinci bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizini içeren yöntem bölümü yer almaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın bulguları ortaya konmuş ve yorumlanmıştır. Dördüncü bölümde ise araştırmaya ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Fazilet Özge SEVİM

Tokat-2017

## TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez çalışmamın her aşamasının yapılanmasında emeği geçen, geribildirim ve düzeltmeleriyle katkılarını benden esirgemeyen danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ramazan DİLER'e,

Tez çalışmamı destekleyen Gaziosmanpaşa Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP) birimine,

Ders aşamasında din eğitimi hakkındaki bilgilerini benimle paylaşan ve destek olan Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet AYAS'a ve din eğitimine ilişkin sohbetleriyle yeni bakış açıları kazanmamı sağlayan Sayın Yrd. Doç. Dr. Kubatalı TOPCHUBAEV'e, eğitim bilimleri alanında gelişimimde büyük katkıları olan Sayın Prof. Dr. Mehmet ARSLAN'a, barış eğitimi konusunda bana ilham olan Sayın Doç. Dr. Gülay BEDİR'e, din eğitimi konusunda çalışmalar yapmamı destekleyen Sayın Doç. Dr. Nail YILDIRIM'a ve değerli katkılarından dolayı Sayın Yrd. Doç. Dr. Cemil OSMANOĞLU'na,

Veri toplama aşamalarında yardım ve desteklerini esirgemeyen Tokat İl Milli Eğitim Müdürü Sayın Levent YAZICI, İl Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanları ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerine,

Tezimin istatistiksel analizlerinin yapılmasında katkılarını esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Betül ALATLI'ya, tez yazım sürecinde sürekli yanımda olan ve beni destekleyen arkadaşlarım Emine SAKLAN ve Dilara ÇAYCI'ya,

Çocukluğumdan beri bitmek bilmeyen merakım ve sorularıma sabırla yanıt veren ve araştırma-incelemelerimde her gün olduğu gibi bugün de bana destek veren annem Özgül MAVİŞ ve babam Ramazan MAVİŞ'e, araştırmacı olmam konusunda beni yüreklendiren kardeşim Kadirhan MAVİŞ'e,

Son olarak tez aşamasındaki bütün zorluklara benimle birlikte göğüs geren eşim Mehmet SEVİM'e yürekten teşekkür ederim.

Fazilet Özge SEVİM

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin savaş ve barışa ilişkin tutumlarını tespit etmek ve öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlak bilgisi derslerinde barış eğitiminin yeri hakkındaki görüş ve önerilerini ortaya koymak ve değerlendirmektir.

Betimsel (tarama) modeli işe koşularak yapılandırılan araştırmada yöntem olarak nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırma deseni olarak ise nitel ve nicel verilerin aynı anda toplanmasını öngören zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin sağlanmasında 89 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenine; Aktaş (2012) tarafından geliştirilen 'Savaş-Barış Tutum Ölçeği' uygulanmıştır. Nitel verilerin elde edilmesinde ise 8 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeniyle yarı-yapılandırılmış formlar aracılığıyla görüşmeler yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde ölçek maddelerine ilişkin frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (Ss) değerleri tespit edilirken nitel verilerin analizinde söylem analizi yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırma sonunda, öğretmenlerin uluslararası sorunların çözümünde en iyi yolun savaş olduğu, insanın kazandığı en yüce değer savaş meydanında kazandığı şan ve şeref olduğu ve savaşlarda kazanılan başarıların bütün başarılardan üstün olduğu önergelerine katılmadıkları görülmüştür. Aksine savaşın kazanın da kaybedenin de zarar gördüğü, suçsuz insanlara acı verdiği, barışın taraftarı olunması gerektiği ve insanların dinlerinin çağrısına uymasının barışa katkı sağlayacağı görüşlerini benimsedikleri görülmektedir. Öğretmenler genellikle yalnızca savunma savaşlarının haklı olabileceğini ve desteklenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu bulgular öğretmenlerin savaşa karşı olumsuz, barışa karşı ise olumlu tutumlar sergilediklerini göstermektedir.

DKAB derslerinde barışın önemini öğretmesi gerektiğine ve DKAB öğretmenlerinin barışın sağlanmasında katkı sağlayacağına inanan öğretmenler, barış eğitimi sayesinde bencil olmama, hak ihlallerinin önüne geçme, karşılıklı sevgi-saygı, diğerlerinin görüşlerine değer verme, şiddeti önleme, empati, iletişim, hoşgörü gibi kavram ve davranışların öğretilebileceğinden bahsetmişlerdir. Ancak öğretmenlere göre



DKAB derslerindeki barış teması yeterli düzeyde vurgulanmamaktadır. Bu durumun sebepleri arasında temelde din öğretimi konusunda algı farklılıklarının olması, ihtilafların çatışmalara sebep olması ve DKAB derslerinde genellikle Müslüman kardeşliğine vurgu yapılarak evrensel değerlerin göz ardı edildiği durumların yaşanması gösterilmiştir. DKAB dersleri öğretim programlarında öğrencilerin savaşın nedenlerini, sonuçlarını ve çatışmalardan kaçınma yollarını sorgulayarak öğrenebilecekleri etkinliklere yer verilmesi, yaşanan ihtilafların çatışmalara neden olmayacak yorum farklılıkları olduğunun gözler önüne serilmesi ve sadece Müslümanlara değil Müslüman olmayanlara yönelik konu ve temaların da vurgulanıyor olmasının çözümler arasında yer alacağı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Barış eğitiminin sağlanmasında aile, okul-aile işbirliği, öğretmen, arkadaş çevresi ve teknolojinin etkisinden bahseden öğretmenler, kendi tavır, davranış ve tutumlarının öğrenciler üzerinde büyük etkisi olduğundan bahsetmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, DKAB dersi program hedeflerinin uygulanabilirliği ile ilgili problemler yaşanabildiğinden bahsederek hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Öğretmenler özellikle barış eğitimi teması içinde yer alan konuların öğrencilere hangi yöntem tekniklerle anlatılabileceği, öğrenciye yaklaşımın nasıl olması gerektiği, öğretimde kalıcılığın nasıl sağlanabileceği konusunda hizmet içi eğitim almanın faydalı olacağını düşünmektedirler. Bu bulgulardan yola çıkılarak öğretmenlerin kendi tavır, davranış ve tutumlarıyla öğrencilerine model olmaları gerektiği önerisinde bulunulabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlere yönelik öğrencilerin seviyelerine göre ders etkinliklerini yapılandırabilecekleri yöntem-teknikleri içeren hizmet içi eğitim kurslarının işe koşulması öneriler arasında yer alabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Savaş, barış, barış eğitimi, tutum, Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi

## ABSTRACT

The purpose of the study is to determine the Religious Culture and Ethics Course teachers' attitudes on war and peace and to reveal and evaluate opinions and suggestions of these teachers about the place of peace education in the lessons of Religious Culture and Ethics Course.

The study is structured by conducting descriptive model and mixed method in which qualitative and quantitative methods used together is employed. As research design, triangulation design which allows the qualitative and quantitative data to be collected at the same time is used. 'The Scale of War and Peace' developed by Aktaş (2012) is applied to 89 Religious Culture and Ethics Course teachers to collect quantitative data in research. For collection of qualitative data, interviews through semi-structured forms are conducted to 8 Religious Culture and Ethics Course teachers. Frequency analysis (f), percentage (%), arithmetic mean (X) and standard deviation (Ss) values of scale items are used in the analysis of quantitative data while the method of discourse analysis is utilized in the analysis of qualitative data.

At the end of the research, it is seen that teachers do not agree with the statements like war is the best way to solve international problems, the highest value that the individual can gain is the glory and the honor earned on the battlefield and triumph achieved during wars are superior to all successes. On the contrary, it is considered that the teachers thinks the battles are harmful for both winner and loser, wars cause innocent people to suffer, it is a need to be a peacemaker and people's compliance with the call of their religion will contribute to peace. Generally, teachers think that only defensive battles can be justified and supported. These findings show that teachers have a negative attitude towards wars and a positive attitude towards peace.

Teachers who believe that peace education should be placed in Religious Culture and Ethics Courses and this course's teachers can contribute to peace think that with peace education themes the concepts and behaviors like not being selfish, avoiding violations of rights, mutual love and respect, valuing others' views, preventing violence, empathy, communication, tolerance can be taught. However, according to the teachers, the theme of peace in Religious Culture and Ethics Courses is not emphasized

enough. The reasons for this situation are mainly shown as the differences in perception about religious education, conflicts caused by disagreements in religious thoughts, and in some situations overlooking universal values by emphasizing only Muslim fraternity in Religious Culture and Ethics Course. The teachers suggest that Religious Culture and Ethics Course curriculums should include activities that provide students to learn about the reasons and consequences of war and how to avoid it by thinking critically. Also they think that students should be taught that differences in religious thoughts are just interpretation of religion and are not causes of conflicts. Furthermore, teachers point out that the themes and topics not only for Muslims but also for non-Muslims should be emphasized more in the lessons. Teachers mention the effect of family, school-family cooperation, teacher, friends and technology on peace education and also indicate that their attitudes and behaviors have a great influence on the students. In addition, the teachers emphasized the necessity of in-service trainings by mentioning that Religious Culture and Ethics Course could have problems related to the applicability of program goals. Teachers think that in-service training will be particularly useful in terms of which methods can be used while teaching peace education course themes, how to approach to the students while teaching these kinds of themes and how to ensure persistence in the topics taught to students. From these findings, it can be suggested that teachers should be role model for their students with their attitudes and behaviors. Furthermore, in-service training courses including the information about suitable method-techniques according to level of students can be organized.

**Keywords:** War, peace, peace education, attitude, religious culture and ethics course

## İÇİNDEKİLER

	<b><u>Sayfa</u></b>
ÖNSÖZ.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
KISALTMALAR.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1. Problem.....	1
1.1. Alt Problemler.....	13
2. Araştırmanın Amacı.....	13
3. Araştırmanın Önemi.....	14
4. Sayıtlar.....	16
5. Sınırlılıklar.....	16
6. Tanımlar.....	16
BÖLÜM II.....	18
YÖNTEM.....	18
1. Araştırma Modeli.....	18
2. Çalışma Grubu.....	19
3. Veri Toplama Araçları.....	21
3.1. Savaş-Barış Tutum Ölçeği.....	21
3.2. Barış Eğitimine İlişkin Görüşler Formu.....	22
4. Verilerin Analizi.....	23
BÖLÜM III.....	26
BULGULAR VE YORUMLAR.....	26
1. Savaşın Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	26

2. Savaşın Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	34
3. Vatanseverlik ve Kahramanlığa İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	37
4. Savunmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	41
5. Savaş-Bariş ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitime İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	44
6. Savaşların Önlenmesi ve Bariş İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	46
7. Toplumsal/Bireysel Barişin Sağlanması ve DKAB Eğitime İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	50
8. Bariş Eğitimi Kavramına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	53
9. Bariş Eğitiminin Sağlanması Konusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	54
10. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Bariş Eğitiminin Yerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	58
11. Bariş Eğitimi ile ilgili Hizmet İçi Eğitim İhtiyacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	62
12. Nicel ve Nitel Verilerin Birbirini Destekleme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	62
BÖLÜM IV .....	66
SONUÇ VE ÖNERİLER .....	66
SONUÇ .....	66
ÖNERİLER .....	72
KAYNAKLAR .....	79
EKLER .....	94
ÖZGEÇMİŞ .....	106

**TABLULAR LİSTESİ**

	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 1. Demografik Bilgiler.....	19
Tablo 2. Ölçek değerlendirme fark aralıkları.....	23
Tablo 3. Savaşın nedenleri alt boyutuna ilişkin ortalama değerler.....	27
Tablo 4. Savaşın sonuçları alt boyutuna ilişkin ortalama değerler.....	35
Tablo 5. Vatanseverlik ve Kahramanlık alt boyutuna ilişkin ortalama değerler.....	38
Tablo 6. Savunma alt boyutuna ilişkin ortalama değerler.....	41
Tablo 7. Savaş-barış ve DKAB eğitimi alt boyutuna ilişkin ortalama değerler.....	44
Tablo 8. Savaşların önlenmesi ve barış.....	46

**KISALTMALAR**

<b>DKAB</b>	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
<b>MEB:</b>	Milli Eğitim Bakanlığı
<b>s.</b>	Sayfa
<b>SPSS</b>	Statistical Package for the Social Sciences
<b>TDK</b>	Türk Dil Kurumu



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı ve önemi, sayıtları (varsayımları), sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmalarına yer verilmiştir.

#### 1. Problem

Türkiye’de Osmanlı dönemi ve sonrasında din eğitiminin büyük bir yer tuttuğu ve hemen hemen bütün programlarda din eğitime ilişkin kısımlara yer verildiğini söylemek mümkündür. Nitekim Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet sonrasında 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı, 1926 İlk Mektepler Programı, 1962 İlkokul Program Taslağı ve 1968 İlkokul Programında din eğitimi derslerinin farklı isimler altında yer aldığı görülmektedir. Yalnızca 1936 ve 1948 İlkokul Programlarında dönemin özellikleri nedeniyle din ve ahlak eğitimi verilen herhangi bir dersin olmadığı görülmektedir (Çölkesen ve Arslan, 2016). Bu durum Türkiye’de geçmişten günümüze din ve ahlak eğitime önem verildiğini ve devlet tarafından yapılandırılmaya çalışıldığını gösterir niteliktedir. 1980 Anayasası’nın 24. Maddesi’nde yer alan

“Din ve ahlâk eğitim ve öğretimi Devletin denetim ve gözetimi altında yapılır. Din kültürü ve ahlâk öğretimi ilk ve orta öğretim kurumlarında okutulan zorunlu dersler arasında yer alır. Bunun dışındaki din eğitim ve öğretimi ancak, kişilerin kendi isteğine, küçüklerin de kanuni temsilcisinin talebine bağlıdır.”

hükmü ile de din eğitiminin devletin denetimi altında yapılabileceği karara bağlanmıştır. Bu nedenle günümüz öğretim programlarında da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri adı altında din eğitime ilişkin belli başlı amaç ve ilkelerin sıralandığı görülmektedir. İlk ve orta dereceli okulların DKAB ders programları incelendiğinde, İslam dini ağırlıklı olmak üzere farklı dinlerin ve ahlaki konuların dersler kapsamında yer aldığını söylemek mümkündür (Aydın, 2004). Bu programlarda, kavramsal bir yaklaşım izlenmekte ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersiyle ilgili kavramların ve bu kavramlar arası ilişkilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrenme alanları odağında kavram ve kavram ilişkilerinin bulunduğu program, din ve ahlakla ilgili bilgilerin kavramsal temellerinin oluşturulmasına daha çok zaman ayırmayı ve böylece kavramsal ve



işlemsel bilgiler arasında ilişkiler kurmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin somut deneyimlerinden, sezgilerinden dini ve ahlaki anlamlar oluşturmaları ve soyut düşünebilmeleri sağlanarak sağlam dini ve ahlaki kavramların oluşturulması hedefler arasında yer almıştır. Bu hedeflerin yanı sıra öğrencilerin etkinlikler yoluyla değerler kazanması da esas alınmıştır (MEB, 2010).

Her ders kapsamında olduğu gibi DKAB dersleri ve öğretiminde de öğretimsel etkinliklerin kim tarafından nasıl yapılacağı büyük önem taşımaktadır. Elbette eğitim-öğretim faaliyetleri büyük ölçüde dersin öğretmeni tarafından planlanmakta ve yürütülmektedir. Günümüzde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermeye başlamış ve alternatif öğrenme kuram ve yaklaşımlarının ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu kuram ve yaklaşımlar, her ne kadar öğretmenin sınıf içindeki etkisini azaltıyor gibi görünse de öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisi, geçmişte olduğu gibi, bugün de varlığını sürdürmektedir. Öğretmenin öğrenci üzerindeki etkisinden bahseden birçok çalışmanın var olduğu görülmektedir (Atıcı, 2014; Büyükkaragöz ve Kesici, 1988; Göçer ve Deryakulu, 2004; Sünbül, 1996; Yetim ve Göktaş, 2004). Bu çalışmalar sonucunda öğretmen etkisinin günümüzde önemini daha da artırdığı sonucuna varmak mümkündür. Nitekim bugünün öğretmenlerinin başlıca görevleri arasında öğrenciye yeni durumlar karşısında nasıl hareket etmesi gerektiği konusunda yol göstermek, karşılaştığı problemlerle baş etme yolları hakkında bilgi sahibi olmasını sağlamak ve günlük problemlerini çözme yöntemleri hakkında bilgi vermek işlevleri yer almaktadır (Follett, 1970). Artık öğretmenler geçmişte olduğu gibi öğrencilerinin bilgiyi hatırlamasını sağlamayı yeterli görmemekte, aksine bu bilgileri karşılaştığı durumlarda kullanmasını beklemektedir. Bu durum öğretmenin, öğretme-öğrenme sürecinde aktif rol oynayarak bilgilerin özümsemesini ve uygun durumlarda kullanılmasını sağlayıcı etkinlikler oluşturması gerekliliğini ön plana çıkarmaktadır.

Öğrenmenin etkili ve kalıcı hale gelmesinde öğrenme-öğretme sürecinin ilgi çekici, cazip, eğlenceli ve etkili bir hale dönüştürülmesinin büyük önem taşıdığı bilinen bir gerçektir (Fer, 2011). Öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi de büyük ölçüde öğretmenin elindedir. Öğretmenin bir antrenör gibi öğrencileri motive etmesi, olayları tespit etmesi, öğrenciye rehberlik etmesi, işleyişi yönetmesi, öğrencilerin yararına yeni

ve özgün ortamlar hazırlaması, öğrenmekten bıkmadan ve sürekli araştırarak öğrencilerine faydalı olması gerekmektedir (Coşkun, 2013). Bu durum, öğretmeni eğitim öğretimin başrol oyuncusu haline getirmektedir.

Aydın (2005) öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan araştırmalar sonucunda öğretmenlik yapacak kişinin zengin alan bilgisi, yeterince genel kültür ve iyi bir pedagojik formasyon eğitiminin yanı sıra tutarlı ve dengeli örnek bir kişiliğe sahip olmasının da gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu durum öğretmenliğin çok boyutlu ve karmaşık bir meslek olduğunu gözler önüne sermektedir. Öğretmenlik mesleğini icra etme, bilişsel nitelikteki alan bilgisini meslek bilgisinden yararlanarak aktarma işinin yanı sıra öğrencilere duyuşsal özelliklerin kazandırılmasını da içermektedir. Öğrenciler, bilişsel olarak bilgiyi edinebilseler dahi bu bilgiden negatif olarak etkilenebilmekte veya bilgiyi öğrenme yollarında problemler yaşayarak bilgiyi kullanmak istemeyebilmektedirler. Öğretmenler, öğrenciye aktarılan bilgilerin değer görmesi ve kullanılmasını sağlamak için duyuşsal öğrenme ve bu öğrenmenin nasıl kazandırılacağı işiyle de ilgilenmelidirler (Frymier ve Houser, 2000). Ancak elbette ki öğrenciler için gerekli olan duyuşsal öğrenme ve öğrenme yolları hakkında bilgi sahibi olmadan önce, öğretmenlerin kendi duyuşsal özelliklerinin farkında olmaları gerekmektedir.

Duyuşsal özellikler, bireylerin duygularıyla ilgilidir ve değer, tutum, inanç, ilgi, ahlak ve karakter gibi kişisel özellikleri yansıtmaktadır (Gömleksiz ve Kan, 2012). Öğretmenlerin sahip olduğu değer ve tutumlar, öğrencilerini de büyük ölçüde etkilemektedir. Nitekim olumlu öğrenci-öğretmen iletişimi; sağlıklı bilişsel, duyuşsal, sosyal ve manevi gelişimin ortaya çıkmasında etkin bir rol oynayacaktır (Gürses ve Kılavuz, 2011). Öğretmen-öğrenci iletişimi, en büyük göstergelerinden biri olarak öğrenme çıktılarıyla önemli ölçüde ilişkilidir. Belli başlı değerlerin paylaşıldığı sosyal ilişkiler, öğrenme için gerekli olan akademik uyum ve içsel motivasyonun oluşmasını kolaylaştırmaktadır. Bu iletişim yalnızca akademik değerleri değil, bir yetişkinle olan ilişkilerde nelere dikkat edilmesi gerektiğini de öğrenciye öğretmektedir. Öğrenciler; tutum, inanç ve özel iletişimsel becerileri okulda bulunan diğer bireylerden, özellikle öğretmenlerden öğrenmektedirler (Baker, 1999). Kavramların öğretiminde de öğretmenlerin o kavramlara ilişkin görüş ve tutumları, öğrencinin görüş ve tutumunu doğrudan etkileyecektir.

Öğretmenin benimsemiş olduğu kavramlar ve öğretme rolünü üstlenme şekli, sınıf uygulamaları ve öğrenci başarısını belirlemede önemli bir yere sahiptir. Öğretmenin pedagojik yaklaşımı, materyal, içerik ve aktiviteleri seçim şekli bu kavramlar ve üstlenilmiş olduğu rolden etkilenmektedir (Mukeredzi, 2013). Ayrıca öğrenci karakterinin yapılanmasında, öğretmenin etki ve yakınlığının önemli olduğu görülmektedir. Hatta öğretmenin sözel olmayan iletişim şekli ve sınıftaki pozisyonunun dahi öğrenciler üzerinde etkisi olduğu yapılan çalışmalarla gözler önüne serilmiştir (Wubbels ve Brekelmans, 2005). Bu durum öğretmenin bilgi, beceri ve sınıf içi ve dışındaki tutum ve davranışlarının öğrencileri üzerinde ne denli etki edebileceğini gösterir niteliktedir.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin bilgi, beceri, tutum ve davranışlarının, öğrencileri başta olmak üzere bütün toplumu etkilediğini söylemek mümkündür (Yeğin, 2014). DKAB öğretmenlerinin öğretim uygulamalarına ister din kültürü kazandırma adı verilsin ister ahlak bilgisi; sonuçta kazandırılmak istenen olgu ‘din’ olgusu olarak karşımıza çıkmaktadır (Selçuk, 1997). Tarihsel süreç içinde, bütün toplumlarda din olgusu var olagelmiş ve toplumsal hayat tecrübesi içinde insanoğlunun oluşturduğu ilk kurumlardan biri olmuştur (Onat, 1999). Bu olgu, insan hayatıyla sürekli ilişkili olmuş, insanların maddi ve manevi ihtiyaçlarını karşılamış, ahlaki değerlerin belirlenmesi ve sağlanmasında büyük rol oynamıştır (Çakmak, 2013). Dinin birey ve toplum üzerindeki etkileri, birçok kavramın dini veya ahlaki çerçevede değerlendirilmesi sonucunu beraberinde getirmektedir. Doğru anlaşılıp doğru yaşandığında bireyin hayatı anlamlandırmasına, ahlaki değerleri içselleştirmesine, sorumluluk bilinci kazanmasına ve sosyal barışın sağlanmasına önemli katkılar sağlayabilen din olgusu, din öğretimi ile sorumlu kişilerin yanlış anlayış ve uygulamalarına bağlı olarak bazı bireylerin hayatlarının alt üst olmasına sebebiyet verebilecek bir potansiyele de sahiptir. Bu nedenle, din eğitimi sürecinde ayrıntı gibi görünen hususların bile dikkate alınması gerekmektedir (Bayrakdar, 2013). Bu durumda, öğretmenin rolü ve görevlerinin din eğitim-öğretimi söz konusu olunca daha hassaslaştığı ve zorlaştığını söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim DKAB öğretmenleri çok hassas, birey üzerinde büyük etkilere sahip ve her insanın mutlaka ilgilenmek zorunda kaldığı kavram ve olguların öğretimini yapmak zorundadır (Aydın, 2005).

DKAB dersi öğretiminde kullanılan kavramlar ve öğretmenlerin kavramlara yükledikleri anlamların bu nedenlerle üzerinde durulması gerekmektedir.

Kavram, ‘bireyin yaşantıları sonucu obje ve olayların ortak özelliklerinden soyutlanarak elde edilen ve sembollerle ifade edilen düşünme ürünü’ olarak tanımlanmaktadır (Akyürek, 2004, s. 41). Bilginin öğrenilmesi ve yeniden üretilmesinde önemli bir yere sahip olan kavramlar, dünyayı anlamlandırma ve ilkeleri geliştirme konusunda da önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, eğitimin çoğunlukla kavramların öğrenilmesiyle ilgili olduğu görülmektedir (Akyürek, 2004). Öğretmen ve öğrencilerin kavramlara yükledikleri anlam ve kavramı anlama düzeyleri çok farklı olabilmektedir. Bunun sebeplerinden biri, bireylerin objeleri kavrayış ve algılayışlarında alış veya anlayış farklılıklarının olmasıdır. Kişilerin bilgi seviyeleri ve içinde buldukları zaman ve mekan şartları da bu farklılıkların sebepleri arasındadır (Serinsu, 1997). Bu sebeplerden dolayı aynı kavramları kullanan bireylerin hepsinin aynı şeyi kastettiğini söylemek mümkün olmamaktadır. Çünkü kişiler farklı ‘anlam kodlarına ve ‘referans çerçevelerine’ sahiptir ve nesne ve olguları tanımlarken zihinlerinde oluşturdukları şema ve kodlar birbiriyle aynı olmamaktadır. Aynı kelime ve kavramları kullanan kişilerin birbirleriyle iletişim kurma konusunda sıkıntılar yaşamalarının bir sebebi de zihinsel şema ve kodların farklı olmasıdır (Selçuk, 1997). Bu farkı belirleyen etmenlerin arasında kavramla ilgili geçmiş yaşantılar da yer almaktadır. Bireyin ön öğrenmelerinin niteliği, bir diğer deyişle, geçmiş yaşantıları ve tecrübeleri kavram öğretiminde etkili bir diğer değişkendir (Akyürek, 2004). Genellikle öğretmenlerin yaşantıları öğrencilere oranla daha fazladır. Bu nedenle kavramlar genelde öğretmenlerde çok daha önce gelişmektedir (Tütüncü, 2008). Öğretmenin kavramı algılayış biçimi, kavrama ilişkin görüşleri ve tutumu öğrenciye aktarılmakta ve öğrencinin öğrenmesinde etkisi bulunmaktadır.

DKAB dersi somut ve soyut birçok kavramın öğretimini içeren bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Soyut kavramların öğrenilmesi, somut kavramlara oranla daha güç olmaktadır. Bunun sebeplerinden biri, soyut kavramın olduğu bağlamın bilinmesi ve geçmiş ve günümüzdeki bağlamlar arası ilişkilerin ortaya konularak yorum farklılıklarının analiz edilmesinde yaşanan güçlüklerdir. Soyut kavramların göreceli olması ve kişilerin yaşantılarıyla doğrudan ilişkili olması, öğrenilmelerini zor kılan

faktörlerden bir diğeridir. Soyut kavramların tanımının ortaya konması, kritik özelliklerinin belirlenmesi, kavramların örnek olanlarının ve örnek olmayanlarının tespit edilmesi konularında yaşanan güçlükler de bu kavramların öğretimini zorlaştırmaktadır. Öğretmenin kavramların kritik ve ortak özelliklerini iyi belirlemesi, örnek olan ve olmayanlarını tespit edip sıralaması soyut kavramların öğretimini kolaylaştıracaktır (Akyürek, 2004).

Soyut kavramlar, bireylerin genellikle değerler sistemini oluşturmalarına, içselleştirmelerine ve tutumlar geliştirmelerine katkıda bulunur. Kavramlar kadar kavramlar aracılığıyla edinilen değer ve tutumlar da toplumların yapılanmasında etkin rol oynamaktadır. Değer ‘İyi-kötü, istenilen-istenilmeyen, olumlu-olumsuz, beğenilen-beğenilmeyen, arzu edilen-edilmeyen, kabul edilen-edilmeyen davranışları’ ifade etmektedir. Değerlerin toplumun yapılanmasında büyük bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Nitekim toplumun hedeflerinin, değerler sistemi sayesinde ortaya konduğu bilinen bir gerçektir. Toplumun arzu ettiği tutum ve davranışların geliştirilmesinde, değerler ve değerler sisteminin büyük bir payı bulunmaktadır (Ulusoy ve Arslan, 2016, s. 2-5).

Değerler sistemi bireylerin tutumlarını da yakından ilgilendirmektedir. Tutum kavramını, ‘belirli bir durumun lehte veya aleyhte değerlendirilmesiyle açığa vurulan psikolojik eğilim’ olarak tanımlamak mümkündür (Eagly ve Chaiken, 1993, s. 1; akt. Eagly ve Chaiken, 2007). Tutumlar, genel anlamda açık ve örtük olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Açık tutumlar bireylerin bilinçli ve doğrudan sergilediği tutumları ifade ederken örtük tutumlar farkında olunmadan sergilenen tutumları ifade etmektedir (Ok, 2011). Tutum ile biliş, davranış ve niyetler dış etkenlerden ve birbirlerinden etkilenen değişkenlerdir (Zimbardo ve Leippe, 1991). Fishbein (1963) herhangi bir nesneye olan tutumun, nesne ile ilgili inançlar ve bu inançların değerlendirilmesiyle ilişkili olduğunu belirterek inançların da tutumla ilgili olduğundan bahsetmiştir. Diğer bir deyişle bireyler, inandıkları veya inanmadıkları durumlara karşı olumlu yada olumsuz tutumlar geliştirmektedirler.

Bireylerin sınıfsal statüleri, eğitim durumları, meslekleri ve gelir durumları nedeniyle meydana gelen toplumsal farklılıklar, özellikle inançları ile ilgili tutum ve davranışlarının şekillenmesinde etkili olmaktadır (Kurt, 2009). İnanç sisteminin temelinde yer alan din olgusunun da insanların tutum ve davranışlarında, insanlar arası

ilişkilerinde ve toplumsal hayatlarında etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bireylerin dini kültür unsurlarıyla etkileşimleri; dini inanç, tutum ve davranışları üzerinde doğrudan etkiler bırakmaktadır (Çoştu, 2009). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ise dini olguların ve dini kültürün etkileşiminin yoğun olduğu bir ders olarak bilinmektedir. Bu ders yalnızca dini tutumların değil din dışı kültürel tutumların geliştirilmesinde de büyük bir rol oynamaktadır (MEB, 2010). Bu nedenle DKAB dersleri ile öğrencilerin geliştirecekleri tutumlar arasında ilişki olacaktır. DKAB öğretmenlerinin değerler sistemi ve tutumları da öğrencileri üzerinde sadece okul içinde değil okul dışında da etki bırakabilmektedir.

Öğretmenlerin kavramlara yükledikleri anlamlar, kavramlar sayesinde oluşturdukları değerler sistemi ve kavramlara ilişkin tutumları kavramların kritik ve ortak özelliklerini belirlemeleri, örnek ve örnek olmayanlarını ortaya koymalarında büyük bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin belli başlı kavramları anlamlandırma şekilleri, kavramlarla ilgili geliştirdikleri değerler ve tutumları ortaya konduğunda öğrencilerin bu kavramları algılayışlarının ne şekilde olacağını tahmin etmek daha kolay hale gelecektir. Özellikle soyut kavramların öğretiminin sıklıkla yapıldığı din eğitimi ve DKAB öğretmenleri üzerinde yapılacak çalışmalar, kavram öğretimi ve değer ve tutumların aktarımı konularında önemli ipuçları verebilecek niteliktedir.

Ders kapsamında bütün değerler ayrı bir öneme sahip olmakla birlikte özellikle 'barış' kavramı ve 'barış eğitimi' temasının son zamanlarda dünyanın gündeminde de yer aldığı ve bu kavramla ilgili çalışmalara hız kazandırıldığı görülmektedir. Nitekim 1986 yılı dünya çapında '*Uluslararası Barış Yılı*' olarak belirlenmiş ve 'Barış Eğitimi' Amerika, Kanada, Japonya, İngiltere ve diğer bazı Avrupa ülkelerinde ders olarak okutulmaya başlanmıştır (Yılmaz, 2003). Devletlerin gündeminde olan barış kavramı, uluslararası güvenlik kurum ve kuruluşlarının da amaçları arasında yer almaya başlamış, ayrıca kültürel ve sanatsal aktivitelerin ana temalarında bu kavrama sıklıkla yer vermeye özen gösterilmiştir (Duygu ve Akbıyık, 2016).

Kullanılan en popüler barış tanımı 'Anlaşmazlık, şiddet veya savaşın olmama durumu' olarak yapılmaktadır. Özellikle pasifistler şiddetin her türünün kötü olduğu düşüncesinden yola çıkarak bu tanımı benimsemektedirler. Ayrıca barış kavramını

bilimsel olarak çalışan irenologistler ve uluslararası ilişkiler öğrencileri tarafından da bu tanım benimsenmektedir (Rummel, 1981). Bu nedenle tanımın, barış kavramının yaygın kullanılan sözlük anlamı olduğunu söylemek mümkündür. Bu genel tanımın dışında barış; ‘uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam’ olarak da ifade edilebilmektedir (TDK, 2016).

Barış kavramının farklı durumların meydana gelmesi veya gelmemesinden yola çıkılarak tanımlandığını söylemek mümkündür. Galtung (1969) bir şeylerin meydana gelmeme durumuna göre yapılan barış tanımını negatif barış olarak isimlendirmektedir. Negatif barışa örnek; çatışmaların olmaması, savaşların son bulması, şiddetsizlik, grupların bastırılarak şikâyetlerini ifade etmelerinin engellenmesi şeklinde sıralanabilmektedir. Pozitif barış ise meydana gelmeyenden ziyade meydana gelen durumlar üzerinde durmaktadır. Adalet söz konusu olduğunda, insan hakları ve sosyal adalet normlarının işlerlik kazanması durumunda, toplumlar; farklılıklarını şiddet içermeyen yollarla gidermeye çalıştığında, kültürel farklılık ve çeşitliliğe duyarlı olduğunda, kadın erkek eşitliği sağlandığında ve çocuklar sadece savaş değil barış konusunda da eğitildiklerinde pozitif barışın meydana gelmesinden söz etmek mümkündür.

Perkins (2002) barış kavramının, içinde birçok paradoks barındırdığından bahsetmektedir. Bu paradoksları (1) barış her iki taraf için de daha kazançlı olmasına rağmen birey ve toplumların savaşı tercih etmesi, (2) savaş veya soğuk savaşların barıştan daha sık görülmesi, (3) barışı korumaya yönelik mekanizmaların genellikle savaşa yol açması, (4) iki taraf arasındaki barışın genellikle farklı tarafları da oluşturması ve içermesi ve (5) barışa yönelik hareketlerin savaşla sonuçlanması olarak sıralamaktadır.

Görüldüğü üzere barış kavramı savaş kavramının zıddı olmasına ve istenmeyen bir durum olmasına rağmen sıklıkla kullanılmaktadır. Bu kavramı Türk Dil Kurumu genel anlamda ‘uğraşma, kavga, mücadele’ şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2016). Moseley (2007) savaşın doğası gereği ‘kötü’ algılanması nedeniyle tanımının yapılmasından kaçınıldığını, ancak hayatın bir parçası olarak bu kavramın da tanımının yapılması gerektiğini belirtmiştir. Geçmişten günümüze ‘savaş’ kavramı ile ilgili filozofların yapmış olduğu birçok tanımın olduğu görülmektedir. Örneğin, Cicero savaşı geniş

anlamda ‘zorla meydana gelen çatışma’ olarak tanımlamaktadır. Hugo Grotius benzer şekilde ‘savaş, tarafların çatışmasıdır’ cümlesini kurmuştur. Thomas Hobbes savaşın aynı zamanda bir tutum olduğunu belirterek ‘savaş fiziki olarak görünmese de devam edebilen bir süreçtir’ şeklinde açıklamada bulunmuştur. Denis Diderot savaş ‘politik kurumların sarsıcı ve şiddetli hastalığı’ olarak görürken Karl von Clausewitz ‘savaş, siyasetin farklı araçlarla sürdürülmesidir’ şeklinde yorum yapmıştır. Modern yazarlardan biri olan Parsons ‘savaş, en genel anlamda, bir çatışmada kullanılmasına gerek olmadığı halde fiziksel güç ve silah kullanılması’ şeklinde bir tanım yapmış ve savaşlardaki gereksiz şiddeti bu cümle ile vurgulamıştır. Moseley (2007) bu tanımlardan yola çıkarak kendi savaş tanımını ‘organize, açık uçlu, kolektif çatışma durumu’ olarak ifade etmektedir.

Çatışmaların doğasında mutlaka kötülük olduğunu söylemek her zaman mümkün olmamaktadır. Çatışmalar, kişiler ve gruplar arası farklar ve gerginlikler sonucu oluşan toplumun ayrılmaz bir parçasıdır. Hatta belirli bir dereceye kadar ilerlemeyi bile sağlayabilmektedir. Çünkü değişimler çatışmaları beraberinde getirmektedir (International Alert Foundation, 2010). Ancak insanlar için sorun teşkil eden durumlar, çatışmaların şiddet boyutuna taşındığı savaş durumlarıdır. Bu nedenle savaş ve çatışma kavramları birbirinden ayrılmaktadır. Ayrıca savaş; kavga, dövüş ve isyan kavramlarından da ayırmak gerekmektedir. Savaş; bir sokak kavgası olmayacak kadar organize, bir boks maçı olmayacak kadar açık uçlu, kişisel bir kin veya düşmanlık olmayacak kadar kolektiftir (Moseley, 2007). Bu nedenle savaş karşıt gruplar arasındaki düzenli ve organize şiddet olarak görmek mümkündür (Albayrak, 2010). Bütün bu görüşlerden yola çıkılarak savaş; karşıt görüşlere sahip olan tarafların uzlaşma yerine şiddeti tercih ederek fiziksel ve psikolojik anlamda birbirleriyle organize şekilde çatışması olarak tanımlamak mümkündür. Ülkeler içi ve ülkeler arasında meydana gelen bitmeyen savaşlar, günümüzde barış kavramı ve barış eğitiminin gündeme gelmesi ve popülerlik kazanmasına sebep olmuştur.

Barış eğitimini, ‘çatışma, savaş ve şiddetin önlenmesi, sorunların barışçıl yollarla çözümlenmesi için çocuklarda, gençlerde, yetişkinlerde davranış değişikliği yaratacak bilgi, beceri, tutum ve değerlerin sunulması’ şeklinde tanımlamak mümkündür (Memişoğlu ve Çatlak, 2016, s. 1543). Barış eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaları



inceleyen Memişoğlu ve Çatlak (2016), barış kavramının yalnızca savaşan devletlerin arasındaki problemlerin çözülmesi anlamında değil, ikili ilişkiler ve aile içi problemlerin çözümünde de kullanılan bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. Barış eğitiminde temel amaç, bireyler ve gruplar arası harmoniyi sağlamak olarak görülmektedir. Örneğin, Bosna Hersek'te barış eğitimine ilişkin yapılan öğretim faaliyetlerinin bağımsız bir ders olarak değil fizik, kimya, biyoloji, ekoloji gibi farklı derslerin içine yerleştirilerek yürütüldüğü tespit edilmiştir. Barış eğitimi temasının bu tip derslere yerleştirilmesinin sebebi doğadaki herhangi bir parçanın eksikliğinin nelere sebebiyet verebileceğini göstererek toplum yaşamının da her türlü çeşitlilikle güzel olduğunu vurgulamak olarak gösterilmiştir. Ayrıca aynı çalışmada empati kurma, eleştirel düşünme, çatışma çözüm becerisi ve farklılıklara saygı ve hoşgörülü olma gibi becerilerin barış eğitiminin olmazsa olmaz değer ve becerileri arasında yer aldığı belirtilmiştir.

Barış eğitimi ile ilgili yurtdışında yapılan birçok çalışma olduğu görülmektedir. Harris ve Morrison (2003) bu konu üzerinde sıklıkla çalışmalar yapan araştırmacılar arasında yer almaktadır. Barış kavramını şiddetin olmamasından ziyade insanların çatışmaları çözmek için birlikte çalışmaları, adalet standartlarına saygı duymaları ve insan haklarına saygı göstermeleri olarak gören Harris ve Morrison (2003), barış eğitimini ise insanların güvenilir bir dünya ve yaşanabilir bir çevre için beceri, tutum ve bilgilerinin geliştirilmesi olarak tanımlamışlardır. Barış eğitimi ile öğrencilere, çatışmalarını şiddete başvurmadan çözmeye ve bir çatışmayla karşılaştıklarında barışı seçme yöntemleri öğretilerek şiddetin kötü etkilerine karşı korunmalarının aşılabilmesini belirtmişlerdir. Barış eğitimiyle ilgili çalışmalar yapan diğer bir araştırmacı olarak Bar-Tal (2002) tüm barış eğitimi programlarının dünyayı daha iyi ve insanca bir yer haline getirmeyi hedeflediğini belirtmektedir. Ona göre barış eğitiminde amaç, adaletsizlik, eşitsizlik, ön yargı, insan haklarına tahammülsüzlük, çevresel yıkımlar, şiddete yol açan çatışmalar, savaşlar ve diğer kötülükleri adalet, eşitlik, hoşgörü, insan hakları, kaliteli çevre, barış ve diğer pozitif özellikleri oluşturabilmek için azaltmak, hatta yok etmektir. Barış eğitimi farklı yollarla uygulanabilir ancak bilimsel ilkelerle yapılandırılması gereken bir disiplin alanıdır (Salomon ve Cairns, 2010). Bu nedenle barış eğitiminin tarihi (Burns ve Aspeslagh, 2004; Harris, 2010), şekli ve içeriği (Galtung, 2008), teorileri (Harris, 2004), eğitim bilimleri, psikoloji,

sosyal psikoloji, politika, felsefe, iletişim ve medya, etik gibi bilim dalları içindeki yeri ve ilişkileri (Christie ve Wagner, 2010; Ellis ve Warshel, 2010; Lin, 2006; Page, 2008; Ross, 2010; Rusthoven, 2007; Tausch, Schmid ve Hewstone, 2010; Wintersteiner, 2010), çatışma ve şiddet olgularıyla ilişkisi ve bu olguları barış eğitimi yoluyla çözüm stratejileri (Christie, Wagner ve Winter, 2001; Salomon, 2004; Webel ve Galtung, 2007), farklı ülke, kurum ve kuruluşlarda barış eğitimi (Biton ve Slomon, 2006; Fountain, 1999; Salomon ve Nevo, 2005; Stomfay-Stitz, 1993), çocukların savaş, barış kavram algıları ve barış eğitiminin nasıl öğretilbileceği (Hakvoort ve Oppenheimer, 1993; Raviv, Oppenheimer ve Bar-Tal, 1999) gibi konularda çalışmaların yabancı literatürde sıklıkla yer bulduğu görülmektedir.

Türkiye’de ise barış eğitimi ile ilgili ilk tez çalışmasının Önür (1994) tarafından gerçekleştirildiği görülmektedir. Önür (1994), ülkede barış eğitimine olan ihtiyaç ve talebin araştırılmasına öncülük etmek ve barış eğitimi konusunu eğitim araştırmaları gündemine taşımak amacıyla barış eğitimi tanımı, amacı, içeriği, yöntemleri ve barış eğitimi ile ilgili kavramları içeren bir çalışma yürütmüştür. Ayrıca sınıf ortamında meydana gelen uyuşmazlıkların öğretmenler tarafından ne şekilde çözüldüğünün araştırılarak uyuşmazlık çözümü alanında yapılacak çalışmalara da öncülük etmeyi hedeflemiştir. 272 öğretmenle gerçekleştirilen çalışma sonucu öğretmenlerin uyuşmazlıkları çözüme yöntemlerinin arabuluculuk, otoriteye başvurma ve kaçınma boyutlarında toplandığı görülmüştür.

Önür (1994) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın ilk amacı barış eğitimi konusunu eğitim araştırmaları gündemine taşımak olmasına rağmen bir sonraki tez çalışmasının 12 yıl sonra gerçekleştiği görülmektedir. Daha sonra ise barış eğitimi çalışmalarına hız kazandırılmıştır. Bu durumun meydana gelmesinde, 2004-2005 öğretim yılından itibaren öğretim programlarında değişikliğe gidilmiş olması ve değerler eğitimi kapsamında barış ve dolaylı olarak barış eğitimi konularının da eğitim literatüründe yer bulmaya başlaması etkili olmuştur. Barış eğitimini içeren makale ve tez çalışmalarında barış eğitimi programlarının geliştirilmesi ve belli değişkenler üzerindeki etkilerine odaklanıldığı görülmektedir. Bu değişkenler; geliştirilen barış eğitimi programlarının çatışma çözme becerilerine (Tapan, 2006; Kaya, 2013; Damirchi, 2014), öğrenci şiddeti üzerine (Coşkuner, 2008; Sağkal, 2015), öğretmenlerin benlik saygıları, çatışma stilleri ve empati düzeylerine (Ekinci, 2010), öğrencilerin saldırganlık eğilimleri, empati

düzeyleri ve barışa ilişkin görüşlerine (Sağkal, 2011), kültürlerarası yeterliliğe (Kaya, 2013), öğrencilerin iletişim becerilerine (Damirchi,2014) ve sosyal problem çözüme becerileri ve sınıf iklimi üzerine (Sağkal, 2015) etkilerinin olarak sıralanmaktadır.

Barış eğitimi ile ilgili programların geliştirilmesi haricinde barış eğitiminin değerlendirilmesi (Genç, 2006), barış eğitimi-empati ilişkisi (Özdemir, 2009), programlarda barış eğitimi (Coşkun, 2012), savaş ve barış kavramları ve barış eğitimi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri (Aktaş ve Özmen, 2013; Aktaş, 2014; Apaydın ve Aksu, 2012; Bedir ve Arslan, 2013; Coşkun, 2012; Demir, 2011;Kartaltepe, 2014), aday öğretmenlerin barış eğitimi algıları (Deveci, Yılmaz ve Karadağ, 2008), barış eğitimine ilişkin program geliştirilmesi ve etkisinin değerlendirilmesi (Özden, 2014, Taha, 2016), barış eğitimi programlarının incelenmesi (Sağlam, 2015), programlarda barış ve barış eğitiminin yeri (Arsal, 2008; Keskin ve Keskin, 2009), öğrencilerin barış eğitimi algılarının incelenmesi (Akyol, 2015) ve ülkeler arası barış eğitimi karşılaştırması (Sabancı, 2016) şeklinde çalışmaların da mevcut olduğu görülmektedir.

DKAB dersi, değerler eğitimi bağlamında barış kavramının öğretiminin yapıldığı ve ilgili kavramla ilgili kazanımları içeren bir derstir.<sup>1</sup>İlgili alan yazında barış ve din eğitimi hakkında yapılan çalışmalar bulunmasına rağmen (Aydın, 2001; Yılmaz, 2001; Yılmaz, 2009) DKAB dersi öğretimi veya öğretmen görüşleri üzerinde barış eğitimi konusunu içeren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi büyük ölçekte değerler eğitimi küçük ölçekte ise barış eğitiminin yapılabileceği önemli derslerden biri ve belki de en önemlisi olarak karşımıza çıkmaktadır. DKAB öğretmenlerinin savaş ve barışa ilişkin tutumlarının öğrenciler üzerinde etkisinin olacağı

<sup>1</sup> İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kılavuzunda 4. sınıf seviyesinde ‘İslam’da sevgi ve barışın önemini örnekleri ile açıklar.’, 5. sınıf seviyesinde ‘Atatürk’ün “Yurtta barış, dünyada barış” sözünün ne anlama geldiğini açıklar.’ 6. sınıf seviyesinde ‘Hz. Muhammed’in sosyal barışa ve eğitim-öğretime yönelik faaliyet ve düzenlemelerini örneklerle açıklar.’ Ve ‘Hz. Muhammed’in Hudeybiye Anlaşması’nda ve Mekke’nin fethinde sergilediği tavrı barış açısından değerlendirir.’ Kazanımları yer almaktadır.

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı Kılavuzunda 9. sınıf seviyesinde ‘Hz. Muhammed’in Medine’de toplumsal barışa yönelik faaliyetlerini yorumlar.’ Kazanımı yer almaktadır. Ayrıca 12. sınıf seviyesinde ‘İslam ve Barış’ ünitesi yer almakta ve bu ünite içinde ‘Barışın insanlık için önemini açıklar.’ ‘İslam’ın bir barış dini olduğu gerçeğini Kuran ve hadislerden örneklerle destekler.’ ‘İslam’ın barışsever bir kişilik öngördüğünü fark eder ve buna uygun davranışlar sergiler.’ ‘Hoca Ahmet Yesevi, Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre, Cabbar Kulu vb. nin barışla ilgili mesajlarından ve yaşantılarından örnekler verir.’ ‘İslam’ın sosyal çevresiyle uyumlu ve hedeflediğini açıklar.’ ‘Hz. Muhammed’in barışçı kişiliğini örneklerle açıklar.’ ‘Atatürk’ün barışa verdiği önemi örneklerle açıklar.’ ‘Zorunlu olmadıkça savaşın bir insanlık suçu olduğunu kavrar’ kazanımları bulunmaktadır. Ayrıca ‘Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri’ ünitesi kapsamında ‘Toplumsal barış ve huzurun sağlanmasında inanca saygının önemini kavrar.’ kazanımı yer almaktadır.

muhtemeldir. Bu nedenle araştırmada özellikle Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri seçilmiş ve öncelikle savaş ve barış ile ilgili tutumlarının tespit edilmesine karar verilmiştir. Daha sonra öğretmenlerin derslerinde ne kadar süreyle, ne şekilde ve ne sıklıkla barış konusunun geçmesi ve barış eğitimi programının uygulanması gerektiğine ilişkin görüşleri ve barış eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin önerilerine başvurulmasına karar verilmiştir.

Bu düşüncelerden yola çıkılarak araştırmanın problem cümleleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

**Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin savaş ve barışa ilişkin tutumları nedir? Öğretmenlerin Din Kùltürü ve Ahlak bilgisi derslerinde barış eğitiminin yeri hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?**

### ***1.1.Alt Problemler***

- 1.1.1. Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin cevaplarına göre savaş-barış tutum ölçeğıyle ilgili madde ortalamaları hangi değerleri almaktadır?
- 1.1.2. Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin savaş, barış ve barış eğitimi kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
- 1.1.3. Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin dinlerde savaş ve barışın yeri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 1.1.4. Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin derslerinde toplumsal ve bireysel barışın sağlanması adına yapılabilecekler hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?
- 1.1.5. Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin derslerinde barış eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?
- 1.1.6. Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin barış eğitimi hakkında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

## **2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Din Kùltürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin savaş ve barışa ilişkin tutumlarını tespit etmek ve öğretmenlerin Din Kùltürü ve Ahlak bilgisi derslerinde barış eğitiminin yeri hakkındaki görüş ve önerilerini ortaya koymak ve değerlendirmektir.

### 3. Araştırmanın Önemi

Bireylerin barış içerisinde yaşaması ve toplumsal barışın sağlanması özellikle son dönemlerde üzerinde durulan konular haline gelmiştir. Barış eğitimi ise gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası konferanslar, kurslar, programlar ve seminer aracılığıyla popülerite kazanmaya başlamıştır. Barış ortamının sağlanması ve barış eğitimi ile ilgili somut adımların atılmasında toplumun her bireyinin olduğu gibi öğretmenlerin de büyük bir etkisi ve payı bulunmaktadır. Öğretmen, öğrencilerinde davranış değişikliği oluştururken kendisinin benimsemiş olduğu veya toplum tarafından benimsenen değer ve inançları edinmesine de yardımcı olmaktadır. Barış eğitimi konusunda öğretmenler, hem öğrencilerinin şiddete ilişkin insan davranışlarının sonuçlarını anlamalarını ve onlarla başa çıkma yollarını görebilmelerini sağlamayabilmekte hem de barış ortamının nasıl meydana getirilebileceği hakkında onlara yardımcı olabilmektedirler (Harris ve Morrison, 2003). Öğretmenlerin savaş ve barış ile ilgili algı, düşünce ve tutumlarının, öğrencilerinin algı, düşünce ve tutumlarını da doğrudan etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle savaş ve barışa ilişkin öğretmen tutumları ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüş ve önerileri ayrı bir önem kazanmaktadır.

Özellikle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde adalet, aile kurumuna ve birliğine önem verme, demokrasi bilinci, dürüstlük, bağışlama, dayanışma, fedakarlık, güvenilirlik, hoşgörü, iyi niyet, kardeşlik, merhamet, nezaket, paylaşımcı olma, saygı, sevgi ve yardımseverlik gibi bireysel ve toplumsal barışın sağlanmasında büyük öneme sahip olan değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2005). Çünkü bu değerlerin öğretiminde en büyük görev eğitim bilimleri içinde din eğitimine düşmektedir. Din eğitimi; çatışma kültürü yerine barış kültürünün yapılandırılmasında öncü role sahip olan derslerden biri olarak görülmektedir (Aydın, 2005). Barış ile ilgili değerlerin öğretiminde aile, okul, çevre gibi birçok değişken etkili olmakla birlikte öğretmenlerin etkisi de yadsınamayacak kadar fazladır. Öğretmenlerin barış ile ilgili kavramlar hakkındaki kendilerine ait görüş, tutum ve davranışları öğrencilerini etkileyebilecek niteliktedir. Bu nedenle araştırmanın ilk kısmı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin savaş ve barışa ilişkin tutumlarını ortaya koymaya yönelik hazırlanmıştır. Bu sayede öğretmenlerin öğrencilere savaş ve barış ile ilgili hangi tutumları aktardıklarının ortaya konabilmesi sağlanacaktır.

Öğretmenlerin kendi tutum ve davranışları aracılığıyla öğrencilere örnek olmaları, öğretimsel faaliyetlerin bir bölümünü oluşturmaktadır. Ancak öğrencilere yönelik örnek davranışlar sergileme, öğretimsel faaliyetler açısından tek başına yeterli değildir. Bu nedenle değerler eğitiminin yapılandırılmasında sadece öğretmen davranışlarının yeterli görülmediği, belli programların işe koşulduğu görülmektedir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde de belli programlar çerçevesinde derslerin yapılandırıldığı görülmektedir. Ancak bu programları uygulayacak olan kişiler öğretmenlerdir. Programların planlanması, etkinliklerin yapılandırılması ve uygulanması büyük ölçüde öğretmenin bilgi, beceri, donanım ve kişilik özelliklerine bağlıdır. Ders için uygulanan programların odağında yine öğretmenler yer almakta ve diğer unsurlar öğretmenler sayesinde anlam kazanmakta ve etkili olabilmektedir (Aydın, 2005). Bu yüzden öğretmenlerin programın nasıl yapılandırılacağına ilişkin görüş ve önerileri uygulayıcı bakış açısıyla değerlendirmelerin yapılacağından daha başarılı sonuçlar doğuracaktır. Bu durum araştırmanın ikinci kısmının oluşturulmasına yardımcı olmuş ve ikinci kısımda öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlak bilgisi derslerinde değerler eğitiminin bir parçası niteliğinde olan barış eğitiminin nasıl yapılması gerektiğine ilişkin görüş ve önerilerine başvurulmasına karar verilmiştir. Bu sayede DKAB derslerinde barış eğitimi temasının yeri, işleyişinde neler yapılabileceği, programların nasıl yapılandırılacağı hakkında öğretmen görüş ve önerilerinden yararlanılabilecektir.

DKAB öğretmenlerinin savaş ve barış kavramlarına ilişkin tutumlarının belirlenmesi öğretimsel faaliyetlerin yapılmasında büyük ölçüde önemli bir yer tutacaktır. Araştırmada gelecek nesillerin barışa yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi için DKAB öğretim programlarında barış kavramı ve barış eğitimi etkinliklerinin hangi gelişim düzeyi ve sınıf seviyesinde uygun olduğu, ne tür etkinliklerin hangi yaş grubuna hitap edebileceği hakkında ipuçları elde edilebilecektir. Araştırma sayesinde bu dersi yürüten öğretmenlerin, savaş, barış ve barış eğitimi üzerine düşünceleri ve fikir beyan etmeleri sağlanabilecek ve bu sayede savaşın hangi durumlarda ve hangi kurallar çerçevesinde yapılması gerektiğini bilen ve barışa meyilli bireylerin yetişmesine öncülük etmelerine katkı sağlanacaktır. Bu durum savaş ve barış hakkında doğru bilgi ve tutumlara sahip, barışçıl bireylerin yetişmesine zemin hazırlayarak toplumsal barışın sağlanmasına da katkıda bulunacaktır. Ayrıca araştırmanın, barış eğitimi konusunun öğretmen görüşleri doğrultusunda şekillendirilebilmesi açısından özellikle değerler

eğitiminin büyük ölçüde yürütülebildiği dersler olan Sosyal Bilgiler, Vatandaşlık, İnsan Hakları ve Demokrasi ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi gibi derslerin programcılarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Son olarak çalışmanın, genelde eğitim bilimleri özelde ise din eğitimi üzerinde bu konu ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılara kaynak teşkil edeceği düşünülmektedir.

#### 4. Sayıtlar

Araştırmada:

1. ‘Savaş-Barış Tutum Ölçeği’nin öğretmenlerin savaş ve barışa ilişkin tutumlarını belirlemeye uygun olduğu varsayılmıştır.
2. Hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formunun araştırmanın amacı ve konusuna uygun olduğu varsayılmıştır.
3. Öğretmenlerin ölçek maddelerine ve görüşme sorularına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

#### 5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Tokat ili merkezinde bulunan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Öğretmenlerin savaş ve barışa ilişkin tutumlarının ölçülmesiyle sınırlıdır.
4. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun soruları ve ‘Savaş-Barış Tutum’ ölçeğinin ölçtüğü maddelerle sınırlıdır.
5. Çalışma grubundan toplanan verilerle sınırlıdır.
6. Verilerin analizi, kullanılan betimsel ve istatistiksel tekniklerle sınırlıdır.

#### 6. Tanımlar

**Barış:** Uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam (TDK, 2016)

**Barış eğitimi:** Çatışma, savaş ve şiddetin önlenmesi, sorunların barışçıl yollarla çözümlenmesi için çocuklarda, gençlerde, yetişkinlerde davranış değişikliği

yaratacak bilgi, beceri, tutum ve değerlerin sunulması (Memişoğlu ve çatlak, 2016, s. 1543).

**Değer:** İyi-kötü, istenilen-istenilmeyen, olumlu-olumsuz, beğenilen-beğenilmeyen, arzu edilen-edilmeyen, kabul edilen-edilmeyen davranışlar (Ulusoy ve Arslan, 2016, s. 2).

**Din Eğitimi:** Bireyde din ile ilgili davranış değişikliği meydana getirme süreci (Akyürek, 2013, s. 3).

**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi:** Temel eğitim (ilkokul-ortaokul) ve ortaöğretim seviyesi programlarında yer alan ve öğrencilerin din ve ahlak konularında bilgi sahibi olmalarını amaçlayan ders (Diler, 2011).

**Savaş:** Karşıt görüşlere sahip olan tarafların uzlaşma yerine şiddeti tercih ederek fiziksel ve psikolojik anlamda birbirleriyle organize şekilde atışması.

**Tutum:** Belirli bir durumun lehte veya aleyhte değerlendirilmesiyle açığa vurulan psikolojik eğilim (Eagly ve Chaiken, 1993, s. 1; akt. Eagly ve Chaiken, 2007).



## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizinden bahsedilmiştir.

#### 1. Araştırma Modeli

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin savaş ve barışa ilişkin tutumlarını tespit etmeyi ve öğretmenlerin derslerinde barış eğitiminin yeri hakkındaki görüş ve önerilerini ortaya koymayı ve değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada tarama (betimsel) araştırma modeli işe koşulmuştur. Tarama modelinde ‘geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleme ve ayrıntılı bir şekilde araştırma’ söz konusudur. Tarama modeli araştırmalarında olayların, nesnelerin ya da bireylerin kendi koşulları içinde, olduğu gibi tanımlanmaya çalışıldığı görülmektedir (Karasar, 2009, s. 77). Bu çalışmada da Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin savaş ve barışa ilişkin tutumları ve barış eğitiminin derslerindeki yerine ilişkin görüşleri betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada yöntem olarak nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntemin kullanılması uygun görülmüştür. Araştırma deseni olarak ise nitel ve nicel verilerin aynı anda toplanmasını öngören zenginleştirilmiş desen kullanılmıştır (Creswell ve Clark, 2007; akt. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Bu desen kullanılarak elde edilen verilerin analizinde, analiz sonuçlarının birbirini destekler nitelikte olup olmadığına bakılmıştır. Sözelimi, çalışmada öğretmenlerin savaş ve barışa ilişkin tutumlarının belirlenmesinde uygulanacak ölçekten elde edilen veriler nicel kısmı, barış eğitiminin DKAB derslerindeki yeri hakkında görüş ve önerilerinin alınmasında yarı-yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler nitel kısmı oluşturmaktadır. Veriler eşzamanlı olarak analiz edilmiş ve öğretmenlerin savaş ve barışa ilişkin tutumlarıyla derslerinde barış eğitiminin yeri hakkındaki görüşleri ile ilgili verilerin birbirini destekleyip desteklemediği göz önünde bulundurulmuş; araştırmacının yorumlarıyla çalışma yapılandırılmıştır. Özellikle nitel araştırmalar için geçerli olduğu düşünülen araştırmacı

yorumlarının önemi bu araştırmada da vurgulanmaktadır. İlk elden toplanan verilerin açıklanması ve anlamlandırılmasında araştırmacının görüş ve yorumlarının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmacı bulguların ortaya konması aşamasında toplanan verilere anlam kazandırmak, bulgular arasındaki ilişkileri açıklamak, neden-sonuç ilişkileri kurmak ve bulgulardan sonuç çıkararak elde edilen sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapmak amacıyla yorumlarda bulunmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

## 2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu Tokat ili merkezinde görev yapan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri olarak seçilmiştir. İl merkezinde görev yapan bütün DKAB öğretmenlerine ulaşmak hedeflendiği için araştırmada örneklem seçme yöntemine başvurulmamıştır. Ölçeklerin doldurulmasında gönüllülük esası temele alınmıştır. Toplamda 89 öğretmenden araştırmanın nicel kısmına ilişkin veriler elde edilmiştir. Öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıda tablo 1’de verilen şekildedir:

Tablo 1. Demografik Bilgiler

Demografik Özellikler		F	%
Cinsiyet	Kadın	31	34.8
	Erkek	58	65.2
Yaş	20-25	3	3.4
	26-30	7	7.9
	31-35	21	23.6
	36-40	14	15.7
	41-45	18	20.2
	46-50	5	5.6
	50 ve üzeri	21	23.6
	1-5	12	13.5
Kıdem Yılı	6-10	20	22.5
	11-15	13	14.6
	16-20	17	19.1
	21-25	11	12.4
	26-30	8	9.0
	30 ve üzeri	8	9.0
Mezun olunan program	Önlisans	2	2.2
	Lisans	74	83.1
	Yüksek lisans	13	14.6

Tabloda görüldüğü gibi DKAB öğretmenlerinin 31'ini kadın (%34.8), 58'ini (%65.2) erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Bu durum araştırmaya katılan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha fazla olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin yaşları 20-25 yaş arası 3 (%3.4), 26-30 yaş arası 7 (%7.9), 31-35 yaş arası 21 (%23.6), 36-40 yaş arası 14 (%15.7), 41-45 yaş arası 18 (%20.2), 45-50 yaş arası 5 (%5.6) ve 50 ve üzeri yaşta 21 (%23.6) şeklinde değişmektedir. En yüksek frekansa sahip olan yaş aralığının 31-35 yaş ve 50 ve üzeri olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin kıdem yıllarına ilişkin bulgular 1-5 arası 12 (%13.5), 6-10 arası 20 (%22.5), 11-15 arası 13 (%14.6), 16-20 arası 17 (%19.1), 21-25 arası 11 (%12.4), 26-30 arası 8 (%9.0) ve 30 ve üzeri 8 (%9.0) öğretmen olduğunu göstermektedir. Kıdem yılı en fazla 6-10 yıl arasında değişmektedir. Yaş ve kıdem değişkenlerinin frekansları, araştırmaya katılan öğretmenlerin belirli bir olgunluk seviyesi ve mesleki kıdeme sahip olduğunu göstermektedir. Dolunay ve Piyal (2003) öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça kişisel başarılarının arttığını belirtmektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak belli bir yaş ve mesleki kıdeme sahip olan bireylerin araştırmada katılımcı olmasının, araştırma açısından daha derinlemesine ve anlamlı veriler sağlayabileceğini söylemek mümkündür. Öğretmenlerin mezun olduğu program ele alındığında ise 2 (%2.2) ön lisans, 74 (%83.1) lisans ve 13 (%14.6) yüksek lisans programından mezun öğretmenin bulunduğu görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğun lisans mezunu olduğunu, ön lisans ve yüksek lisans mezunu DKAB öğretmenlerinin sayısının lisans mezunu öğretmenlere oranla daha az olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın nitel verileri, araştırmaya katılmaya gönüllü olan 8 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeni ile yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Bu öğretmenlerden 4'ü kadın, 4'ü erkektir. Kadın öğretmenlerin yaşları 26, 33, 35 ve 42 iken erkek öğretmenlerin yaşları 28, 34, 34 ve 42 olarak değişmektedir. Öğretmenlerin yaş ortalamasının yaklaşık 34 olduğu görülmektedir. Kıdem yılları göz önünde bulundurulduğunda kadın öğretmenlerin 1, 2, 7 ve 18 iken erkek öğretmenlerin 1, 6, 7 ve 12 yıl olarak tespit edilmiştir. Bu durum hem yeni atanan öğretmenlerin hem de meslekte kıdemli öğretmenlerin görüşlerinin alındığını göstermektedir. Öğretmenlerin

6'sı lisans mezunu iken 2'si yüksek lisans mezunudur. Hem lisans hem de yüksek lisans mezunlarının görüşlerinin alınması çalışmanın niteliğini artıracak bir durum olarak görülmüştür.

### 3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada DKAB öğretmenlerinin savaş ve barışa ilişkin tutumlarının ölçülmesi amacıyla Aktaş (2012) tarafından geliştirilen 'Savaş-Barış Tutum Ölçeği' kullanılmıştır. Öğretmenlerin DKAB derslerinde barış eğitiminin yeri hakkındaki görüş ve önerilerinin tespiti için ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda ayrıntılı bir şekilde verilmektedir.

#### 3.1.Savaş-Barış Tutum Ölçeği

Araştırmada öğretmenlerin savaş ve barışa ilişkin tutumlarının ortaya konması amacıyla toplanan nicel veriler Aktaş (2012) tarafından geliştirilen 'Savaş-Barış Tutum Ölçeği'nin çalışmaya uyarlanması sonucu elde edilmiştir. Kullanılan ölçek üzerinde açılımlayıcı faktör analizi yapılmamış olması sebebiyle bu araştırma için anket şeklinde kullanılması ve toplam puan alınmayarak madde analizlerine tabi tutulması uygun görülmüştür. Aktaş (2012) çalışmasının ilk aşamasında literatür taraması yapmış ve uzman görüşü alarak madde havuzu oluşturmuştur. Oluşturulan maddelerin 303 öğrenciye uygulanmasının ardından 60 maddeden oluşan tutum ölçeği SPSS 15 programına aktarılmış ve güvenilirliği düşüren maddelerin ölçekten atılması yoluna gidilmiştir. Geliştirilen ölçek 6 alt boyuttan oluşmaktadır.

Aktaş'ın (2012) çalışması ortaöğretim öğrencilerini kapsamakta iken yapılan çalışma DKAB öğretmenlerini kapsamaktadır. Bu nedenle maddelerin birçoğu uyum gösterse de bazı maddeler ölçek sahibinin izni alınarak (EK-1) öğretmenler için yapılan uygulamalarda ölçekten çıkarılmış, bir alt boyutun ise ismi 'Savaş-barış ve tarih eğitimi' yerine araştırmaya uygun olarak 'Savaş-barış ve DKAB dersi' şeklinde değiştirilmiş ve maddeler DKAB dersine uyumlu hale getirilmiştir. Sözelimi 7. madde ölçeğin orijinalinde '*Tarih derslerimizde kahramanlıkla beraber barışın önemini de öğrenmeliyiz.*' iken araştırma için '*Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde barışın önemini öğretmeliyiz.*' şeklinde yapılandırılmıştır. Aynı şekilde '*Liselerdeki tarih derslerimiz, dünya barışına katkı sağlayabilecek niteliktedir.*' maddesi '*DKAB dersleri,*

*dünya barışına katkı sağlayabilecek niteliktedir.*’ şeklini almıştır. Bu durumda ölçeğin farklı öğretmenlerde yeniden uygulanması ve güvenilirlik katsayısına bakılmasına karar verilmiştir.

Öğretmenlere uygulanmış olan ölçek, son haliyle 36 maddeden ve 6 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .71 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin çalışma için uygunluğunun tespiti amacıyla yapılan ön çalışmanın, ölçeğin DKAB öğretmenleri için uygun olduğunu gösterir nitelikte olmasının ardından çalışma için esas veriler toplanmıştır.

Çalışmanın esas katılımcıları olan 89 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninden elde edilen verilerin toplam güvenilirlik katsayısının .77 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin her iki uygulamasında da Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının .70 üzeri olması, maddelerin tutarlı olarak aynı şeyi ölçtüğünü göstermektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015).

‘Savas-Barış Tutum’ ölçeği orijinal hali EK-2, öğretmenler için uyarlanmış hali EK-3’te sunulmuştur.

### ***3.2.Barış Eğitime İlişkin Görüşler Formu***

Araştırmanın nitel kısmını oluşturan verilerin elde edilmesi için DKAB öğretmenlerinin savaş, barış ve barış eğitime ilişkin görüşleri, DKAB derslerinde barış eğitiminin yeri ve nasıl yapılması gerektiğine ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla 6 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış barış eğitime ilişkin görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

Öğretmenlerin savaş ve barış ifadelerine yükledikleri anlamların ortaya çıkarılmasıyla başlayan soruları, ‘dinlerde savaş ve barışın yeri’, ‘savaş kararının alınma sebepleri’, ‘toplumsal ve bireysel barışın sağlanabilmesi için yapılabilecekler’ hakkındaki sorular takip etmektedir. Bu soruların ardından ‘öğretmenlerin barış eğitimi kavramını daha önce duyup duymadıkları’, ‘barış eğitiminin ne olabileceği’, ‘barış eğitimi sayesinde hangi davranışların kazandırılabilceği’ ve ‘barış eğitiminin sağlanmasında aile, çevre, okul ve öğretmenin rolü’ hakkındaki sorular yöneltilmiştir. DKAB dersi kapsamında barış eğitiminin yeri hakkındaki görüşler; ‘DKAB programlarının barış eğitimi destekler nitelikte olup olmadığı’, ‘ders kapsamında yeterli düzeyde barış eğitime yer verilip verilmediği’, ‘hangi sıklıkla yer verilmesi

gerektiği’ ve ‘hangi içeriklerin işe koşulması gerektiği’ sorularıyla alınmıştır. Son olarak öğretmenlere ‘barış eğitimi ile ilgili rehberlik ve hizmet içi eğitim alma ihtiyacı duyup duymadıklarına’, ‘eğer ihtiyaç duyuyorlarsa ne tür hizmetler istediklerine’ yönelik sorular yöneltmiştir. Uzman görüşü alınarak son hali verilen görüşme soruları EK-4’te sunulmuştur.

#### 4. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizi için ölçek verileri öncelikle SPSS 22 paket programına aktarılmış, DKAB öğretmenlerinin kişisel bilgileri ve savaş ve barışa ilişkin tutumlarına ilişkin verilere frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (Ss) ile bakılmıştır. Çalışmada 5’li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Fark aralıkları ise yine Aktaş (2012) tarafından belirlenen şekliyle kullanılmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Ölçek değerlendirme fark aralıkları

Fark aralığı	Ölçek karşılığı	Değerlendirme
1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum	Çok düşük
1.81-2.60	Katılmıyorum	Düşük
2.61-3.40	Kararsızım	Orta
3.41-4.20	Katılıyorum	Yüksek
4.21-5.00	Kesinlikle katılıyorum	Çok yüksek

Nitel verilerin analizinde ise ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından yazılı doküman haline getirilmiş ve doküman üzerinde söylem analizi yapılmıştır. Söylem kavramını, ‘dilini sözlü ya da yazılı gerçekleştirme düzlemi, konuşan bireyin kullandığı dil’ olarak tanımlamak mümkündür (Vardar, Güz, Güzelşen, Öztokat ve Senemoğlu, 1978, akt. Aslan, 2004). Aynı zamanda söylemler, ‘herhangi bir olguyu belli bir şekilde temsil etme ve diğer olgular arasında olan ilişkileri belirtme biçimidir’ (Akturan, Domaç, Semiz, Tosun, Tahmirciler ve Bağcı, 2008, s. 25). Metnin ve bağlamın birlikte değerlendirildiği söylemler; düşünce, inanç ve değerlerin bir kültür içinde yayılmasında araç olarak ele alınmaktadır (Mumby, 1989, akt. Dursun, 2001, s. 47).

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan söylem analizi veya söylem çözümlemesinin ise ‘toplumsal olarak ortaya çıkan doğruların, değerlerin, gerçeklerin,

görüş ve fikirlerin nasıl ortaya çıktığını, devam ettirildiğini, paylaşıldığını, çatışmalarını ve nasıl değerlendirildiğini' araştıran bir analiz yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Gür, 2013). Söylem analizi söylemleri esas almakta ve günlük cümle veya metinlerin söylenme bağlamında incelenmesine dayanmaktadır. Söylem analizinin metin veya konuşma biçiminde kullanılan dilin detaylı olarak analiz edilmesi anlamına geldiğini söylemek mümkündür. Bu analiz yönteminde söylem veya araştırma metodunun arkasındaki ontolojik ve epistemolojik çıkarımlara ulaşma hedefi bulunmaktadır. Bir diğer deyişle, bu analiz yöntemi 'Kim ne söylüyor?' sorusuna değil 'Ne anlatılmak isteniyor?' sorusunu cevaplamayı amaçlamaktadır. Yazılı veya sözlü bir söylemi analiz etmede yürütülen bu yöntemde ana amaç, anlamlandırma ya da yorumlamadır. Belirli bir soruyla ilgili kesin yanıtlar vermek yerine yeni bakış açıları geliştirmek, inanç, tutum ve eylemleri belirleyen söylemlerin varlığı ve iletisini sosyal bağlam içinde değerlendirmek temel amaçtır. Probleme ilişkin kesin çözümler sunma kaygısı taşımayan söylem analizi, probleme yukarıdan bakarak daha kavrayıcı bir bakış açısı ile algılama imkanı sunmaktadır (Akturan ve diğerleri, 2008, s. 25-32). Bu araştırmada söylem çözümlemesi sayesinde öğretmenlerin barış eğitiminin yeri hakkındaki görüş ve önerilerini belirttikleri sözlü ifadelerinden yola çıkılarak oluşturulan metinlerin arkasındaki anlamların çözümlenmesi sağlanmıştır.

Söylem analizinin doğası gereği verilerin analizinde okuma/sınıflandırma, yorumlama ve yapılandırma aşamaları yer almaktadır. Genel olarak veri analizi sözcüklerin, cümlelerin ve bunlar arasındaki ilişkilerin yorumlanması ve yapılandırılmasını içermektedir (Akturan ve diğerleri, 2008, s. 33-34). Bu çalışmada da öğretmenlerin savaş, barış ve barış eğitimi kavramına ilişkin görüş ve tutumları ile derslerinde barış eğitiminin yeri hakkındaki görüş ve önerilerinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı görüşmeler sonucunda elde edilen veriler öncelikle yazınsal metin haline getirilmiştir. Bu metinler okunarak sınıflandırılmış, metinler üzerinde yorumlamalar yapılmış ve yapılandırılarak bulgular ve yorumlar kısmına eklenmiştir.

Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında birtakım önlemler alınmıştır. Bunlardan ilki yarı yapılandırılmış soruların uzman görüşüne sunulması kapsam geçerliğinin sağlanmasıdır. Kapsam geçerliği; ölçme aracının ölçmek istediği kapsamı yansıtıp yansıtmamasına ilişkin bilgiler vermektedir (Yıldırım ve Şimşek,

2013). Bunun yanı sıra yarı-yapılandırılmış formlar aracılığıyla ve ses kayıt cihazıyla kaydedilen görüşmelerle derinlik odaklı veri toplama sağlanmıştır. Ayrıca nitel verilere ait bulguların yorumlanmasında öncelikle öğretmenlerin görüşlerine ilişkin veriler betimlenmiş, ardından görüşlere ait doğrudan alıntılar yapılarak çalışmanın güvenilirlik ve geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Yapılan alıntılar normal yazı boyutundan daha küçük (10 punto) ve italik şekilde yazılmıştır. Alıntılar ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak sayfa başından ve sonundan daraltılarak aktarılmıştır. Öğretmenlerin kişisel bilgilerinin gizliliğinin korunması amacıyla Ö1, Ö2, Ö3..şeklinde yapılan kodlamalarla görüşler aktarılmıştır.





## BÖLÜM III

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemini ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin savaş ve barışa ilişkin tutumları nedir?’ sorusu oluşturmaktadır. Bu alt probleme ilişkin bulguların ortaya konmasında ‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin cevaplarına göre savaş-barış tutum ölçeğiyle ilgili madde ortalamaları hangi değerleri almaktadır?’ sorusuna yanıt aranmaya çalışılmıştır. Bulguların ortaya konması amacıyla tutum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama değerler, cevaplardan elde edilen frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama (X) hesapları sonuçları aracılığıyla tespit edilmiştir. Araştırmanın ikinci alt problemi olarak ise öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde barış eğitiminin yeri hakkındaki görüş ve önerilerine başvurulmuştur. Bunun yanı sıra öğretmenlerin savaş, barış ve barış eğitimi algıları, dinlerde savaş ve barışın yeri hakkındaki görüşlerinin de nitel veriler yoluyla keşfedilmesi amaçlanmıştır.

Nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem ve zenginleştirilmiş desenin doğası gereği çalışmadan elde edilen verilere ilişkin analizlerin birbirini destekler nitelikte olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu nedenle nicel verilere ilişkin analizlerin ardından bu analizleri destekleyen nitel verilerin analizlerine de yer verilmiştir. Çalışmanın daha anlaşılır olmasının sağlanması amacıyla birinci kısımda ölçek alt boyutları alt başlıklar halinde yazılarak araştırma biçimlendirilmiştir. Bu alt başlıklar altında ilgili olan nitel verilerin analizlerine de yeri geldikçe değinilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde barış eğitiminin yeri hakkındaki görüş ve önerilerine ayrı başlıklar halinde yer verilmiştir.

#### **1. Savaşın Nedenlerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Savaş-barış tutum ölçeğinin birinci alt boyutu savaşın nedenleri olarak isimlendirilmiş ve araştırma sonucunda bu alt boyuta ilişkin elde edilen bulgular tablo 3’de gösterilmiştir.

Tablo 3. Savaşın nedenleri alt boyutuna ilişkin ortalama değerler

Savaşın nedenleri	Cevap seçenekleri										$\bar{x}$
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.İnsanın savaşçılık özelliği ile doğduğuna inanırım.	19	21.3	18	20.2	12	13.5	34	38.2	6	6.7	2.88
4.Savaşların haklı nedenleri olduğuna inanırım.	12	13.5	15	16.9	19	21.3	35	39.3	8	9.0	3.13
9.Uluslararası sorunların çözümünde en iyi yolun "savaş" olduğunu düşünürüm.	47	52.8	31	34.8	3	3.4	4	4.5	4	4.5	1.73
15.Savaşların Tanrının takdiri olduğunu düşünürüm.	0	0.0	2	2.2	5	5.6	25	28.1	57	64.0	4.53

Tablo 3'te görüldüğü gibi DKAB öğretmenleri insanın savaşçılık özelliği ile doğduğu inancına orta düzeyde katılmaktadır ( $x=2.88$ ). Yine öğretmenler savaşların haklı nedenleri olduğuna orta düzeyde katılmaktadırlar (3.13). Öğretmenler, uluslar arası sorunların çözümünde en iyi yolun savaş olduğunu düşünmezken (1.73) savaşların Tanrı takdiri olduğuna olan inançları yüksek düzeyde tespit edilmiştir (4.53).

İlk madde olan insanın savaşçılık özelliğiyle doğduğu inancına orta düzeyde katılım olması, öğretmenlerin bu önerme hakkında 'kararsız' kaldıklarını göstermektedir. Farklı bilim adamı ve düşünürlerin de insanların savaşçılık özelliği ile doğup doğmadığı konusunda farklı düşüncelere sahip oldukları ve farklı yorumlar yaptıkları görülmektedir (Aktaş ve Safran, 2013). Örneğin Rosen (2005) insanların karar verme konusunda genlerinden etkilendiklerini ve savaşlar konusunda verdikleri kararlarda da kalıtımın etkili olduğunu belirtmektedir. Hobbes insanların savaşçılık özelliğinin genlerinde var olduğunu iddia ederken Rousseau kişilerin ilk zamanlarda doğa ile barış içinde yaşadığını ancak tarım toplumuna geçiş, demografik büyümeler,

sınıfsal ayrılıklar ve devlet baskıları nedeniyle savaşların patlak verdiğini ifade etmiştir. 19. yy'da Hobbes'un düşünceleri popülerken 20. yy'da Rousseau'nun düşünceleri baskın hale gelmiştir (Gat, 2006). De Waal (2013) II. Dünya Savaşı sonrasında yayılan düşünceler neticesinde insanların evrim öncesi etobur yamyamlar olduğunu iddia eden bilim adamlarının varlığından bahsetmektedir. Yaşanılan durumlar, bu bilim adamlarının insanların savaşçılık özelliğiyle doğduğu görüşüne sahip olmalarına sebep olmuştur. Ancak De Waal (2013) eğer insan DNA'sında savaşçılık özelliği olsaydı insanların mutlu bir şekilde savaşlar içinde yer alması gerektiğini aksine, yapılan araştırmalara göre askerlerin öldürme konusunda derin bir nefret duyduğunu ve yalnızca baskı altındayken insan öldürebildiklerini belirtmiştir. Hatta savaş sonrası travmatik stres bozukluklarının eski Yunandan beri olduğu bilinmektedir. Bu durum De Waal'ın (2013) insanların savaşçılık özelliğiyle doğmadığı sonucuna varmasını sağlamıştır. Fry (2007) ise kültürler arası bakış açılarının her zaman adalet arayışı içinde olduğunu, ancak bu arayışların kültürden kültüre farklılıklar gösterdiğini belirtmiştir. Bazı arayışlar şiddete yol açarken bazılarında böyle bir durum söz konusu olmamaktadır. Birçok şiddet olayı, insanların haklarını savunma ve adaletsizliği düzeltme çabasından kaynaklanmaktadır. Bu nedenle insanların doğuştan getirdiği özelliğin savaşçılık değil adaleti sağlama dürtüsü olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum ayrıca insanın cesur olma özelliğiyle de örtüşebilmektedir. Adaleti savunma, kötülüğü yok etme, hakikati koruma amaçlarıyla, bir diğer deyişle, kişinin kendisini ve çevresini savunma ihtiyacı olduğunda meydana gelen mücadele ruhu da insanın özünde var olan niteliklerden biridir. Bu nedenle savaşçılığı diğerlerine zarar verme ya da kendini savunma amacıyla iki şekilde algılamak mümkündür. Şems Suresi 7-10. ayetlerde <sup>7</sup>'Nefse ve ona birtakım kabiliyetler verene <sup>8</sup>Sonra da ona iyilik ve kötülükleri ilham edene yemin ederim ki <sup>9</sup>Nefsini kötülüklerden arındıran kurtuluşa ermiştir. <sup>10</sup>Onu kötülüklerle gömen de ziyan etmiştir.' buyrulmaktadır. Bu ayetlerden de anlaşılacağı üzere insanın özünde iyilik ve kötülük duyguları birlikte var olmakta ve insan bu duygular arasından kendi seçimini yapmaktadır.

Çalışma sonucunda elde edilen nitel verilerde de öğretmenlerin savaşları tarihsel bir gerçeklik olarak gördükleri ve yaratılış itibarıyla var olan ve önemsenmediğinde tetiklenen olağanüstü bir durum olarak tanımladıkları görülmektedir. Öğretmenlerden biri *'Savaşlar, tarihsel süreç içerisinde baktığımız zaman insanlık tarihinin başlangıcıyla birlikte*

*oluşan,süreç içerisinde olmuş ve olacak olan bir şeydir. Demek ki insanoğlunun kendi iç duygularında olabilen bir şey' (Ö3) ifadeleriyle bu düşüncüyü beyan etmiştir. Bir diğer öğretmen de 'Yaratılış itibarıyla insanın iyi ve kötüye bir kuvvet olarak, bir güç olarak meyli vardır.' (Ö2) ifadesini kullanmıştır. Bu ifadeler öğretmenlerin savaşları yaratılıştan gelen iç duygularla ilişkilendirdiğini ve yukarıda belirtildiği gibi insanların yaratılışlarında iyilik ve kötülük duygularının birlikte var olduğunu kabul ettiklerini göstermektedir.*

Bireylerin yetenek ve eğilimlerinin çevresinde meydana gelen olaylar neticesinde oluştuğu göz önünde bulundurulduğunda (Uysal, 2003) 'savaşçılık' özelliğinin çevrenin empoze ettiği yönde şekillenebileceğini öngörmek mümkündür. Bu nedenle DKAB öğretmenlerinin öğrencilerinin yaratılış özelliklerini göz önünde bulundurmaları önem arz etmektedir. Bu şekilde bireylerin savaşçılık özelliklerini adaleti/hakkı/doğruyu savunma amacıyla kullanmadıkları sürece insanı kötülüğe sürükleyeceğini ve kötülüklerden arınmak gerekliliğini vurgulamaları mümkün olacaktır. Ayrıca öğrencilerinin iyi olana yönelmelerini sağlayacak etkinlikler uygulamalarına da yardımcı olacaktır.

Savaşın nedenleri alt boyutunun ikinci önermesi olan savaşların haklı nedenleri olduğuna inanma konusunda katılım düzeyinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenler bu konuda da 'kararsız' olduklarını göstermişlerdir ( $x= 3.13$ ). Haklı savaşların olup olmayacağı konusunda birçok tartışmanın literatürde yer aldığı görülmektedir. Bu tartışmalar, 'Haklı savaş teorisi'nin ortaya çıkmasına da neden olmuştur. Bu teori, savaşın belli koşullar altında ahlaki olarak haklı olabileceğini vurgulamaktadır (Lacewing, 2010). Teori Hıristiyan dünyasında St. Augustine tarafından ortaya atılmış ve savaşların bazı durumlarda kabul edilebilir olduğunu vurgulamıştır (Langan, 1984; Ramsey, 1992; Walzer, 2002). Haklı savaş teorisine göre savaşları başlatan taraf olmak ahlak dışı görülmektedir. Çatışmaların önüne geçebilmek için tüm diplomatik ilişkilerin kullanılması gerekmektedir. Ancak bu çabalar sonuçsuz kalır ve bir millet diğerine haksız yere saldırırsa mağdur milletin son çare olarak kendini savunmak için ahlak sınırları içinde şiddete başvurması haklı görülmüştür. Diğer bir deyişle teori, yalnızca savunma savaşlarının yapılabilir olduğunu vurgulamaktadır (Ateş, 2006; Harris ve Morrison, 2003).

Batı dünyasında olduğu kadar doğuda da bu konu üzerinde çalışmaların olduğunu belirten Holmes (1989), Yahudilik ve İslam'ın bu konuya önem verdiğini ve özellikle 'savaşlar nasıl olmalıdır?' sorusunu yanıtlamaya çalıştıklarını dile getirmiştir. Eski Ahit'e göre Tanrı tarafından yönetilen savaşlar haklıdır ve bu savaşların belirlenmiş kurallar çerçevesinde yapılması gerekmektedir. İslam'da da savaşlar 'cihat' adı altında yapılmakta, savaşların haklı görülmesinin sebebi Müslüman olmayanlara karşı yapılması olarak görülmekte ve savaşların misyonu evrensel İslam devleti kurmak olarak yansıtılmaktadır. İslam tarihi ve İslam-Batı ilişkisi konularında uzmanlaşmış olan Lewis (2003) İslam hukukuna göre kafirler, mürtedler, asiler ve eşkiyalara karşı savaşın meşru olduğundan bahsetmiştir. Dört grupta savaşmak da meşru olmakla birlikte kafirler ve mürtedlerle savaş cihat sayılmış ve kutsal bir görev gibi atfedilmiştir. İslam uleması kutsal savaşları savunma ve saldırı olarak ikiye ayırmış ve saldırı savaşlarını da Müslüman cemaatin görevleri arasında görmüşlerdir. Müslüman tarihinin büyük bir kısmında cihat kavramı İslam güçlerinin ilerleyişi veya savunulması için yapılan silahlı mücadele anlamında kullanılmıştır. Ancak cihat kavramının yalnızca kılıç ve silahla yapılan savaşları içermediği, şeytan ve nefisle olan mücadeleyi de içine aldığı şeklinde tanımlamalar yapılmaktadır (Ağırman, 1992; Akıncı, 2007; Özdemir, 2008). Cihat Arapça'da 'güç ve gayret sarf etmek ve bir işi başarmak için elinden gelen bütün imkanları kullanmak' anlamına gelmektedir (Güler, 2005). İslam'a göre Allah bireyin her adımını izlemekte ve insanların Allah'ın istekleri doğrultusunda yaşaması gerekmektedir. En büyük cihat ise insanların kendi nefisleriyle yaptıkları; hırs, sömürü, şiddet ve adaletten ayrılma gibi duyguların en aza indirgenmesi hatta bitirilmesine yönelik yapılan cihat olarak görülmüştür (Harris ve Morrison, 2003). İslam'da cihadın en büyük koşulu 'Allah yolunda' olmasıdır (Bakara 2/190; Nisa 4/76; Maide 5/35; Tevbe 9/41). Bu durumda Allah yolunda İslam'a karşı düşmanlık yapanlarla, münafıklarla, şeytanla ve nefisle mücadele anlamında cihat yapılması gerekmektedir (Ağırman, 1992). Yüce Allah, Kuran'ı Kerim'de Müslümanlarla savaşan kimselerle savaşılması, savaşmayanlara karşı adaletli davranılması gerekliliğinden bahsetmektedir (Bakara 2/193, Nisa, 4/90, Enfal 8/39, Mümtehine 60/8-9). Bu durum batı dünyasındaki 'haklı savaşlar' anlayışına benzer özellikler göstermektedir. Diğer bir deyişle, İslam'da da meşru görülen savaşlar savunma savaşlarıdır. İslam'ın esas amacı, dünyada birlik ve

barışı tesis etmek ve farklı ırk, din ve sınıflar arasında anlayış geliştirmektir (Harris ve Morrison, 2003).

Öğretmenlerin savaş algılarının ve savaşların nedenlerine ilişkin görüşlerinin daha derinlemesine keşfedilebilmesi amacıyla hangi durumlarda savaş kararı alınabileceği sorusu görüşme sorularından biri olarak öğretmenlere yöneltilmiştir. Öğretmenler, savaş kararının ancak ülke bütünlüğü bozulduğunda, can ve namus güvenliği tehlikeye girdiğinde, hiçbir şekilde anlaşma ve uzlaşma sağlanamadığında, savaş kaçınılmaz hale geldiğinde ve savunma pozisyonunda alınabileceğini belirtmişlerdir. Bu görüşe örnek olarak Öğretmen1'in '*Ülke bütünlüğü bozulduğunda, can namus tehlikeye girdiğinde, savaş hiçbir şekilde bertaraf edilemiyorsa, taraflar arasında anlaşma-uzlaşma yapılamadığında, doğrudan gasp varsa kendimizi savunmak için savaşıabiliriz*'(Ö1) şeklindeki ifadeleri verilebilir. Bu ifadeler savaşların özellikle karşı taraftan gelen saldırılara karşı yapılabileceği görüşünü ön plana çıkarmaktadır. Farklı olarak öğretmenlerden biri savaşın yalnızca Allah için, Allah'ın emirlerini insanlara ulaştırmak için yapılabileceği görüşünü beyan etmiştir. Öğretmenin bu görüşüne ilişkin kendi ifadeleri '*(...) Dinimiz İslam kitabımız Kuran'ı Kerim ve daha önce inen Tevrat, Zebur, İncil gibi tüm kitaplarda savaşın sadece Allah'ın adını ve emirlerini insanlara ulaştırmak için yapılması gerektiği belirtilmiştir.*' (Ö4) şeklindedir. Allah'ın adını ve emirlerini insanlara ulaştırmak için savaşma fikri doğru bir şekilde anlaşılmadığında yukarıda belirtildiği gibi saldırı savaşlarının da meşru sayılması durumu ortaya çıkmaktadır. DKAB öğretmenlerinin dinlerde savaşların hangi durumlarda meşru olduğunu kavrayarak öğrencilerine doğru bilgileri aktarmaları, öğrencilerin savaşların yalnızca savunma halinde meşru görülmesini anlamalarına ve barışçıl tutumlar sergilemelerine katkı sağlayabilir. Bu nedenle öğretmenlerin öncelikle kendilerinin diğer dinlerde ve İslam'da savaşın nedenlerinin neler olabileceği, savaşların nasıl anlatıldığı konularını doğru kaynaklardan edinmeleri ve öğrencilerine uygun bir şekilde aktarmaları barış ortamının sağlanmasında önemli bir yer tutabilir.

Öğretmenlerin, üçüncü önerme olan '*Uluslararası sorunların çözümünde en iyi yolun "savaş" olduğunu düşünürüm.*' önermesine büyük oranda katılmadıkları görülmektedir ( $x= 1.73$ ). Bu önermeye verilen yanıt, Aktaş ve Safran'ın (2013) çalışmalarıyla örtüşmektedir. Nitekim ortaöğretim öğrencileri de sorunların çözümünün savaş olacağı görüşüne katılmamaktadırlar. Hem öğretmenlerin hem öğrencilerin hemfikir olduğu bu konuda Arendt (2012) uluslararası ilişkilerde siyasi çözümlerin

bulunamamış olması nedeniyle savaşların meydana geldiği görüşünü öne sürmektedir. Aydın (1996), özellikle Soğuk Savaş sonrasında barış ve çatışmaların çözümü için harekete geçildiğini ve çeşitli alanların ortaya çıktığını belirtmektedir. Bu alanlardan biri olan Barış ve Çatışmaların Çözümü (Peace and Conflict Resolution-PCR) bir ülkenin güvenliği için diğer ülkelerin de güvende olması gerektiğini, bu nedenle ortak güvenlik önlemlerinin bütün ülkelerde alınmasını öngörmektedir. PCR'yi çatışma ve değişimleri adaleti geliştirecek ve şiddeti azaltacak şekilde kullanılması yollarını araştıran bir disiplinler arası akademik alan olarak görmek mümkündür.

Öğretmenlere DKAB derslerinde barış eğitiminin ne sıklıkla verilmesi gerektiği sorusunun yöneltildiği görüşmede ise öğretmenlerden biri;

*'(...) Okul bazında tabi çocuklara barış eğitimi vermeye çalışabiliriz. Ama hayatın gerçekleriyle çocukların yüzleşmesi açısından yeri geldiğinde barışın bozulabileceğini göz ardı etmemek lazım. Hep barış barış barış diyerek daha sonra da belki zor duruma düştüğümüzde savaşacak insan bulamayız. Bu sefer vicdani ret denilen bir moda var dünyada. Yani yeri geldiğinde, savunma gerektiğinde savaşmamız gerektiğini de bilmeleri lazım çocukların.. Ama tabi barışı ön planda tutacağız (Ö3)'*

ifadelerini kullanarak sürekli barış temasının işlenmesinin de birtakım zararları olabileceğinden, bazı durumlarda savaşın da gerekli olabileceğinden ve bu durumlarda savaşacak insan ve ekonomik güce de ihtiyaç olduğundan bahsetmiştir. Öğretmenin bu ifadeleri barış ve çatışmaların çözümü için ortaya çıkan kurum ve kuruluşların hedefiyle uyumaktadır. Ulusal güvenlik ve savunmanın sağlanabilmesi için birtakım önlemler alınması gerektiği hem literatürde yer bulmakta hem de öğretmen görüşleriyle desteklenmektedir. DKAB öğretmenlerin derslerinde uluslararası sorunların çözümünde savaşın bir çözüm olmayacağını belirtmekle birlikte savaş yerine siyasi çözümlere başvurma, savunma amaçlı uluslararası güvenlik önlemleri alma gibi alternatif çözümlerin de olabileceğinden bahsetmesi gelecek nesillerin bu sorunların çözümünde savaş yerine çözüm odaklı yaklaşımlar sergileyen bireyler olmalarına zemin hazırlayabilir.

Öğretmenlerin savaşların Tanrının takdiri olduğu görüşüne büyük ölçüde katıldığı görülmektedir ( $x=4.53$ ). Savaşların Tanrı takdiri olduğuna inanç, öğretmenlerin kadercilik anlayışlarıyla ilgili olabilecek bir husustur. Akbulut (1992) kader probleminin insanın var oluşundan, yani insan olmasından kaynaklanan bir problem olduğunu ve bu konuda çok farklı yorumların bulunduğunu belirtmektedir.

Yorumlardan biri Tanrı'nın olacakları ezelden tayin ettiği görüşü şeklindeki cebri görüş iken bu yorumun Kuran'ı Kerim'in 'Onu (Cenab-ı Hakkı) her an yeni bir iş meşgul eder.' (Rahman-29) ayetiyle çeliştiğini düşünenler ve Tanrı tarafından insanın iyilik veya kötülük işleyecek akıl ve iradeye sahip olarak yaratıldığını belirtenler de olmuştur. Öztürk (2011) eski Arap kültüründen etkilenilerek meydana gelen cebri görüşün aksine Kuran'ı Kerim'de insanların yaptıkları eylemlerden sorumlu oldukları ve başıboş bırakılmadıkları vurgusunun yapıldığını belirtmektedir (Örn: Bakara 2/286). Allah'ın mutlak ve değişmez iradesiyle meydana gelen olayların yanı sıra insanın hür iradesine bırakılmış olan eylem ve durumlarda bulunmaktadır. Hem cebir görüşü hem hür irade görüşü İslam düşüncesi içinde varlığını sürdürmektedir. Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin kadercilik anlayışının birinci görüşe daha uygun olduğunu, savaşların insan iradesiyle değil de Tanrı takdiriyle meydana geldiği inancına sahip olduklarını göstermektedir.

Öztürk'e göre (2011) bireyi böyle bir kader inancına götüren unsur, bireyin ilaha kendisini yok sayacak derecede itaatidir. Allah'ın birliğini kabul eden ve O'na hiçbir şeyi ortak koşmama gayreti içinde olan kişi, kendi fiilini yarattığını iddia ederse kendisinin yaratıcı olması gerektiğini düşünmekte ve kişinin kendi fiillerini yarattığını söylemenin Allah'a ortak koşmak olduğu görüşünü benimsemektedir. Oysa Kuran'ı Kerim'de insanların başına gelen musibetlerin, yeryüzünde meydana gelen fesadın en önemli nedeni insanların yapıp ettikleri olarak belirtilmektedir.<sup>2</sup> Söz konusu savaşlar olduğunda da bu durum değişmeyecektir. Ayrıca 'İnsan için ancak çalıştığının karşılığı vardır.' (Necm 53/39) buyrulurken insanların emek ve gayretlerinin önemine vurgu yapılmıştır. Bu durumda öğretmenlerin Tanrı takdiri ile birlikte insan iradesinin de farkında olmalarının gerekli olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenlerin bu yönlü bir kader inancına sahip olmaları, üzerinde düşünülmesi ve tartışılması gereken bir konudur. Kader inancının doğru bir zeminde tartışılarak gerçek anlamının ortaya konması, hangi durumların Allah'ın iradesiyle mutlak ve değişmez bir şekilde

<sup>2</sup>Bakara 2/286 Allah kişiye ancak kapasitesi kadar yükler. Herkesin kazandığı iyilik kendi yararına, kazandığı kötülükse kendi zararındır.

Şura 42/30 Başınıza her ne musibet gelirse, kendi yaptıklarınız yüzündendir. O yine de çoğunu affeder. Rum 30/36 İnsanlara bir rahmet tattırdığımız zaman ona sevinirler. Eğer kendi işledikleri şeyler sebebiyle başarılarına bir kötülük gelirse, bir de bakarsın ki ümitsizliğe düşerler.

Nisa 4/79 Sana ne iyilik gelirse Allah'tandır. Sana ne kötülük gelirse kendindedir. (Ey Muhammed) Seni insanlara bir peygamber olarak gönderdik. Şahit olarak Allah yeter.



belirlendiği veya insan iradesine izin verilmiş olduğu hakkında ayrımların yapılabilmesini sağlayacaktır. Bu sayede öğretmenlerin öğrencilerine doğru kader inancını anlatmalarına zemin hazırlanabilecek ve öğrencilerin insan iradesiyle meydana gelen olaylarda doğru seğıimler yapmanın önemini algılamalarına öncülük edilebilecektir.

## **2. Savaşın Sonuçlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Savaş-barış tutum ölçeğinin ikinci alt boyutu olan savaşın sonuçları alt boyutuna ilişkin elde edilen bulgular tablo 4'te gösterilmiştir.



Tablo 4. Savaşın sonuçları alt boyutuna ilişkin ortalama değerler

Savaşın sonuçları	Cevap seçenekleri										$\bar{X}$
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
3.Savaşlara katılan birisinin insanlığa olan güveninin azalacağını düşünürüm.	10	11.2	21	23.6	18	20.2	29	32.6	11	12.4	3.11
6.Savaşlarda insanların kazandıklarının çektikleri acılara değmediğini düşünürüm	2	2.2	19	21.3	13	14.6	22	24.7	33	37.1	3.73
8.Savaşı kaybedenin de kazananın da savaştan zarar gördüğüne inanırım	1	1.1	1	1.1	8	9.0	27	30.3	52	58.4	4.43
12.Savaşın insan hayatını gereksiz yere harcamak olduğunu düşünürüm	1	1.1	23	25.8	5	5.6	28	31.5	32	36.0	3.75
13.Kazanan için de kaybeden için de savaşta harcanan zaman kaybedilmiş bir zamandır.	1	1.1	18	20.2	6	6.7	31	34.8	33	37.1	3.86
23.Savaşların zararlı olduğunu düşünürüm.	1	1.1	7	7.9	9	10.1	34	38.2	38	42.7	4.13
24.Savaş bir milletin eğitilmiş insanlarını harcar.	3	3.4	6	6.7	10	11.2	40	44.9	30	33.7	3.98
26.Savaşlar başka savaşlara yol açacak düşmanlıklara neden olurlar	1	1.1	-	-	6	6.7	41	46.1	41	46.1	4.35
34.Savaşlar milyonlarca suçsuz insana acı getirir.	-	-	-	-	1.	1.1	26	29.2	62	69.7	4.68

Savaşın sonuçları alt boyutuna ilişkin ortalama değerlere bakıldığında öğretmenlerin savaflara katılan kişilerin insanlığa olan güveninin azalacağı konusunda orta düzeyde inanca sahip oldukları görülmektedir (x= 3.11). Ancak savaflarda insanların kazandıklarının çektiği acılara değmediğini düşünmektedirler (x= 3.73). Öğretmenlerin büyük çoğunluğu savaflarda kazananın da kaybedenin de savaştan zarar gördüğüne inanmaktadır (x= 4.43). Öğretmenlerin görüşlerine göre savaflar insan hayatını gereksiz yere harcamak anlamına gelmektedir (x= 3.75). Kazanan için de kaybeden için de savaflar kaybedilmiş zaman olarak görülmektedir (x= 3.86). Öğretmenler, savafların milletin eğitilmiş insanlarını harcadığı düşünülürken (x= 3.38) ve zararlı olduğu görüşüne yer vermektedirler (x=4.13). Yine kesinlikle katılıyorum cevabının sıklıkla verildiği maddeler ‘savaflar başka savaflara yol açacak düşmanlıklara neden olurlar’ (x= 4.35) ve ‘savaflar milyonlarca suçsuz insana acı verir’ (x= 4.68) maddeleri olmuştur.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de ‘Savaş kavramı sizin için ne ifade ediyor?’ sorusu öğretmenlere yöneltilmiş ve savaş hakkındaki görüşlerinin daha derinlemesine ortaya konulması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmenler, savafların sonuçlarından yola çıkarak bu kavramı ‘Savaş kaos ve kargaşadır (Ö1), ‘Benim için gözyaşı ifade ediyor sadece (Ö5) ve ‘Kan, gözyaşı, yetim çocuklar, gözü yaşlı anneler.. (Ö8) şeklinde genel anlamda kaos, kargaşa ve gözyaşı olarak tanımlamışlardır. ‘İnsanları, toplumu yıkıma sürükleyen bir olgudur savaş. Buna çeşitli etkenlere sığınarak toplumları yıkıma sürüklemek diyebilirim.’ (Ö4)cümlelerini kullanan bir öğretmen savaşın insanları ve toplumu yıkıma sürükleyen bir olgu olduğu görüşünü belirtmiştir. Savaşı barışın zıddı olarak gören Ateş de (2006) savafların insanlığın maddi ve manevi varlığını ortadan kaldırdığından, medeniyetleri yıktığından, merhamet, hak ve adalet duygularını tükettiğinden, insanların iyilik ve güzellik adına yaptıklarını yok ettiğinden bahsetmiş ve bu kavramı ‘sevimsiz’ olarak nitelendirmiştir. Yazarın savaşı kan, gözyaşı, yıkım şeklinde tanımlaması öğretmenlerden elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Genel anlamda bakıldığında, öğretmenlerin savafların olumsuz sonuçlar doğuracağı görüşünde hemfikir oldukları görülmektedir. Yapılan farklı çalışmalarda da, savaş sonuçlarının insanların fizyolojik ve psikolojik yönlerden zarar görmesine neden

olduğunu gözler önüne sermektedir (Betancourt, McBain ve Brennan, 2014; Miller ve Rasmussen, 2010; Murthy ve Lakshminarayana, 2015; Sommers, 2002). Savaşlar yalnızca savaşan bireyleri değil sivil vatandaşları ve özellikle çocukları büyük oranda etkilemektedir (Allwood, Bell-Dolan ve Husain, 2002; Betancourt, 2011; Denov, 2006; Jones ve Kafetsios, 2002). Çocuklar üzerinde meydana gelen etkiler onların fiziksel, psikolojik ve ahlaki gelişimlerine büyük ölçüde zarar vermektedir (Erden ve Gürdil, 2009). Ayrıca daha önce de belirtildiği gibi savaşlar, savaşa katılan bireylerin savaş sonrası travmatik stres bozuklukları yaşamalarına neden olmaktadır (Boscarino, 2006; Bremner, Southwick, Johnson, Yehuda ve Charney, 1993; Çırakoğlu, 2003; Güloğlu ve Kararın, 2013; Polat ve Göldoğan, 2010). Öğretmenlerin savaşın ne denli büyük sıkıntılara ve olumsuz sonuçlara yol açacağı hakkında öğrencileri seviyelerine uygun bir şekilde, doğru bilgilendirmesi, çeşitli örneklerle savaşın insanlığa ne gibi zararlar verebileceğini göstermeleri ve bu konuda bilinçli bireyler olarak yetiştirmeleri, gelecekte savaşların önlenmesinde rol oynayabilecek niteliktedir. Bu nedenle öncelikle öğretmenler savaş sonrası oluşan durumlar hakkında bilinçlendirilmelidir.

### **3. Vatanseverlik ve Kahramanlığa İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Savaş-barış tutum ölçeğinin üçüncü alt boyutuna gelindiğinde bu alt boyutun Vatanseverlik ve Kahramanlık olarak adlandırıldığı görülmektedir. Bu alt boyuta ilişkin elde edilen bulgular tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Vatanseverlik ve Kahramanlık alt boyutuna ilişkin ortalama değerler

Vatanseverlik ve Kahramanlık	Cevap seçenekleri										
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		$\bar{x}$
	F	%	F	%	F	%	F	%	f	%	
14. Bir insanın hayatta ulaşabileceği en yüce değer savaş meydanında kazandığı şeref ve şandır.	25	28.1	22	24.7	15	16.9	18	20.2	9	10.1	2.59
19. Ülkemizdeki parklara ve halka açık yerlere savaş kazanan askerlerimizin isimlerinin verilmesinin önemli olduğunu düşünürüm.	3	3.4	7	7.9	19	21.3	36	40.4	24	27.0	3.79
22. Vatanseverlik gibi yüce duyguların savaşlardan doğduğuna inanırım	11	12.4	33	37.1	14	15.7	23	25.8	8	9.0	2.82
28. Bütün erkekler savaş kararı alındığında savaşa katılmaya gönüllü olmalıdır.	1	1.1	11	12.4	10	11.2	39	43.8	28	31.5	3.92
36. Savaşlarda kazanılan başarıların bütün başarılarından daha üstün olduğuna inanırım.	19	21.3	37	41.6	14	15.7	11	12.4	8	9.0	2.46

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin hayatta ulaşılabilir en yüce değerin savaş meydanında kazanılan şan ve şeref olduğuna orta düzeyde katıldığı görülmektedir ( $x=2.59$ ). Aynı şekilde vatanseverlik gibi yüce duyguların savaştan doğduğuna olan inançları da orta düzeydedir ( $x=2.82$ ). Aktaş (2015) savaş filmlerinin incelenmesi üzerine yaptığı çalışmasında vatanseverlik duygularının vurgulandığı filmlerin genellikle savunma savaşları olduğu, savaşın insanlara verdiği zararların anlatıldığı filmlerde ise vatanseverlik ve kahramanlık gibi duygulara yer verilmediğini belirtmiştir.

Öneri olarak ise vatanseverlik ve kahramanlık duygularının ön plana çıkarıldığı filmlerin öğrencilere izletilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerden birinin

*'Savaşlarda biraz geçmişten gelen birikim, kültür var. Kişilerin nasıl kendine has genetiği varsa toplumların da kendine has genetiği var diye düşünüyorum. Türk tarihini genellikle savaş merkezli bir anlayışımız var. Bu Tarih, Sosyal Bilgiler, İslam Tarihi derslerini görürken de aynı. Savaş merkezli anlatımlar yapıyoruz. Ama ben İslam tarihinde yapılan savaşlarda Peygamber terbiyesinden geçmiş sahabelerin genelde savaşlarda tarafsız kaldıklarını vurgularım mesela (Ö2)*

şeklindeki ifadeleriyle toplumların da insanlar gibi genetik bir yapıya sahip olduğundan ve Türk toplumunun savaş ve zaferlere fazlasıyla odaklandığından bahsettiği görülmüştür. Ona göre sadece Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde değil Sosyal Bilgiler, Tarih gibi derslerde de savaşa olan vurgu fazlasıyla yapılmakta ve anlatım biçimi genellikle bireye uygun olmamaktadır. Altınay (2009) ders kitaplarında savaş ve savaşçılık konularını incelediği çalışmasında, bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlara ulaşmıştır. Türklerin yapılarının savaşçı olduğu vurgusu, Türk tarihinin savaşlar tarihi olduğu ve bunun gurur kaynağı olması gerektiği, savunma amaçlı savaşların yanı sıra cihat ve fetih hareketlerinden de övgüyle söz edilmesi bulgular arasında yer almaktadır. Ayrıca kitaplarda savaşlar ile din arasında yakın ilişki kurulduğundan bahsedilmektedir. Bu bulguların ardından Altınay (2009), şiddetin sıradanlaştırıldığı, olumlu olarak gösterildiği ve yüceltildiği tüm metinlerin sorgulanması gerektiğini belirtmiştir. Osmanoğlu (2014) ise ortaöğretim DKAB programı ve ders kitaplarını çoğulculuk bağlamında incelediği araştırmasında, program ve ders kitaplarında genelde İslam ve Türklük ekseninde bir dil kullanılmasına rağmen farklı kesimlerin varlığına da duyarlılık gösterildiği tespitinde bulunmuştur. Program ve kitaplarda, özellikle ayrışma ve gerilimi aşma adına farklı algı ve anlayışlarda ortak değer ve temalara yer verildiği belirtilmektedir. Öğretmenlerin program ve kitaplarda yer alan bu tür anlatımları ön plana çıkarmalarının öğrenciler açısından daha uygun olacağını ifade etmek mümkündür.

Öğretmenlerin savaşlarda kazanılan başarıların bütün başarılardan daha üstün olduğuna olan inançları düşük seviyede olmasına rağmen ( $x= 2.46$ ) savaş kararı alındığında bütün erkeklerin savaşa katılmaya gönüllü olması gerektiğini

düşünmektedirler ( $x=3.92$ ). Bu durumun Bakara 2/246<sup>3</sup>, Ali İmran 3/167<sup>4</sup>, Nisa 4/77<sup>5</sup>, Tevbe 9/38<sup>6</sup> gibi ayetlerde savaş emredilen kavimlerin savaşa katılmaya gönüllü olmamasının tasvip edilmeyen davranışlardan biri olarak belirtilmiş olmamasının etkisinden kaynaklandığı söylenebilir. Allahu Teala savaşın kaçınılmaz olduğu durumlarda savaşmayı emretmektedir. Bu nedenle öğretmenler de savaş kaçınılmaz hale geldiğinde seferber olunması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmen 3'ün '*Yeri geldiğinde, savunma gerektiğinde savaşmamız gerektiğini de bilmeleri lazım çocukların..*' ifadesinin de bu gerçeklikten yola çıkılarak belirtilmiş olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenler ülkemizdeki parklara ve halka açık yerlere savaş kazanan askerlerimizin isimlerinin verilmesinin önemli olduğu görüşüne katılmaktadır ( $x=3.79$ ). Bunun yanı sıra barışa katkı sağlayan insanların da kahraman ilan edilmesi gerektiğine kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir ( $x= 4.39$ ). Bu bulgular sonucunda, öğretmenlerin savaş veya barış durumunda elde edilen kahramanlık unvanına ve kahramanlara önem verdiğini söylemek mümkündür. Yazıcı ve Aslan da (2011) realizm ve idealizm akımlarıyla daha çok kullanılan kahramanlık ve kahramanların, günümüzde de değerler eğitiminde sıklıkla yararlanıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerden biri DKAB derslerinde barış eğitimi temaları işlenirken içerik nasıl düzenlenmelidir? sorusuna verdiği '*Geçmişteki kahramanlarımızın yapmış olduğu davranışlar öğrencilerimize aktarılabilir. Örneğin Fatih'in İstanbul'u fethettiği zaman tutumu, daha öncesinde Hz. Peygamber'in Mekke'ye girişi, orada kimseye dokunmaması, kendisine zulmetmiş olsalar bile kimseye zarar vermemesi..(Ö3)*' şeklindeki cevabı ile savaş durumunda bile barışa yönelik hareketlerin olabileceğini

<sup>3</sup>Baksana, İsrail oğullarının Musa'dan sonra ileri gelenlerine! Hani onlar, bir peygamberlerine: "Bize bir kumandan gönder de Allah yolunda savaşalım..." dediler. O da: "Size savaş farz kılınırsa, acaba yapmamazlık eder misiniz?" dedi. Onlar: "Bize ne oldu da yurtlarımızdan çıkarıldığımız ve çocuklarımızdan ayırdığımız halde Allah yolunda savaşmayalım?" dediler. Bunun üzerine savaş kendilerine farz kılınıca da onlardan pek azı hariç, yüz çevirdiler. Ama Allah, o zalimleri bilir.

<sup>4</sup>İki topluluğun (ordunun) karşılaştığı günde başınıza gelen musibet Allah'ın izniyledir. Bu da mü'minleri ortaya çıkarması ve münafıklık yapanları belli etmesi içindi. Onlara (münafıklara), "Gelin, Allah yolunda savaşın veya savunmaya geçin" denildi de onlar, "Eğer savaşmayı bilseydik, arkanızdan gelirdik" dediler. Onlar o gün, imandan çok küfre yakın idiler. Ağzlarıyla kalplerinde olmayı söylüyorlardı. Oysa Allah, içlerinde gizledikleri şeyi çok iyi bilmektedir.

<sup>5</sup>Kendilerine, "Ellerinizi savaştan çekin, namazı kılın, zekatı verin." Denilenleri görmedin mi? Üzerlerine savaş yazılınca hemen içlerinden bir kısmı insanlardan Allah'tan korkar gibi, hatta daha çok korkarlar ve "Rabbimiz! Niçin bize savaş yazdın? Ne olurdu bize azıcık bir müddet daha tanımış olsaydın da biraz daha yaşasaydık?" derler. Onlara de ki: "Dünya zevki ne de olsa azdır, ahiret, Allah'a karşı gelmekten sakınan için daha hayırlıdır ve size kıl kadar haksızlık edilmez

<sup>6</sup>Ey iman edenler! Size ne oldu ki, "Allah yolunda cihada çıkın." denilince olduğunuz yere yığılıp kaldınız. Yoksa ahiretten vazgeçip dünya hayatına razı mı oldunuz? Fakat dünya hayatının zevki ahiretin yanında ancak pek az bir şeydir.

öğrencilere göstermek ve bu davranışları yüceltmek gerektiğini vurgulamıştır. Bu durum araştırmanın nicel verileri ile nitel verilerinin birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğunu göstermektedir.

#### 4. Savunmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Savaş-barış tutum ölçeğinin diğer bir alt boyutu olan savunma alt boyutuna ilişkin elde edilen bulgular tablo 6'da gösterilmiştir

Tablo 6. Savunma alt boyutuna ilişkin ortalama değerler

Savunma	Cevap seçenekleri										$\bar{x}$
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		
	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%	
2. Savaş ilan edildiğinde bütün ulus savaşa destek vermelidir.	3	3.4	4	4.5	3	3.4	33	37.1	46	51.7	4.29
16. Şartlar ne olursa olsun, savaş ilan edildiğinde ülkemizin hizmetine koşmamız gerekir.	-	-	2	2.2	5	5.6	25	28.1	57	64.0	4.53
20. Savunma savaşına katılmak yurttaşların görevidir.	-	-	2	2.2	3	3.4	32	36.0	52	58.4	4.50

Savunma alt boyutuna ilişkin değerler incelendiğinde en yüksek katılım oranının bu alt boyutta yer alan maddelerde olduğu görülmektedir. Öğretmenler savaş ilan edildiğinde bütün ulusun savaşa destek vermesi ( $x= 4.29$ ), şartlar ne olursa olsun savaş ilan edildiğinde ülkenin hizmetine koşma gerekliliği ( $x= 4.53$ ) ve savunma savaşına katılmanın yurttaşlık görevi olduğuna ( $x= 4.50$ ) çok yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Bir diğer deyişle öğretmenler savunma söz konusu olduğunda veya herhangi bir sebeple ülke savaşa girdiğinde ülkenin korunması adına savaflara katılmak gerektiğini düşünmektedirler. Bu durumun sebebinin İslam'ın savaflara bakış açısı olduğu



yorumunu yapmak mümkündür. Nitekim Kuran'ı Kerim'de düşmanlarla savaşmanın şartı karşından saldırının olması, bireylerin kendilerini ve yurtlarını korumaları olarak belirlenmiştir (Bakara 2/190<sup>7</sup>; Hucurat 49/9<sup>8</sup>; Mümtehine 60/9<sup>9</sup>). Hz. Peygamber'in yaptığı savaşlar incelendiğinde de bu savaşların savunma ve korunma amaçlı yapıldığı ileri sürülmüştür (Ateş, 2006). Öğretmenlerin savaş kararı için karşı taraftan gelen bir saldırının olması gerektiği konusunda hemfikir oldukları nitel verilerin analizinde de görülmektedir. Öğretmenlerin *'Savaş kararı eğer ülkemiz tehlikeye giriyorsa, diğer güçler tarafından saldırıya uğruyorsa, bağımsızlığımız, vatanımızın bütünlüğü bir tehlike altındaysa alınabilir (Ö5)'* ve *'Kuran'ı Kerim'e göre savaşın sebebi, düşmanın tecavüzü ve zulmüdür. İslam'da can, mal, din ve namusun korunması temel esastır. Bu temel esaslara saldırı halinde savaş zorunlu olur. (Ö7)* ifadeleri bu görüşe örnek olarak verilebilir.

DKAB öğretmenleri savaşların nedenlerini saldırıya karşı savunma olarak görmelerine rağmen din ve savaş konusunda farklı birçok anlayış ve algıların olduğu da görülmektedir. Yahudi, Hıristiyan ve Müslüman aleminde meydana gelen olaylar din ve çatışma konularının birlikte ele alınmasına neden olmuştur. Bu çalışmalardan birinde Aydınalp (2010) milli kimliğin oluşmasında dinin başat bir rol üstlendiğinden ve kesişen dini sınırların sosyal çatışmalara sebep olduğundan bahsetmiştir. Özellikle son zamanlarda yaşanan olaylar sebebiyle İslam'ın getirdiği mesajla uyuşmamasına rağmen İslam'ı da terörle bağlantılı gösteren akımların ortaya çıktığı görülmektedir (Özerkmen, 2004). Öğretmenlere yöneltilen İslam dini başta olmak üzere dinlerde savaş ve barışın yeri hakkında ne düşünüyorsunuz? sorusuna verilen yanıtların da yaşanan durumlarla bağlantılı olduğu görülmektedir. Öğretmenler semavi dinlerden olan Hıristiyanlık, Yahudilik ve İslam'ın temelde dünyaya barış getirmeyi hedeflendiğini ancak insanların algıları nedeniyle savaşların daha ön planda tutulduğunu belirtmişlerdir. Örneğin, Öğretmen 1 *'Vahyin kaynağını uygulayan bütün dinler barış yönünde diye düşünüyorum.'* ifadelerini kullanırken Öğretmen 2 *'Aslında Allah'ın gönderdiği tüm dinlerin ve Peygamberlerin dünyada barışı tesis etmeye yönelik argümanları ortaya koyduğunu görürüz'* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmen 5 *'Yahudiler kutsal kitaplarını değiştirdikleri için öldürme kavramı çok fazla geçiyor.'*

<sup>7</sup>Size savaş açanlarla Allah yolunda çarpışın. Fakat haksız saldırıda bulunmayın. Çünkü Allah, haksız saldırıda bulunanları sevmez.

<sup>8</sup>Eğer müminlerden iki grup birbirleriyle vuruşurlarsa aralarını düzeltin. Şayet biri ötekine saldırırsa, Allah'ın buyruğuna dönüncüye kadar saldıran tarafla savaşın. Eğer dönerse aralarını adaletle düzeltin ve (her işte) adaletli davranın. Şüphesiz ki Allah, adil davrananları sever.

<sup>9</sup>Allah sizi, ancak sizinle din hakkında savaşan, sizi yurtlarınızdan çıkararak ve çıkarılmanız için yardım eden kimselere dost olmaktan men eder. Kim onlarla dost olursa işte zalimler onlardır.

“Senden başka herkesin kanı, canı, malı sana helaldir. Yaşamak için öldüreceksin” gibi ifadeler geçiyor. Kendilerini seçilmiş ırk olarak görüyorlar.’ ve ‘Hristiyanlar zaten şu an dinlerinden fazlasıyla uzaklaştılar. Daha çok sömürgecilik anlayışı var.’ ifadeleriyle Yahudilerin kendilerini üstün ırk görmesi nedeniyle diğerlerinin canını, malını, namusunu kendilerine helal görmeleri gibi bir durumun oluşmaya başladığı, Hristiyanların ise dinlerinden uzaklaşmaları nedeniyle sömürge imparatorlukları kurma yarışına girdikleri ve bu nedenle savaşları meşru gördükleri belirtilmiştir. Kitaplarında ‘Dünya Dinleri ve Barış’ konusuna değinen Harris ve Morrison da (2003) bütün dinlerin temelde barışı inşa etmek amacını taşıdıklarını, Tanrı veya dini liderlerini ‘Barışın hükümdarı’ olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Örneğin; Yahudiler tek tanrıları olan Yahveh’i, Budistler Buda’yı, Hristiyanlar Hz. İsa barışın hükümdarı olarak görmektedir.

Öğretmenlere göre İslam dini de barış kökünden gelmektedir. Öğretmen 8’in ‘Eğer onlar barışa yanaşırlarsa sen de yanaş. (Enfal 61), Eğer inananlardan iki grup birbirleriyle savaşılırlarsa aralarını düzeltin. (Hucurat 9) ve Sulh (uzlaşma) hayırlıdır. (Nisa 128)’ ayetlerini delil göstererek bu durumu açıklamaya çalıştığı görülmektedir. İslam tarihinde savaşların genellikle savunma amacıyla yapıldığı, savaş kurallarının belirlenmiş olduğu ve topluma zarar vermeden savaşılmasının hedeflendiği öğretmenler tarafından belirtilmiştir. ‘Savaşlarda saldıran hiçbir zaman İslam dininden taraf olmuyor, karşı taraftan bir saldırı olduğunda savunmaya yönelik oluyor. Kuran’ı Kerim ve Peygamberimizin uygulamalarından bunu görebiliyoruz.’ (Ö3) ve ‘Savaş olsa bile İslam dininde sadece savaş meydanındaki askere silah doğrultulur. Savunmasız kadına, çocuğa, halka kesinlikle silah doğrultulmaz. İslam dininin aslında yansıtıldığından ziyade şu anda yanlış anlaşıldığını düşünüyorum.’ (Ö5) cümleleri bu görüşleri yansıtır niteliktedir. Öğretmenlerden biri ‘İslam dinine bakıldığında birçok savaştan bahsediliyor gibi görülüyor ama normal şartlarda hiçbir zaman durup dururken savaşa girilmemiş.’ (Ö1) diğeri ise ‘Savaş denilen şeyin dinin kendisinden değil de sonradan yorumlanma biçimlerindeki yanlışlardan çıktığını söylemek mümkündür’ (Ö2) ifadelerini kullanarak savaş konusunun İslam tarihinde fazla yer bulmasının yanlış algılamalara neden olduğunu ve dinsel yorum farklılıklarından meydana gelen birtakım yanlışların doğduğunu belirtmişlerdir. Müslüman toplumların algılarında farklılıklar meydana gelmekte ve bu nedenle saldırı savaşları da meşru görülmeye başlanmaktadır. Şimşek de (2011) İslam’ın özellikle Batılı ülkeler tarafından terörle ilişkilendirildiğinden bahsederek bu algının yıkılabilmesi için teröre bulaşmış Müslüman kesimleri inkar etmeden bu kesimin yaptıklarını kesin bir dille reddetmenin, ayrıca teorik anlamda İslam’ın teröre yol açacak nitelikte bir yapıya sahip olmadığını ve barışı temele alan

bir yaklaşıma sahip olduğunun delilleriyle tüm dünyaya izah edilmesinin bütün müminler için bir görev olduğunu belirtmiştir. Bu durumda özellikle DKAB öğretmenlerinin bu konunun bilincinde olması ve bu görevi ifa etmelerinin gelecek nesiller ve toplumun bilinçli bir şekilde yetişmesini sağlayabileceğini söylemek mümkündür.

### 5. Savaş-Bariş ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Savaş-bariş tutum ölçeğinin beşinci alt boyutuna gelindiğinde bu alt boyutun Savaş-Bariş ve DKAB eğitimi olarak adlandırıldığı görülmektedir. Bu alt boyuta ilişkin elde edilen bulgular tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Savaş-bariş ve DKAB eğitimi alt boyutuna ilişkin ortalama değerler

Savaş-bariş ve DKAB eğitimi	Cevap seçenekleri										$\bar{x}$
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
7.DKAB derslerinde barışın önemini öğretmeliyiz.	-	-	1	1.1	3	3.4	15	16.9	70	78.7	4.73
10.DKAB dersleri, dünya barışına katkı sağlayabilecek niteliktedir.	3	3.4	5	5.6	12	13.5	39	43.8	30	33.7	3.98
25.DKAB öğretmenlerinin dünya barışına katkı sağlayabileceğine inanırım.	2	2.2	1	1.1	5	5.6	47	52.8	34	38.2	4.23

Öğretmenlerin DKAB eğitiminde savaş ve barışa ilişkin görüşlerinin alındığı Savaş-bariş ve DKAB eğitimi alt boyutunda DKAB derslerinin dünya barışına katkı sağlayabilecek nitelikte olduğuna olan inancın yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir ( $x= 3.98$ ). Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, öğretmenlerin barış kavramını hoşgörü, saygı, paylaşma, anlaşma, uzlaşma, huzur, şiddetsizlik, iletişim ve mutluluk gibi kavramlarla ilişkilendirdiklerini göstermektedir. *‘Karşılıklı hoşgörü, saygı içinde aynı toprakları paylaşabilme’ (Ö1), ‘İnsanların ortak noktaları bularak uzlaşma sağlamaları, şiddetle değil de konuşarak, iletişim sağlamaları’ (Ö4) ‘Barış; insanların mutlu,*

*birbirlerine hoşgörülü, farklı din, farklı görüş, farklı mezhep bunları gözetmeksizin mutlu bir şekilde yaşadıkları bir ortamdır.* (Ö5) ve *'Düşmanlık ve kavganın olmadığı, huzurlu bir ortam.'* (Ö7) şeklindeki ifadeler barış kavramına ilişkin öğretmen algılarını ortaya koymaktadır. Din ve Ahlak Eğitiminin hoşgörü, sevgi, saygı, kardeşlik, paylaşma, anlaşma, uzlaşma gibi barış ile ilişkili kavramları içeriyor olması, aynı zamanda öğretmenlerin bu kavramları barış ile ilişkilendiriyor olması ve öğretim programlarında da bu kavramların öğretimine özellikle DKAB derslerinde geniş bir yer verilmiş olması öğretmenlerin derslerinde bu niteliği görmelerinin sebeplerinden olabilir. Nitekim Doğan ve Kılınç (2014) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe ders kitaplarında barış ve barışla ilgili değerlere ne düzeyde yer verildiğini araştırdıkları çalışmalarında, ilkokul 4. sınıf ders kitaplarında barış ve barışa ilişkin kavramların DKAB derslerinde diğer derslere göre daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşmışlardır. Yazarlara göre İslam dininin barış, sevgi ve hoşgörü dini olması ve bunun vurgulanmak istenmesi, yazınsal metinlerde barış ve barışa ilişkin kavramların daha fazla yer verilmesi sonucunu doğurmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin derslerinde barış ve barışa ilişkin kavramlarının önemini vurgulayacakları materyallerinin var olduğu ve bu materyallerden yararlanarak barış konusunu gündeme taşıyabilecekleri görülmektedir. Aydın da (2002) barış eğitiminin sağlanmasında genel eğitim içinde en büyük rolün din eğitime düştüğü gerçeğini vurguladığı çalışmasında, din eğitiminin çatışma ve gerilim yerine barış kültürünün yerleştirilebileceği öncü bir eğitim alanı olduğunu belirtmiştir.

İkinci önermeye verilen yanıtlar doğrultusunda öğretmenlerin, DKAB dersi öğretmenlerinin dünya barışına katkı sağlayabileceğine çok yüksek düzeyde katıldıkları tespit edilmiştir ( $x= 4.23$ ). Öğretmenlere barış eğitiminin sağlanmasında öğretmenin rolü hakkında derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla görüşme sorusu da yöneltilmiştir. Bu soruya verilen bazı yanıtların önermeyle örtüştüğü görülmektedir. *'Mutlaka öğretmenin rolü çok önemli. Hepimiz biliyoruz ki öğretmenlerin çocukların gözünde önemli bir yeri var. Öğretmenlerin sadece konuşmalarıyla değil tavır ve davranışlarıyla da barış açısından öğrencileri eğitmede çok etkili olacağını düşünüyorum.'*(Ö3) ifadeleriyle öğretmenin barış eğitimi konusunda öğrenci üzerinde etki sağlayabileceğini ve barışa katkı sağlayabileceğini belirtmiştir. Kaymakcan ve Meydan (2011) DKAB öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmaya çalıştıkları araştırmalarında, öğretmenlerin değerlerin eğitimi konusunda kendilerini yüksek düzeyde sorumlu

hissettiklerini ve değerler eğitimi konularını işlerken uygun metotlar izlediklerini ifade etmişlerdir. Söz konusu çalışmada öğretmenlere göre çevresel faktörler, bireyselleşme ve medyanın negatif etkisi değerlerin edinimini zorlaştırırsa da telkin, ikna ve önemli kişilerin hayatından örnekler verme gibi yöntemlerle öğrencilerin belli başlı değerleri kazanmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Kaymakcan ve Meydan'ın (2011) gerçekleştirdikleri bu çalışma, değerler eğitiminin içinde yer alan bir kavram olan barışı da içerdiği için yapılan çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Öğretmenlerin her iki çalışmada da kendilerini değerler eğitimi konusunda yetkin ve sorumlu hissettikleri söylenebilir.

Bu alt boyuta ilişkin son bulgu, öğretmenlerin DKAB derslerinde barışın önemini anlatmaları gerektiğine inançlarının çok yüksek olduğunu göstermektedir ( $x=4.73$ ). Bu bulgu çalışmada yer alan görüşme bulgularının bir kısmıyla uyum göstermektedir. Öğretmenlerden birinin '*Din kültürü barış eğitimine uygun diye düşünüyorum. Hani ahlak eğitimi de verdiği için...*' (Ö4) ifadeleri bu görüşe örnek olarak verilebilir. Ancak aynı öğretmen DKAB derslerinde barış konusunun işlenmesi gerektiğini düşünmesine rağmen bu durumun pratikte işlerlik kazanmadığını düşünmektedir ve bu görüşünü '*Ama Din Kültürü kitaplarında da çok az yer veriliyor. Mesela 4. Sınıflarda var ama diğer sınıflarda daha az. Daha fazla ve ayrıntılı yer verilebilir.*' (Ö4) şeklinde belirtmiştir. Aynı şekilde bir diğer öğretmen de '*Yani aslında kitapta yazarlar çok yeterli değil.*' (Ö5) ifadelerini kullanarak bu görüşe destek vermiştir.

## 6. Savaşların Önlenmesi ve Barışa İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Savaşların önlenmesi ve barış alt boyuta ilişkin elde edilen bulgular tablo 8'de gösterilmiştir

Tablo 8. Savaşların önlenmesi ve barış

Savaşların önlenmesi ve barış	Cevap seçenekleri										$\bar{X}$
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		
	F	%	f	%	F	%	f	%	f	%	
5.Ordumuz "barışa" katkı sağlamak için savaş yaşanan bölgelere yardım elini uzatmalıdır.	-	-	1	1.1	11	12.4	34	38.2	43	48.3	4.33

11. İnsanoğlu savaşı ortadan kaldıracak kadar güçlü değerlere sahiptir.	1	1.1	10	11.2	6	6.7	28	42.7	34	38.2	4.05
17. Savaşların hepsinin kötü olduğunu düşünürüm.	6	6.7	24	27.0	15	16.9	23	25.8	21	23.6	3.32
18. Savaş son çare olana kadar “barış”ın taraftarı olmalıyız.	-	-	1	1.1	5	5.6	16	18.0	67	75.3	4.67
27. İnsanoğlu uygarlaştıkça savaşların yerini barış alacaktır.	3	3.4	11	12.4	19	21.3	26	29.2	30	33.7	3.77
29. Barışların hepsinin iyi olduğunu düşünürüm.	-	-	13	14.6	11	12.4	23	25.8	42	47.2	4.05
30. Dünyadaki barış taraftarı insanların ve kurumların gelecekte savaşları önleyeceğine inanırım.	2	2.2	14	15.7	17	19.1	31	34.8	25	28.1	3.70
31. İnsanlık gelecekte tamamen barış dolu bir dünyada yaşayacaktır.	12	13.5	24	27.0	34	38.2	12	13.5	7	7.9	2.75
32. Savaş isteyen ülkelerin ve liderlerinin cezalandırılması gerektiğine inanırım.	-	-	10	11.2	10	11.2	32	36.0	37	41.6	4.07
33. Zengin ve fakir ülkeler arasındaki gelir farkının azaltılması dünyada barışın sağlanmasına katkı sağlayacaktır.	-	-	3	3.4	3	3.4	42	47.2	41	46.1	4.35
35. İnsanların dinlerinin çağrısına uyması dünya barışına katkı sağlayacaktır.	-	-	6	6.7	5	5.6	27	30.3	51	57.3	4.38

Savaşların önlenmesi ve barış alt boyutunda ordumuzun barışa katkı sağlamak için savaş yaşanan bölgelere yardım etmesi gerekliliği ile ilgili maddeye çok yüksek düzeyde katılım olduğu görülmektedir ( $x= 4.33$ ). Ayrıca öğretmenler savaş isteyen ülkelerin cezalandırılması gerektiğine yüksek düzeyde katılmaktadır ( $x= 4.07$ ). Bu önermelere yüksek düzeyde katılım olmasının en büyük nedenlerinden biri komşu ülkelerde yaşanan savaşlar olarak gösterilebilir. Özellikle son yıllarda patlak veren Suriye savaşı, birçok Suriyelinin ülkelerinden göç etmelerine ve Türkiye'ye mülteci olarak sığınmalarına neden olmuştur. Erkek, kadın ve çocuk yüz binlerce savaş mağduru, zor şartlar altında yaşam savaşı vermektedir (Güçer, Karaca ve Dinçer, 2013). Bu zor şartlar altındaki insanların görülmesi, barışa olan ihtiyacın ne denli fazla olduğunu göstermekte ve bu nedenle orduların barışa katkı sağlamak için savaş yaşanan bölgelere yardım etmesi gerekliliğine olan inancı yükseltmekte ve savaş isteyen ülkelerin cezalandırılması gerektiği düşüncesini ön plana çıkarmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenler, insanların savaşı ortadan kaldıracak kadar güçlü değerlere sahip olduğunu düşünmektedir ( $x= 4.05$ ). Benzer şekilde Eren (2005) korku, şiddet ve değer olgularını işlediği bir makalesinde, değerler kültürüne sahip olmanın korku ve şiddetin panzehiri olduğunu belirtmiştir. Değerler kültürünün temelinde sevgi, saygı ve biz bilincinin olması korku ve şiddeti engelleyici niteliklere sahip olmasını sağlamaktadır. Yazar, eğitim sürecinin değerler kültürüne yönelik programlanması ve okulların değerler kültürünü geliştirici roller üstlenmesinin korku ve şiddet olgularını en aza indireceğini düşünmektedir. Bu düşünceden yola çıkarak öğretmenlerin de değerler kültürünü benimsemeleri ve uygulamalarının korku, şiddet ve ardından savaş olgularını belli bir yere kadar ortadan kaldırabilecek niteliklere sahip olabileceğini söylemek mümkündür.

Bir diğer önerme olan savaşlar son çare olana kadar barışın taraftarı olunması gerektiğine öğretmenlerin çok yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir ( $x= 4.67$ ). Bu önermeye verilen cevap Aktaş ve Safran (2013) tarafından ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılan araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Hem öğrenci hem de öğretmenlerin insan ilişkilerinde savaşı son çare olarak gördüklerini söylemek mümkündür. Ancak öğretmenler, savaşların hepsinin kötü olduğu düşüncesinde kararsız

kalmışlardır ( $x= 3.32$ ). Bu kararsızlığın sebebi öğretmenlerin daha önce belirtilen önermelerde savunma savaşlarının haklılığına olan inançları nedeniyle bazı savaşları haklı görüyor olmaları olabilir.

Araştırmada insanoğlu uygarlaştıkça savaşların yerini barışın alacağı ( $x= 3.77$ ) ve barışların hepsinin iyi olduğu ( $x=4.05$ ) görüşüne yüksek düzeyde katılım olduğu görülmektedir. Bir diğer deyişle öğretmenler, uygarlaşmayı barış için bir ön koşul olarak görmekte ve her ne şekilde olursa olsun barışın iyi olacağına inanmaktadırlar. Öğretmenler dünyadaki barış taraftarı insanların ve kurumların gelecekte savaşları engelleyeceğine inanmaktadırlar ( $x= 3.70$ ). Ancak insanların gelecekte tamamen barış dolu bir dünyada yaşayacağına olan inanç konusunda kararsız kalmışlardır ( $x= 2.75$ ). Bu durum öğretmenlerin barışın sağlanması konusunda umutsuz olmadıklarını ancak barışın tamamen sağlanması hakkında bazı kuşkularının olduğunu göstermektedir. Görüşmelerden elde edilen verilerde öğretmenlerden birinin '*Barış; üzerinde çok durulan, insanların rahat tüketebildikleri, daha önce tüketilmiş bir kavramdır.*' (Ö2) şeklindeki ifadesi bu kararsızlığın nedenini derinlemesine inceleme olanağı tanımaktadır. Sözelimi bu öğretmen barış kavramının çok dile getirilmesinin barışın sağlanması anlamına gelmediğini belirtmekte ve bu kavramın çok kullanılarak tüketilmesinden rahatsız olduklarını belirtmektedirler. Kavramın sadece tanımının yapılması veya söylenmesi yerine ibadetler içindeki yerinin öğrencilere gösterilmesinin daha etkili olacağını ise

*'(...) Aslında ibadetlerin bile iki türlü boyutunun olduğu, bir Allah ile ilgili boyutunun bir de pekala barışla ilgili boyutunun olduğunu rahat rahat söyleyebiliriz. Cuma cem olma demek, bir araya gelmek demektir. Cuma günü sadece böyle hutbe okunur, namazda var. Hacda bir araya gelmektir, Müslümanların dertleşmesidir. Zekât da toplumdaki dengesizliklerin giderilmesidir.'* (Ö2)

ifadeleriyle dile getirmektedir.

Zengin ve fakir ülkeler arasındaki gelir farkının azaltılmasının dünyada barışın sağlanmasına katkı sağlayacağına, öğretmenler çok yüksek düzeyde katılmaktadır ( $x= 4.35$ ). Bir diğer deyişle öğretmenler, gelir farklarının savaşlara neden olabileceğini düşünmektedir. Aynı zamanda öğretmenler, insanların dinlerinin çağrısına uymasının da dünya barışına katkı sağlayacağını düşünmektedirler ( $x= 4.38$ ). Dinlerin özünde barışı emretmiş olduğuna olan inanç (Ateş, 2006) öğretmenlerin bu yönde düşüncelerinin sebeplerindedir denilebilir. Ancak dinlerin özünde barış kavramı vurgusu olmasına rağmen din nedeniyle yaşanan derin ayrılıkların da var olduğu görülmektedir. Sadece



farklı din mensupları değil aynı din mensupları arasında dahi dini kaynaklı çatışmalar meydana gelebilmektedir (Onat, 2002). Öğretmenlerin, bu gerçeğin farkında oldukları görüşmeler sonucunda elde edilen verilerle tespit edilmiştir. Öğretmenlerden biri bu konuya ilişkin görüşlerini

*'Tabi çocuklarımızın farklı toplum katmanlarından geldiğini gözlemliyoruz. Ayrıca farklı düşüncelerden veya farklı birtakım inanç değerlerinden geldiğini de düşündüğümüz çocuklarımız var sınıflara baktığımızda. Bunların arasında tabi kulaktan dolma birbirlerine karşı yaklaşımlarında birtakım önyargılar var. Yani inançlarıyla ilgili ön yargıları var, işte mezhepsel birtakım ön yargılar var.'* (Ö3)

ifadeleriyle belirtmiştir. Bu problemin çözülebilmesi için din öğretimiyle ilgili algının bütünüyle değişmesi gerektiğini düşünen bir öğretmen

*'Din öğretimiyle ilgili algının baştan ciddi ciddi gözden geçirilmesi lazım. Yoksa İslam öyle bir şeydir ki bizde ibadetle ilgili konuları çıkın diğer muamelatla ilgili konularda hakkında herkesin ittifak ettiği mesele çok azdır. Bu anlaşmazlıkların varlığı güzeldir. Hayata zenginlik katar. Dini dogmatik olmaktan uzaklaştırır.'* (Ö2)

ifadeleriyle mezhepsel ayrılıkların çatışmalara neden olmak yerine dinin zenginliği olarak gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Ancak *'Bu ortamdaki büyük sıkıntının giderilmesine yönelik sadece Din Kültürü dersinin bir anlamı olur mu? Önemsiz görmüyorum. Ama bunların hepsinin bir bütün olarak yapılması, belki bir yıl iki yıl değil de bir süreçte yapılması kesinlikle gerekli bir şeydir.'* (Ö2) cümleleriyle bu konudaki ihtilafların ve çatışmaların çözümü için süreklilik arz eden çalışmaların yapılması gerekliliğini vurgulamıştır. Bu durumda öğretmenlerin dinler arası veya mezhepler arası ayrılıkların önüne geçebilmek için dinlerin özünde yer alan barış vurgusunu öğrencilerine benimsetmelerinin de çatışmaların giderilmesinde bir nebze olsun işe yarar olabileceğini söylemek mümkündür.

## **7. Toplumsal/Bireysel Barışın Sağlanması ve DKAB Eğitimine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Görüşmelerde öğretmenlere 'Toplumsal barışın sağlanması için neler yapılabilir?' ve 'DKAB öğretmeni olarak kendiniz ve öğrencilerinizde bireysel barışın sağlanmasında neler yapabileceğinizi düşünüyorsunuz?' soruları yöneltilerek toplumsal ve bireysel barışın sağlanabilmesi için neler yapılabileceği konusundaki görüşleri derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerden ikisi *'İnsana insan olarak saygı gösterildiğinde hiçbir problem kalmayacak diye düşünüyorum ben.'* (Ö1) ve *'Başkalarının haklarına saygı, başkalarının sınırlarını ihlal etmeme. Bu hem fiziki açıdan olabilir, hem manevi açıdan olabilir. Sınırlarını ihlal etmeden herkesin düşüncesine, yaşamına, hakkına ihlal etmeden yaklaşım göstermek, saygılı olmak.'* (Ö3) ifadeleriyle toplumsal

barışın sağlanmasında en önemli unsurun karşılıklı saygının inşa edildiği bir ortam olduğunu belirtmiştir. Bireysel barış için ise *'Farklı düşünce, inanç, değerlerden kaynaklanan birtakım ön yargılar var. Bu ön yargıları aşip barışı sağlamaya çalışıyoruz öğrencilerin arasında.'* (Ö3) şeklinde ön yargılardan uzak bir sınıf ortamının gerekliliğinden bahsedilmiştir. Aynı öğretmen *'(...) Olumsuz düşünceleri, görüşleri ortadan kaldırmak için gayret sarf ediyoruz. Mezhepsel değişiklikler sebebiyle sormuş oldukları birtakım sorular var. Orada diğer çocukların rencide olmaması için, rencide edilmemesi için o şeylerin art niyetli olduğunu ifade etmeye çalışıyoruz. Aralarında barışı sağlamaya çalışıyoruz'* (Ö3) şeklindeki cümlelerle sınıf ortamında mezhepsel değişiklikler nedeniyle bile çatışmaların olabildiğinden bahsederek öncelikle bu sorunların, insanların birbirlerinin fikirlerine, görüşlerine, inançlarına saygı göstermesi, ön yargılı davranmaması gerekliliğinin sınıf ortamında barış duygusu vurgulanarak yapılabileceğini belirtmiştir. Karasakal da (2016) toplumsal barışın incelendiği araştırmasında farklı düşüncelere, inançlara ve davranışlara sahip bireylerin toplumda huzur, güven ve barış içinde yaşayabilmesi için birtakım ilkelerin toplumda kabul edilmesi ve saygı gösterilmesi gerektiğini ifade etmiştir. DKAB öğretim programı da din öğretiminde öncelikle insana, düşünceye, hürriyete, ahlaki olana, kültürel mirasa saygı hususlarına dikkat edilmesi gerekliliğini vurgulamış, İslam düşüncesinde farklı anlayış ve yorum biçimleri hakkında bilgi verilerek saygı ve hoşgörü temelinde farklılıkların zenginlik olarak görülmesinin hedeflendiğinden bahsedilmiştir (MEB, 2010). Ancak Karacelil (2010) ortaöğretim DKAB dersi problemlerini öğretmenlerin bakış açısıyla değerlendirdiği çalışmasında, 11 öğretmenden 9 tanesinin DKAB dersi müfredatının toplumsal barışa katkı sağlama, İslam kardeşliği ve öteki algısını giderme konularında yetersiz kaldığını belirttiklerini ifade etmiştir. Hatta çalışmada öğretmenlerden biri müfredatın öğrenciye ve topluma hitap etmemesi nedeniyle barışı sağlayamayacağını belirtmiştir. Burada sorun yaratan durum, konuların öğretim programında yer almıyor olması değil, öğretim programlarına bu hedeflerin konmasına rağmen öğretiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğinin tam olarak ortaya konulamaması olmaktadır. Selçuk (1997) bu konu üzerinde durmuş ve saygı kavramını ele alarak saygı duyulacak kişiler, fikirlerin ortaya konulduğu fakat niçin saygı duyulacağına ilişkin belli başlı ana hatlar dışında bir şey öğretilmediğine vurgu yapmıştır. Ona göre saygının tanımı yapılmasına rağmen saygılı bir tavrın nasıl olacağı tam olarak anlatılmamakta, öğrencilerin önüne birtakım kurallar konmakta fakat onların

pratik yönü gösterilmemektedir. Bu durumun günümüzde de aynı şekilde sorun teşkil ettiğini söylemek mümkündür.

Çocuğun yaş grubu ve özellikleri göz önünde bulundurularak, savaşın nedenleri ve sonucunda yapılan muamele hakkında bilgiler verilmesinin daha uygun olacağı öğretmenlerden birinin

*'Biz genellikle anlatımlarımızda zaferlerden bahsederiz. Bu bir anlatım şeklidir. Mesela Bedir savaşında Müslümanlar şu kadardı müşrikler bu kadardı diye anlatmak da var. Peygamberimizin esirlere yaptığı muamele ile de anlatmak var. Peygamberimiz Müslümanlar kendi akrabalarını öne çıkarınca Bedir savaşında tüm insanları serbest bırakmış o zaman. Okuma yazma bilen okuma yazma öğretti serbest kaldı. Zengin olan para verdi serbest kaldı ama geride hiç esir kalmadı. Şimdi bu şekilde anlatım biçimini değiştirebiliriz. Olay aynı olay veya vurguyu savaşın kendisine yapmayız. (...)Yaş grubuna hitap etmek de önemlidir.'* (Ö2)

ifadeleriyle orta konmuştur. Akyürek (2004) çocuğun gelişim özellikleri göz ardı edildiğinde dinle ilgili bazı kavramların öğretiminin zorlaşacağını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin kavram öğretimini yaparken planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında yeterli olmaları ve öğrenci özelliklerini göz önünde bulundurmaları önem arz etmektedir. Ayrıca öğrencinin yaş gurubu ve gelişim özelliklerinin göz önünde bulundurularak kavram öğretimi yapılması da öğretimsel hedefe ulaşmada büyük önem taşımaktadır.

Son olarak sınıf ortamında barışın sağlanmasının yanı sıra devlet başkanları ve medya aracılığıyla da savaş ve şiddet yerine barışa meyilli insanların yetiştirilebileceği '*Öncelikle devlet başkanları bu konuda örnek olması gerekiyor. Bir de medya bu konuda aşırı derecede etkili. (...) Hani insanların bilinçlendirilmesi gerekiyor medya aracılığıyla.'* (Ö5) ifadeleriyle belirtilmiştir. Bu ifadelerden anlaşıldığı üzere devlet başkanlarının bu konuda insanlara örnek teşkil edecek davranışlarda bulunması, medyanın şiddeti teşvik eden yayınlar yapmaktan vazgeçmesi barışın sağlanmasında rol oynayacak nitelikte görülmüştür. Özellikle medyanın insan davranışları üzerindeki etkisi ve medya aracılığıyla şiddet içeren yayınların sıklığı göz önüne alındığında şiddet olgusunun medya aracılığıyla artırıldığını ifade etmek mümkün olmaktadır (Palabıykoğlu, 1997). Yapılan çalışmalar medya aracılığıyla yansıtılan şiddet olgularının özellikleri çocuk ve gençlerin gelişimine olumsuz etkilerini ortaya koyar niteliktedir (Büyükbaykal, 2007; Tahiroğlu, Çelik, Bahalı ve Avcı, 2010; Uluç, 2004). Bu nedenle öğretmenlerin bu görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini vurgulamak mümkündür.

## 8. Barış Eğitimi Kavramına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Barış eğitimine ilişkin öğretmenlerin görüşleri alınmadan önce bu kavramı ne düzeyde bildiklerinin ortaya konması amacıyla öğretmenlere daha önce barış eğitimi kavramını duyup duymadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı böyle bir kavramı daha önce duymadığını söylemiştir. Demir de (2011) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlere aynı soruyu yöneltilmiş ve aynı şekilde katılımcıların büyük çoğunluğunun bu kavramı daha önce duymadıklarını tespit etmiştir. Bu yönüyle araştırma bulguları birbiriyle paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin bu kavramı daha önce duymamaları eğitim bilimleri literatürünü takip konusunda sıkıntılar olabileceğini gösterir niteliktedir. Ayrıca eğitim programlarında ‘barış eğitimi’ kavramının yer almaması da bu kavramı duymamalarının nedenleri arasında yer alabilir. Ancak ‘barış eğitimi’ kavramının programda bu isimle yer almıyor oluşu barışa ilişkin konu ve temaların programlar ve ders kitaplarında yer almadığı anlamına gelmemektedir. Programlar ve ders kitaplarını inceleyen araştırmalar, barış, hoşgörü, birlikte yaşama gibi konu ve temaların programda büyük oranda yer aldığını gözler önüne sermektedir (Osmanoğlu, 2014).

Öğretmenlere bu kavramın ne anlama geldiğine ilişkin fikir yürütmeleri istendiğinde ise ‘Yine sevgi üzerine olabilir herhalde...’ (Ö1) şeklinde sevgi üzerine bir eğitim olabileceği belirten bir öğretmen olmuştur. Ayrıca ‘Barış eğitimi tüm derslerde planlı olarak işlenen, çocuğun daha küçük yaşlardan itibaren çatışmacı olarak değil de toleranslı, biraz daha esnek, kendinden bazen taviz verebilen yapıyla yetişmesidir. Bu kavramın bir üst kavram olarak barış eğitimi şeklinde verilmesi güzel olur.’ (Ö2), ‘Barış eğitimi; barışı anlatan, bireylerin birbirleriyle ilişkilerini kuvvetlendirmeye çalışan bir alan olabilir’. (Ö4), ‘Yani barışı daha etkin nasıl sağlarsın onunla ilgili olabilir.’ (Ö5) ve ‘İnsanlarda barış kavramını yerleştirmek için çeşitli etkinlik ve çalışmalarla çocuklardan başlayarak çalışmalar yapmaktır.’ (Ö7) ifadeleriyle barışı anlatan, bireyin çatışmacı yapıdan uzak, toleranslı, esnek, taviz verebilen ve iletişim becerileri yüksek bir yapıya sahip olmasına yönelik verilecek eğitimin üst kavramı, değerler eğitiminin bir parçası, barışın nasıl daha etkin bir hale getirilebileceği üzerine yapılan çalışmalar olabileceği şeklinde yorumlamışlardır. Barış eğitimi tanımının çatışma, şiddet ve savaşın önlenmesi, sorunların çözümünde barışçıl yöntemlere başvurulması için bilgi, beceri, tutum ve değerlerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması (Memişoğlu ve Çatlak, 2016) olarak yapıldığı göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin barış eğitiminin tanımlanması ile ilgili benzer ifadeleri kullandıkları görülmektedir.

## 9. Barış Eğitiminin Sağlanması Konusuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlere barış eğitiminin kısa bir tanımının yapılmasının ardından barış eğitimi sayesinde öğrencilere hangi davranışların kazandırılacağı sorulmuştur. Öğretmenler barış eğitimi sayesinde bencil olmama, hak ihlallerinin önüne geçme, karşılıklı sevgi-saygı, diğerlerinin görüşlerine değer verme, şiddeti önleme, empati ve iletişim kurma, hoşgörülü olma gibi davranışların öğretilabileceğinden bahsetmişlerdir. Ancak bir öğretmen müfredata barış eğitimi gibi bir kavramın konmasının uygulamaya geçirilmeden sonra bir anlam ifade etmeyeceğini söylemiştir. *'Mesela bizde ahlak ünitesi var. Orada kendini beğenme, kibir, alay konuları işleniyor. Çocuğu da aktif katıyoruz. Dersin bir kısmını o işliyor. Ama bu davranışlardan çok fazla uzaklaşmadığını da görüyoruz.'* (Ö2) şeklinde ifade edilen bu görüşün çözüme kavuşturulabilmesi için içeriğin öğrencide nasıl bir davranış ortaya çıkaracağına, bir başka deyişle, öğrenme-öğretme süreci sonunda elde edilecek ürünün açıkça tanımlanması gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin sıkça sordukları 'Biz ne yapıyoruz?', 'Bizimki de uğraş mıdır?', 'Anlattıklarımız ne işe yarıyor?' gibi sorularına cevap olacak ve öğretmenin başarılı olma şansını da artıracaktır (Selçuk, 1997).

Barış eğitiminin işe koşulması ile hangi davranışların kazandırılacağına ilişkin görüşlerin ortaya konmasının ardından barış eğitiminin sağlanmasında ailenin, çevrenin, okulun ve öğretmenin rolü hakkında fikirler alınmaya çalışılmıştır. Nitekim üzerinde değişikliğin yapılmasının en zor olduğu konulardan biri olan dini tutum ve davranışların gelişiminde çevrenin büyük bir etkisi olmaktadır (Akyürek, 2004). Öğretmenler genel olarak eğitimin sağlanmasında olduğu gibi barış eğitiminin sağlanmasında da en büyük rolün aile tarafından üstlenildiğine inanmaktadırlar. *'Çok önemlidir bence ailenin rolü. Eğitim zaten ilk başta ailede başlıyor. Çocuk da ailede gördüklerini sergiliyor aslında. Aile kendi içinde anlatmaktan çok uygulayarak çocuğa öğretirse çocuk zaten öğrenir. Ailenin model olması gerekir.'* (Ö4) ifadelerini kullanan bir öğretmen ailenin model olan davranışlarının çocuğu büyük ölçüde etkilediği düşüncesini ortaya konmuştur. Ailelerin beklentilerinin, yaşam tarzlarının, çocuklara verdikleri eğitimin farklı olması çocuğun kültürel, sosyal, ahlaki ve duygusal açıdan yetişme tarzını etkileyecektir (Çakmak, 2013). Örneğin, ailenin çatışmacı bir yapıya sahip olması çocuğun da çatışmaya meyilli olmasına neden olmakta, aksine ailenin paylaşımcı bir ruha sahip olması çocuğun da paylaşımcı olmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerden birine göre aileler barış eğitiminin nasıl

olacağı konusunda ayrıca bilinçli olmalıdırlar. Çocuğun barışçıl olmasını sağlamak adına saldırılara karşı tepkisiz, pasif bir yapıya sahip olmasına neden olmak da gelecekte çocuk üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilecektir. Öğretmenin bu görüşünü aşağıdaki cümlelerle ifade ettiği görülmektedir:

*'(...) Bu temelin her konuda olduğu gibi ailede atılabileceğini düşünüyoruz. Fakat şöyle bir problem de ortaya çıkıyor. Tabi çok barışçıl olsun diye çocuğumuzu yetiştirmeye çalışırken dışarıda böyle bir dünyanın olmadığını görüyoruz. Çocuk ilk olarak parkta bazı çocuklarla karşılaşılıyor. Çocuk geliyor onu iteliyor ya da ona bir şey atıyor. Bizimki neye uğradığını şaşırıyor. Kendisini savunmasını bilemiyor. Bu şekilde birtakım problemler de ortaya çıkıyor. Yine başa dönecek olursak tabi barış eğitimi verirken çocuğu tamamen pasifize etmek değil de karşıdan sana bir tehlike, bir problem, bir saldırı gelmediği sürece karşı tarafa zarar verme veya kötülük yapma! Bu şekilde tabi temelden ailenin bu eğitimi vermesi gerekiyor.'* (Ö3)

Ailenin yanı sıra çevrenin de etkisinin büyük olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Özellikle çocukların arkadaş gruplarından çokça etkilendikleri ve seçtikleri arkadaş grubuna uyum sağlamak adına uygun olmayan davranışlarda bulunabildikleri 'Belli bir süreden sonra zaten aileden çıkıp da çocuk kendini kabul ettirmek adına arkadaşlara meylediyor. Kişiliği oturmadığı için özveride bulunup arkadaşının dediğini yapmaya çalışıyor. O yüzden kavram kargaşası muhakkak çocuklar yaşıyorlar. İyiler iyilerden etkilenmiyor nedense hep kötülerden etkileniyorlar' (Ö1) şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerden biri 'Çevre de çok önemli, çocuklar arkadaşlarından, çevresinden çok şey öğreniyorlar. Arkadaşından gördüğü bir hareketi o da uyguluyor mesela. Bu yüzden her aile kendi çocuğunu eğitse aslında çevrede düzelecek, toplum da düzelecek yani.' (Ö4) ifadelerini kullanarak her ailenin kendi çocuğunu eğitmesinin toplumun düzelmesine katkı sağlayacağı vurgulanmıştır. Ayrıca çevresel unsurların en büyüklerinden birinin de teknoloji olduğu 'Bu anlamda çocuğu çocuk olarak düşünemiyoruz. Çocuk şu anda teknolojinin çok ciddi baskısı altındadır' (Ö2) cümleleriyle ortaya konmuştur. Teknolojik araç-gereçler bireylerin daha rahat bir yaşam sürmelerini sağlayabileceği gibi şiddete yönelik oyunlar, gösterimler aracılığıyla çatışmaya yönelik bireylerin yetişmesine de neden olabilmektedir. Kaymakcan ve Meydan (2011) tarafından öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerler eğitimi hakkında bilgi topladıkları çalışmalarında da öğretmenler, çevre ve medyanın değerler eğitimi üzerinde negatif etkilerinin olduğundan bahsetmişlerdir. Çocuğun teknolojiyi ne yönde kullandığının takip edilmesi ve okullarda teknolojinin eğitim amaçlı kullanımının yaygınlaştırılması bu nedenle önem arz etmektedir. DKAB öğretmenlerinin de din öğretiminde teknolojiden faydalanabilmek için öğretimi tasarlama bilgi ve becerisine sahip olmaları, öğretim sürecinde kullanabilecekleri araçları tanımaları ve

kullanabilmeleri, kullanılabilir materyalleri geliştirebilmeleri, geliştirilen materyalleri etkili bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir (Korkmaz, 2014).

Son olarak öğretmenlere barış eğitiminin sağlanmasında okulun ve öğretmenlerin rolü hakkında fikirlerini almaya yönelik bir soru yöneltilmiştir. Öğretmenler aileden alınan eğitim nedeniyle bazı öğrencilerin şiddete meyilli olarak okula geldiğinden ve bu çocukların okula, arkadaşlarına ve çevresine uyum sağlamasında güçlükler yaşadıklarından bahsetmişlerdir. Bir öğretmen bu tip öğrencilerle diğer öğrencilerin arkadaşlık etmemesi yönünde çaba gösterdiğini *'İdare olarak o kötülere bilip de uğraşyoruz onunla arkadaşlık etmemesi yönünde...'* (Ö1) ifadeleriyle belirtirken diğer bir öğretmen akranlar arası kavga ve şiddetin anlatılarak veya örnek olay, çizgi film izletme gibi etkinliklerle aşılabileceğini *'Bununla ilgili ben ara sıra çizgi filmler, örnek olaylar izletiyorum arkadaşların birbirlerine nasıl davranması gerektiği ile ilgili. Hani bunlardan ders çıkarmalarını sağlamaya çalışıyorum. Ya da mesela birbirleriyle kavga ediyorlar. Anlatarak birbirlerinden özür dilemelerini sağlamaya çalışıyorum.'* (Ö4) şeklinde belirtmiştir. Bu bulgu, Apaydın ve Aksu'nun (2012) çalışma bulgularını destekler niteliktedir. Apaydın ve Aksu (2012) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlere barış eğitimi etkinliklerinin neler olabileceğini sormuşlar ve beyin fırtınası veya örnek olay incelemesi gibi etkinliklerle barış eğitiminin yapılabileceği cevabını almışlardır. Bu etkinliklerin yanı sıra afiş hazırlama, resim ve fotoğraf sergileri düzenleme, barış mesajları yazma gibi etkinliklerin de yapılabileceği çalışmanın bulguları arasında yer almıştır. Ayrıca farklı yayınlarda DKAB derslerinin uygulamaya dönük, performanslarını sergileyebilecekleri bilgilerin içselleştirilmesine yardımcı olan, öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına hitap eden ve birden fazla duyu organına hitap edebilecek etkinliklerle desteklenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kaya, 2007). Ancak Osmanoğlu (2014) ortaöğretim DKAB programı ve ders kitaplarında yer alan etkinlik örneklerine bakıldığında yaparak-yaşayarak öğrenme noktasında (gezi-gözlem, gösteri, örnek olay, yaratıcı drama vb. etkinliklerin işe koşulmasında) eksikliklerin olduğundan bahsetmiştir. Araştırmacı, bu tip etkinlikler yerine bireysel ve grup tartışmalarına yer veren, daha çok düşündürücü etkinlikleri içeren etkinliklerin varlığından söz etmiştir. DKAB ders programlarında yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlayacak etkinliklerin yer alması, öğrencinin öğrenmesi ve öğrenilen bilginin kalıcılığının artırılmasında etken olabileceği için bu tür etkinliklerin programlara konmasının uygun olacağını söylemek mümkündür.

Okul içi etkinliklerin yanı sıra okul dışında da faaliyetler yürütmenin barış eğitimine katkı sağlayacağı da öğretmenlerden birinin *'Ben bu sürecin okul dışında da devam ettirilebileceğini, başarılı olabileceğini düşünüyorum.'* (Ö2) ifadeleriyle araştırma bulguları arasında yer almıştır. Aydın (2005) din eğitimi yetiştirme ve istihdamı konusunda yazmış olduğu kitabında bu konuya vurgu yapmış ve DKAB öğretmenini; görevini, sınıf içi öğrenmeleri gerçekleştirmekten ibaret sayan değil okulun tamamını, yakın ve uzak çevreyi uygun eğitim ortamlarına çevirebilen özelliğe sahip olan kişiler olarak yetiştirmek gerektiğini belirtmiştir. Osmanoğlu da (2014) birlikte yaşama ve hoşgörü adına yapılabilecek en nitelikli öğrenme faaliyetlerinden birisinin öğrencileri ilgili mekanlara götürmek ve birinci elden bilgi almalarını, hoşgörü örneklerini bizzat görmelerini sağlamak olduğunu belirterek öğrencilerin farklı yerleri ziyaret etmeleri sağlanarak gerçekleştirilebilecek faaliyetlerin önemine vurgu yapmıştır.

Farklı bir bulgu olarak velilerle işbirliğinin öğretmenlerin olmazsa olmaz şartları arasında yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerden biri *'(...) Bu anlamda aile ile okulun irtibatı sadece veli toplantısı şeklinde değil de çok daha kuvvetli bir şekilde, yeri geldiğinde haftada bir defa dahi olması gerekir'* (Ö2) ifadelerini kullanarak gerekirse öğretmen ve velilerin haftada bir toplantılar yapıp öğrencilerin davranış bozuklukları ve çözümleri hakkında görüşmeleri gerektiğini belirtmiştir. Çakmak (2013) makalesinde bu görüşü destekler nitelikte ifadelere yer vermiştir. Ona göre iyi ve sağlıklı bir eğitim ortamı ancak öğretmen ve aile işbirliği ile mümkün olmaktadır. Aile ile öğretmenin karşılıklı sevgi, saygı ve işbirliği gibi olumlu duygulara sahip olması ve etkin iletişim kurması öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkarılarak eğitilmesinde önemli rol oynayacaktır. Aydın (2005) öğretmen-veli görüşmelerini bir adım daha ileri taşıyarak, öğretmenlerin, velilerle görüşmeleri yalnızca öğrencileri eğitmek amacıyla değil velilere de bir şeyler kazandırmak amacıyla yapmaları ve eğitimi yalnızca okulla sınırlı tutmayıp topluma ve aileye nasıl katkıda bulunabileceğini sorgulayan bireyler olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bunun dışında öğretmenin rolünün de barış eğitiminin sağlanmasında yadsınamayacak kadar çok olduğu, öğretmenin söylem, tavır ve davranışlarıyla öğrencilerine örnek olması gerektiği ifadeleri arasında yer almıştır. Bu ifadeleri aşağıda görmek mümkündür:

*'Gerçekten öğretmenin rolü çok önemlidir. Çünkü öğretmen aileden sonra çocukla karşılaşan ve çocukla en fazla etkileşimi ve beraberliği olan kişidir. Ayrıca hepimiz*



*biliyoruz ki öğretmenlerin çocukların gözünde önemli bir yeri vardır. Bazen öyle oluyor ki babadan anneden aileden daha çok etkili olabiliyor öğretmenin tavrı, davranışı. Öğretmen aynı zamanda sözleriyle değil, konuşmalarıyla değil uygulamalarıyla da bizzat öğrencilerin gözünde örnek olacaktır. Böyle yaparsa öğretmenin barış açısından da öğrencileri eğitmede çok etkili olacağını düşünüyorum.’ (Ö3)*

Kaya (2007) öğrencilere ahlaki davranışların kazandırılmasında kendisine örnek ve model olabilecek kişiler bulabilmesinin önemli olduğundan bahsetmiş ve anne, baba ve öğretmenlerin öğrencilere örnek ahlak modeli olmalarının öğrencilerin ahlaki davranışları benimsemelerinde etkin bir rol oynadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Selçuk (1997) güzel sözler söylemenin, konferanslar vermenin, öğüt veya tavsiyelerde bulunmanın, örnek insan veya durumlar anlatmanın yeterli olmadığından, insanın hayatında ağır basan ve yönünü belirleyen şeyin sözlerden çok yapılan işler ve eylemler olduğundan bahsetmiştir. Bu konuya ilişkin öğretmenlerin görüşleri ile literatür bulgularının örtüştüğünü söylemek mümkündür.

#### **10. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Barış Eğitiminin Yerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Öğretmenlerin kendi branşları olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde barış eğitiminin yeri hakkındaki görüş ve önerilerini almak amacıyla ‘DKAB dersinde barış eğitiminin yeri hakkında ne düşünüyorsunuz?’, ‘Sizce DKAB dersi programlarımızda, barış eğitimi ile ilgili olduğunu düşündüğünüz davranışların kazandırılmasına yeterli düzeyde yer veriliyor mu? DKAB programı barış eğitimi destekler nitelikte mi?’, ‘DKAB derslerinde barış eğitimi temasına ne sıklıkla yer verilmelidir? Neden?’ ve DKAB derslerinde barış eğitimi temaları işlenirken içerik nasıl düzenlenmelidir? (Hangi olay, olgu, kavramlara yer verilmelidir? Neden?)’ soruları yöneltilmiştir.

Öğretmenler DKAB derslerinin ahlak eğitimi de kapsamı nedeniyle barış eğitiminin işlenmesine en uygun derslerden biri olduğunu düşünmektedirler. *‘Evet, hoşgörü konuları, evrensel ilkeler çoğunlukla, her sene ara ara işleniyor. Mutlaka var. Mesela adaletli olma, hoşgörülü olma, başkalarına saygı gösterme konu başlığı olarak var. O şekilde işliyoruz.’ (Ö5)* ifadesiyle öğretmenlerden biri derslerde evrensel ilkeler, hoşgörü, adalet, saygı gibi konu başlıkları altında barış eğitimi temalarına yer verildiğini belirtmiştir. Ancak aynı öğretmen *‘Yani aslında kitapta yazarlar çok yeterli değil. Öğretmenin doldurması gerekiyor. Yani hoşgörü dediğim yarım sayfa bir şey. Çok fazla uzun uzun örnekleri konular yok. Onu öğrencilerle sınıfta*

*konusarak renklendirmek, uzatmak gerekiyor.'* (Ö5) cümleleriyle konuların işleyişlerinin yeterli olmadığını vurgulamıştır. Farklı bir öğretmen;

*'DKAB derslerinde daha çok barış ve İslam kardeşliği üzerinde duruluyor. Burada bazı problemlerle karşılaşabiliyoruz. Benim daha önceden görev yapmış olduğum okullarda tamamen farklı dinden insanlar vardı. Her sınıfta bazen bir bazen iki, üç tane. Hıristiyan çocuklar vardı. Buralarda biraz Müslüman olmayan kişilere yönelik de bir şeyler geliştirmemiz lazım bizim. Yani tamamen Müslüman kardeşliği üzerinden, bu tamam gerekli fakat Müslüman kardeşliği üzerinden biraz daha evrensellik içermesi lazım. Programa evrensellik katmakta fayda var.'* (Ö3)

şeklindeki açıklamasıyla DKAB derslerinde barış temalarının daha çok İslam kardeşliği üzerine şekillendiğinden, bu durumun farklı dinlerden öğrencilere sahip olduğunda sorun teşkil ettiğinden söz etmiştir. Bu öğretmene göre DKAB derslerinde evrensel ilke ve kardeşlik vurgusu göz ardı edilmemeli ve DKAB derslerin eğitim programlarında yalnızca Müslümanlara değil Müslüman olmayanlara yönelik geliştirilmiş konu ve temaların da olması gerekmektedir. Osmanoğlu (2014) ortaöğretim programı ve ders kitaplarını incelediği çalışmasında, program ve ders kitaplarında diğer dinlerden de bahsedilerek evrensel ahlak ilkelerinin öne çıkarıldığını ifade etmiştir. Aslında DKAB dersi programında öğrencilerin başka din veya farklı düşüncede olanlara karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı davranışlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla diğer dinler hakkında genel bilgilerin verilmesi hedefi yer almaktadır (MEB, 2010). Ancak bu hedefin programın içeriğine ne kadar yansıdığı veya öğretmenler tarafından ne ölçüde gerçekleştirilebildiği konusunda öğretmen görüşlerinden hareketle soru işaretlerinin olduğu söylenebilir.

Konuların eğitim programlarında yeterli düzeyde yer aldığını düşünen öğretmen ise

*'(...) Program her şey değildir aslında. Biz programı eleştiriyoruz ama sınıfa girdiğinde okul müdürü de sen oluyorsun, Milli eğitim de sen oluyorsun. O 40 dakika size ait. Oradaki kazanımları kendiniz istediğiniz gibi ayarlama imkanına sahipsiniz. Dolayısıyla çok da mazeret sunmanın bir anlamı olmasa gerek diye düşünüyorum.'* (Ö2)

ifadelerini kullanarak sadece eğitim programlarından beklentinin olmaması gerektiğini, o programı işleyecek olan öğretmenin bilgi, beceri ve yeterliklerinin daha büyük önem arz ettiğini belirtmiştir. Koç (2010) DKAB öğretmenlerinin yeterliklerini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, DKAB öğretim programlarını inceleyen öğretmen sayısının çok az olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple öğretmenler öğretim programlarının felsefesi, içeriği, temel yaklaşımları, yöntem ve teknikleri, araç-gereç ve materyalleri, ölçme-değerlendirme ve iletişim teknikleri hakkında yeterince

bilgiye sahip değillerdir. Çalışmaya göre ayrıca öğretmenler mesleki bilgi, beceri, alan bilgisi ve genel kültür yönünden kendini geliştirme, meslek ve alanla ilgili yenilik ve gelişmeleri takip etme gibi konularda kendilerini yeterli görmemektedir. Ancak DKAB ğretmenleri var olan bilgi ve becerileriyle yetinmeyip, devamlı öğrenme, kendisini yenileme ve geliştirme faaliyetleri içinde bulunması gerekmektedir (Aydın, 2005).

DKAB derslerinde barış eğitimi temasına yer verilme düzeyi ile ilgili öğretmenlerden biri '*Çanakkale Őhitlerini anma programı yapıyoruz. Yani genelde süreç odaklı, süreç onu gerektirdiği zaman onu yapıyoruz. Yani ramazan geldi ramazanı konuşuyoruz, ramazan bitti konu da bitiyor. Dolayısıyla bütüne yayılmasının imkanı araştırılmalı.*' (2) ifadelerini kullanarak DKAB dersinde barış eğitimine ilişkin temaların belirli zamanlarda işlendiği ve daha sonrasında üzerinde durulmadığından bahsetmiştir. Bu ğretmene göre konuların bütüne yayılmasının yollarını aramak gerekmektedir. Bu sayede dinin sadece bilgi olarak öğretilmesiyle yetinilmeyip öğrencilerin aynı zamanda ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştirmeleri hedefi gerçekleştirilebilecektir (MEB, 2010).

İçerik konusunda ğretmenler '*Kurtuluş Savaşı sürecinden, Peygamberimizin hayatından hepsi örnek olarak verilebilir ocuklara. Neden savaşa srklenmişiz, barış olsa nasıl değişirdi?*' (1), '*Peygamberimizin hayatını ve Kuran'ı Kerim'i gerçekten Őeyden kalıp din anlayışından uzaklaşarak anlatmak lazım.*' (2) ve '*Peygamberimizin savaşları ne zaman hangi durumlarda yaptığına yer verilmeli kesinlikle.*' (4), Şeklinde peygamberimizin hayatından, Kurtuluş Savaşı gibi savunma savaşlarından bahsedilerek öğrencilere öncelikle savaşlara girilmesinin sebeplerinin anlatılması ve savaş yerine barış olsaydı nasıl bir değişim olurdu gibi soruların yöneltilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Savaşların yok sayılmasının yerine savaş durumlarından ne Şekilde davranılması gerektiğinin yine Peygamber ve ecdat aracılığıyla anlatılması gerekliliğinin '*Başta Fatih'in İstanbul'u fethettiği zamanki durum veya daha başta, ilk önce bütün İslam devletleri kumandanları ve devletlerin örnek aldığı Hz. Peygamber'in Mekke'ye girişi ve orada hiç kimseye dokunmaması, kendisine zulmetmiş olsalar bile hiç kimseye zarar vermemesi.*' (3) Şeklindeki rneklerle anlatılabileceği üzerinde durulmuştur. Osmanoğlu (2014) bu bulguyu destekler Şekilde Hz. Muhammed rnekliğinin doğru anlaşılması, barışıl mesajlarının doğru Şekilde işlenmesinin İslam'ın barış ve hoşgörü mesajının doğru anlaşılmasına katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Ancak bu konuda azami dikkat gösterilmesi gerekmektedir. Altınay (2009) ders kitaplarını incelediği çalışmasında kitaplarda, Dünya ve Türkiye tarihinin savaşlardan ibaretmiş gibi aktarıldığından buna

karşın barış ve barışa ilişkin kavramlar ve şiddetsiz mücadele yöntemlerinin anlatımında eksiklikler olduğundan bahsetmiştir. Savaşların ders kitaplarında sıklıkla yer alması, öğrencilerin savaşları doğal ve sıradan görmeleri gibi bir sonuç doğurabilecektir. Bu nedenle ders kitapları ve müfredatlarda savaşın kaçınılması gereken bir durum olduğuna, hangi durumlarda meşru olduğuna ve savaş durumlarında ne şekilde davranılması gerektiğine ilişkin düşüncelerin ön planda tutulması gerekmektedir. Ayrıca savaş temaları yerine barışa ilişkin temaların daha fazla yer bulduğu kitap ve müfredatlar, öğrencilerin hayata ve kendilerine bakış açılarında büyük farklar yaratabilecektir.

İslam'ın cihat anlayışının doğru bir şekilde anlatılması gerekliliği de '*Özellikle savaş konusunda İslam'ın söyledikleri yanlış algılanıyor. Özellikle İslam'ın cihat anlayışına yer verilmeli. Bunun ne demek olduğuna yer verilmeli*' (Ö4) yapılan önerilerden biridir. Ancak bu önerinin hayata geçirilebilmesi için öncelikle öğretmenlerin cihat kavramını doğru bir şekilde algılamaları gerektiğini söylemek mümkündür. Öneriler arasında günümüzde yaşanan olayların öğrencilere aktarılması da yer almaktadır. Öğretmenlerin bu önerisini Selçuk'un (1997) çocukları ve gençleri etkileyen şeyin hayatın kendisi olduğu ve içinde yaşanan çağın ahlaki bir sorgulaması yapılmadığı sürece en iyi ihtimalle gerçeklerden kopuk, hayal dünyasında yaşayan bireylerin yetiştirileceği görüşü desteklemektedir. Ayrıca günlük hayatla ilişkili etkinliklerin öğrencilerin planlanan bilgileri öğrenmesinde daha etkin olduğu yapılan çalışmalarla gözler önüne serilmiştir (Memişoğlu ve Çatlak, 2016).

Öğretmenlerden biri bu konuda '*Öncelikle çocuğun empati yapmasını sağlamak gerekir. Ben olsam ne yapardım? Ben öğrencilerle çok konuşuyorum bu konuları. Suriyeliler mesela özellikle onlar yakın çevre oldukları için onlardan çok bahsediyorum.*' (Ö5) şeklindeki açıklamasıyla öğrencilerin empati duygularının geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. Literatürde yer bulan barış ve empati ilişkisini ortaya koyan çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda (Rehber ve Atıcı, 2009; Sağkal, 2011; Sağkal, Türnüklü ve Totan, 2012) öğretmenin bu önerisinin dikkate alınması gerektiğini söylemek mümkündür.

## 11. Barış Eğitimi ile ilgili Hizmet İçi Eğitim İhtiyacına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Son olarak öğretmenlere ‘Barış eğitiminin sağlanmasında, barış eğitimi ile ilgili rehberlik veya hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyor musunuz? Eğer ihtiyaç duyarsanız ne tür bir hizmet içi eğitimi almak istersiniz?’ sorusu yöneltilmiştir.

Öğretmenlerden biri ‘Açıkçası ben çok ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum. Yani şu ana kadar almış olduğumuz eğitim bununla ilgili zaten bir altyapı, temel oluşturmuştu. Onun dışında ekstradan bir şeye gerek olmadığını düşünüyorum.’ (Ö3) şeklindeki ifadelerle bu konuda eğitim ihtiyacı olmadığını belirtmiştir. Diğer öğretmenler bu konu hakkında hizmet içi eğitim almayı tercih edebileceklerini

*‘Muhakkak o eğitime de ihtiyacımız vardır yani. Mesela ben biliyorum ama çocuklara bunu nasıl anlatabilirim. Farklı hangi yöntemler bulabilirim, bu yöntemler verilebilir mesela. Bazen sıkıştığım noktalar olabiliyor mesela, nasıl anlatsam, nasıl versem, nasıl daha yararlı olabilirim diye. Bir de yaşları küçük oluyor. Ben 4. Sınıfa girdiğim için onlara nasıl verimli olabilirim diye düşünüyorum. Bu yöntemler üzerinde durulabilir.’ (Ö4)*

gibi ifadelerle ortaya koymuşlardır. Özellikle barış eğitimi teması içinde yer alan konuların öğrencilere hangi yöntem tekniklerle anlatılabileceği, öğrenciye yaklaşımın nasıl olması gerektiği, öğretimde kalıcılığın nasıl sağlanabileceği konusunda hizmet içi eğitim almanın faydalı olacağını düşünmektedirler.

## 12. Nicel ve Nitel Verilerin Birbirini Destekleme Durumuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Nicel verilerin ilk önermesi olan ‘İnsanın savaşçılık özelliği ile doğduğuna inanırım.’ önermesine orta düzeyde katılan öğretmenlerin, nitel verilerde de savaşları insanların içsel duygularında yaratılış itibarıyla olan bir gerçeklik olarak gördükleri tespitler arasında yer almıştır. Öğretmenlerin bu önermeye orta düzeyde katılıyor olması nitel verilerde yer alan görüşleriyle örtüşmektedir. ‘Savaşların haklı nedenleri olduğuna inanırım.’ önermesine de kararsız kaldığı görülmektedir. Bu önermenin derinlemesine sonucunu öğretmenlerin savunma savaşlarını ve Allah’ın adı ve emirlerinin insanlara ulaştırılması amacıyla yapılan savaşları haklı görmeleri olarak tespit etmek mümkündür. Nitekim öğretmenler yapılan görüşmelerde kişilerin can, mal ve namus güvenlikleri tehdit edildiğinde, savunma gerektiğinde ve Allah’ın adı ve emirlerinin duyurulması amacıyla yapılan savaşların haklı olabileceğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, uluslararası sorunların çözümünde en iyi yolun savaş olduğu önermesine

kesinlikle katılmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin hayatın gerçekliklerini göz ardı eder şekilde yetiştirilmesinin uygun olmadığı da öğretmen görüşleri arasında yer almaktadır. Öğretmenlerden biri öğrencilere yeri geldiğinde barışın da bozulabileceğinden bahsedilmesi ve zor durumda kalındığında savaşların meşru olabileceğinin de öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenler savaşlar nedeniyle çekilen acıların kazanılanlara değmediğini, kazananın da kaybedeninde savaştan zarar gördüğünü, savaşların insan hayatını gereksiz yere harcamak ve kaybedilmiş zaman olduğunu, eğitilmiş insanları harcadığını, başka düşmanlıklara yol açtığını ve suçsuz insanlara acı verdiğini düşünmektedirler. Bu bulgu nitel verilerle de desteklenmektedir. Nitekim görüşme sonuçlarında öğretmenler savaşı kan, gözyaşı, yetim çocuklar, kaos, kargaşa, toplumu yıkıma sürükleyen olgu olarak tanımlayarak savaşların olumsuz yönlerinden bahsetmişlerdir.

Vatanseverlik gibi yüce duyguların savaşlardan doğduğuna olan inanç, öğretmenlerde orta düzeydedir. Bir diğer deyişle, öğretmenlerin yarısına yakını bu önermeye kararsız kalmış veya katılıyorum/kesinlikle katılıyorum düzeyinde cevap vermiştir. Ancak vatanseverlik duygusunun vurgulanması için savaşı içeren anlatımlar yapılması büyük hassasiyet gerektirmektedir. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerden biri sadece DKAB derslerinde değil Sosyal Bilgiler, Tarih gibi derslerde de savaşa vurgu yapan, Türk milletinin savaşçı yapısından bahseden anlatımlar olduğundan ve bu anlatımlar dikkatle yapılmazsa öğrencilere uygun olmayacağından bahsetmiştir. Savaşı yüceltecek veya sıradanlaştıracak anlatımlar yerine insanların savaşlardan kaçınması gerektiğinden, savaşın kaçınılmaz olduğu durumlarda bile bireye, çevreye, topluma zarar vermeyecek şekilde savaşın içinde bulunulması gerektiğinden bahsedilmesinin daha uygun olacağını belirtmiştir. Savaş kaçınılmaz olduğunda tüm ülkenin seferber olarak savaşa katılmaya gönüllü olması gerekliliğinin de hem nicel hem nitel verilerle desteklendiği görülmektedir. Bunun sebebinin ise Kuran'ı Kerim'de savaş emredilen kavimlerin savaştan kaçmalarının tasvip edilmeyen bir davranış olarak görülmesi olduğu yorumunu yapmak mümkündür. Ayrıca öğretmenler kahramanlık unvanı ve kahramanlara önem vermekte, derslerde geçmişteki kahramanların yapmış olduklarından bahsedilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Daha önce belirtildiği gibi bu anlatımlarda savaş durumunda bile bu bireylerin bireye, topluma, çevreye zarar

vermeme gayretlerinin öğrencilere aktarılması gerektiği belirtilmiştir. Bu bulgular, vatanseverlik ve kahramanlık alt boyutunda elde edilen nicel verilerin nitel verilerle desteklendiğini ve tamamlandığını göstermektedir.

Araştırmada en yüksek frekansa sahip olan önermelerin ‘savunma’ başlığı altından toplandığı görülmektedir. Öğretmenler, savaş ilan edildiğinde şartlar ne olursa olsun savaşa katılmak gerektiğine ve savunma savaşlarına katılmanın yurttaşlık görevi olduğuna yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Bu bulgular ayrıca nitel verilerle de desteklenmektedir. Öğretmenler ülkede can, mal, namus güvenliği tehdit altındaysa, ülkenin bağımsızlığı ve bütünlüğü tehlike altına girmişse yapılacak savaşlara destek verilmesi gerektiğine inanmaktadırlar. Ancak öğretmenler savunma halinde savaşların olmasını meşru görmekle birlikte dinsel veya mezhepsel ayrılıklar nedeniyle meydana gelen çatışma ve savaşların da farkında olduklarını belirten ifadeler kullanmışlardır. Vahiy kaynaklı bütün dinlerin barışı emrediyor olmasına rağmen algı ve anlayış farklılıklarından kaynaklanan çatışmaların varlığı öğretmenlere göre yadsınamaz bir gerçektir. Aynı şekilde İslam da barış kökünden gelmekte, savaşlar savunma amacıyla yapılmakta, kuralları belirlenmekte ve topluma zarar vermeden savaşılması hedeflenmektedir. Ancak savaş konusunun İslam tarihinde fazla yer bulmasının yanlış algılamalara neden olduğu ve dinsel yorum farklılıklarından meydana gelen birtakım yanlışların doğduğu da belirtilmiştir.

Öğretmenler DKAB derslerinde barışın önemini öğretmesi gerektiğine çok yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Yapılan görüşmelerde de öğretmenlerin barış kavramını hoşgörü, saygı, paylaşma, anlaşma, uzlaşma, huzur, şiddetsizlik vb. kavramlarla ilişkilendiriyor oldukları görülmektedir. DKAB derslerinin barış ile ilgili belirtilen kavramları içeriyor olması, öğretmenlerin bu kavramları barış ile ilişkilendiriyor olması ve öğretim programlarında bu kavramların öğretilmesine özellikle DKAB derslerinde geniş bir yer verilmiş olması öğretmenlerin derslerinde bu niteliği görmelerinin sebeplerinden olabilir. DKAB dersleri ve öğretmenlerinin dünya barışına katkı sağlayacağına olan inancın da çok yüksek düzeyde olması nitel verilerle desteklenen bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin DKAB derslerini barış teması ve barış eğitimi için en uygun derslerden biri olarak gördükleri ve öğretmenlerin öğrenci üzerindeki rolünün çok büyük

olduğundan, sadece konuşmalarıyla değil tavır ve davranışlarıyla da öğrencilere eğitimde etkili olduklarından bahsettikleri tespit edilmiştir. Ancak öğretmenler bu konuların öğretiminde pratikte yaşanan bazı problemlerin olduğundan söz etmişlerdir. Kitaplarda barış temasıyla ilgili konuların çok yeterli olmadığından bahseden öğretmenlerin olduğu görülmektedir.

Savaşların önlenmesi ve barışa ilişkin bulgular, öğretmenlerin dünyadaki barış taraftarı insanların ve kurumların gelecekte savaşları engelleyeceğine inandıklarını ancak insanların gelecekte tamamen barış dolu bir dünyada yaşayacağına olan inanç konusunda kararsız kaldıklarını göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin barışın sağlanması konusunda umutsuz olmadıklarını ancak barışın tamamen sağlanması hakkında bazı kuşularının olduğunu göstermektedir. Nitel bulgularda da öğretmenlerden birinin barışın üzerinde çok durulmasına rağmen tüketilen bir kavram olduğunu belirtmesi nicel verileri destekler niteliktedir. Son olarak insanların dinlerinin çağrısına uymasının dünya barışına katkı sağlayacağı konusunda da yüksek düzeyde katılım olduğu görülmektedir. Ancak öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenlerin din nedeniyle meydana gelen ayrılıkların da farkında olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerden biri öğrenciler arasında kulaktan dolma bilgilerle birtakım mezhepsel önyargıların oluştuğundan bahsederek bu gerçeği ifade etmiştir. Çözüm olarak ise başka bir öğretmen din öğretimiyle ilgili algının gözden geçirilmesi, mezhepsel ayrılıklarının çatışma sebebi olmak yerine dinin zenginliği ve dogmatiklikten uzaklığı olarak gösterilmesinin uygun olacağını belirtmiştir. Ancak aynı öğretmen bu büyük sıkıntının giderilmesinde sadece DKAB dersinin yeterli olmayacağını, daha büyük çalışmaların süreç içinde yapılması gerektiğini belirtmiştir.



## BÖLÜM IV

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin savaş ve barışa ilişkin tutumlarının ortaya konmasını ve derslerinde barış eğitiminin yeri hakkındaki görüş ve önerilerinin alınmasını amaçlayan bu çalışmanın bu bölümünde çalışma sonuçlarına ve sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

#### SONUÇ

Öğretmenlerin savaş ve barışa ilişkin tutumlarının belirlendiği ilk aşamada Savaş-Bariş Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtlara ilişkin madde analizleri yapılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşleriyle bu maddelerin daha iyi anlaşılması ve yorumlanması sağlanmaya çalışılmıştır. Madde analizi sonucunda öğretmenlerin uluslararası sorunların çözümünde en iyi yolun savaş olduğu önermesine kesinlikle katılmadıkları görülmüştür. Ayrıca savaşta kazanılan başarıların bütün başarılardan daha üstün olduğuna katılmadıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin 'savaş'a ilişkin olumlu tutumlar geliştirmediklerini gösterir niteliktedir.

Öğretmenlerin insanın savaşçılık özelliği ile doğduğu önermesine kararsız kaldıkları görülmüştür. Kuran'ı Kerim'de yer alan insanın özünde iyilik ve kötülük duygularının birlikte var olduğu ve insanların bu duygular arasından seçimini yaptığına ilişkin ifadeler (Şems 7-10) öğretmenlerin insanların içinde savaşçılık özelliğinin de var olabileceğini düşünmelerinin sebeplerinden biri olabilir. Nitekim bu görüşlerini derinlemesine bilgi toplamak amacıyla yapılan görüşmelerde de dile getirmişlerdir. Savaşçılığın yaratılış itibarıyla, insanın iç duygularında var olduğunu ve önemsenmediğinde tetiklenebileceğini belirten öğretmenler bulunmaktadır. Bu durum savaşçılık özelliğinin çevresel faktörlerden de etkilenecek şekilde şekillenebileceğini göstermektedir. Ayrıca şiddet olgusunun ve savaşların; adaleti savunma, kötülüğü yok etme, hakikati koruma gibi nedenlerle olabileceğinin düşünülmesi de sebepler arasında yer alabilecek niteliktedir. Öğretmenlerin savaşçılık kavramını diğerlerine zarar verme ya da kendini savunma amacıyla olmak üzere iki şekilde algulamaları sebebiyle bu konuya orta düzeyde katılım gösterdikleri, bir diğer deyişle kararsız kaldıkları

yorumunu yapmak da mümkündür. Nitekim öğretmenler savaşların haklı nedenleri olduğuna inanma ve savaşların hepsinin kötü olduğunu düşünme konularında da kararsız kalmışlardır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerle birlikte değerlendirildiğinde de herhangi bir saldırı durumunda, adaleti sağlamak amacıyla ve savunma amaçlı yapılan savaşları haklı görme eğiliminde olmaları nedeniyle bu önermelere kararsız kaldıklarını söylemek mümkündür. Öğretmenlerden bazılarının savaşların haklılığı konusunda doğru sonuçlara varabilmek için cihat kavramının da doğru bir şekilde algılanıp anlatılması gerektiği vurgusunu yaptıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin vatanseverlik gibi yüce duyguların savaşlardan doğduğuna ve insanların hayatta ulaşabileceği en yüce değer savaş meydanında kazandığı şan ve şeref olduğuna olan inanç konularında orta düzeyde katılım gösterdikleri, bir diğer deyişle kararsız kaldıkları görülmektedir. Görüşmelerde ise öğretmenler, Türk toplum yapısı nedeniyle savaş ve zafer olgularının anlatımının sadece DKAB derslerinde değil Sosyal Bilgiler, Tarih gibi derslerde de yüceltilerek anlatıldığından bahsetmişlerdir. Ancak öğretmenlere göre savaş kavramını yücelten anlatımlar öğrenciler açısından uygun değildir. Savaşların yok sayılamayacağı gerçeği göz önünde bulundurulmakla birlikte savaş durumunda olursa dahi haksız saldırıların olmaması gerektiği, barışa yönelik hareketlerin olabileceğinin Peygamber'in ve ecdadın hayatından örneklerle açıklanmasının daha uygun olacağı düşünülmektedir.

Savaşlara katılan birisinin insanlığa olan güveninin azalacağı ve insanların gelecekte tamamen barış dolu bir dünyada yaşayacağına olan inanç konuları da öğretmenlerin kararsız kaldığı önermeler arasında yer almaktadır. Ayrıca görüşme sonuçları barış kavramının çok dile getirilmesinin barışın sağlanması anlamına gelmediğini, kavramın çok fazla kullanılarak tüketildiğini ifade eden öğretmenlerin varlığını göstermektedir. Kavramın sadece tanımının yapılması veya söylenmesi yerine ibadetler içindeki yerinin de gösterilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Savaşlarda insanların kazandıklarının çektikleri acılara değmediği, savaşların daha büyük düşmanlıklara zemin hazırladığı, insan hayatını gereksiz yere harcamak olduğu, milletin eğitimli insanlarını harcadığı, kazanan için de kaybeden için de savaşta harcanan zamanın kaybedilmiş bir zaman olduğu ve savaşların zararlı olduğu konularında öğretmenlerin yüksek düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Bunun

yanı sıra savaşı kazananın da kaybedenin de savaştan zarar gördüğü, savaşların milyonlarca suçsuz insana acı verdiği önermelerine çok yüksek düzeyde katılım olduğu görülmektedir. Bu önermelere yüksek oranda katılımın olması, öğretmenlerin savaşlara karşı olumsuz tutumlar geliştirdiklerini, zararlı ve insan hayatını boşa harcayan bir niteliğe sahip olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Yapılan görüşmelerde de savaş tanımını kaos, kargaşa, gözyaşı, kan, yıkım gibi olumsuz kavramlarla ilişkilendirerek savaşlara yönelik olumsuz tutumlarını ortaya koymuşlardır.

Öğretmenler, ülkedeki park ve halka açık mekanlara savaş kazanan askerlerin isimlerinin yazılması gerektiğine ve savaş kararı alındığında bütün erkeklerin savaşa katılması gerektiğine yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Aynı zamanda savaş ilan edildiğinde bütün ulusun savaşa destek vermesi, şartlar ne olursa olsun ülkenin hizmetine koşulması gerektiği ve savunma savaşlarına katılmanın yurttaşlık görevi olduğu görüşlerine çok yüksek düzeyde katılmaktadırlar. En yüksek katılım oranının savunma alt boyutunda olduğu tespitler arasında yer almıştır. Öğretmenlerin bu görüşlerinin nitel analiz sonuçlarıyla da büyük oranda örtüştüğü görülmektedir. Nitekim öğretmenler can, mal, din ve namusun korunmasının temel olduğunu ve bu haklara saldırı olduğunda savaşın meşru hale geldiğini düşünmektedirler.

Araştırma sonucunda insanların savaşları ortadan kaldıracak güçlü değerlere sahip olduğu, uygarlaştıkça savaşların yerini barışların alacağı, dünyadaki barış taraftarı kişi ve kurumların gelecekte savaşların önleyeceği, barışa katkı sağlayan insanların da kahraman ilan edilmesi ve barışların hepsinin iyi olduğuna olan inancın yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğretmenler savaş son çare olana kadar barışın taraftarı olunması gerektiği görüşüne çok yüksek düzeyde katılmaktadırlar. Öğretmenlere göre savaş isteyen ülke ve liderler cezalandırılmalı ve ordumuz savaş yaşanan bölgelere yardım etmelidir. Katılım düzeyinin yüksek veya çok yüksek olduğu bu önermeler, öğretmenlerin savaşların önlenmesi konusunda umutlu olduklarını, savaşların önlenmesi için önlemler alınmasını ve savaş yaşanan bölgelere yardım edilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Ayrıca bu önermeler öğretmenlerin barışa ilişkin olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin zengin ve fakir ülkeler arasındaki gelir dengesizliğinin azaltılmasının ve insanların dinlerinin çağrısına uymasının dünya barışına katkı

sağlayacağı görüşlerine çok yüksek düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Dinlerin çağrısına uymanın barışa katkı sağlayacağı düşüncesinin sebebi, yapılan görüşmelerle daha anlaşılır hale gelmiştir. Nitekim öğretmenler İslam yanında Yahudilik, Hıristiyanlık gibi semavi dinlerin özünde barış olduğunu ve barışa çağrı yaptığını, ancak daha sonraki anlayış ve algılar nedeniyle farklı yorumlandıklarını düşünmektedirler. Bu nedenle dinlerin özünde barış olduğunun vurgulanması ve özünde barış olan dinlerin yapacakları çağrının dünya barışına katkı sağlayacağı ifade edilmektedir. Öğretmenler, yorum farklılıkları ve mezhep ayrılıklarını da çatışma sebebi olmak yerine dinin evrenselliği, zenginliği ve yoruma açıklığıyla ilişkilendirilebileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu ihtilaf ve çatışmaların çözümü için süreklilik arz eden çalışmaların yapılması gerektiğini düşünmektedirler.

Savaşların Tanrı'nın takdiri olduğuna ilişkin önermeye çok yüksek düzeyde katılım olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin kadercilik inancının bu önermeye yüksek katılım olmasının nedenlerinden biri olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim İslam dünyasında kader ile ilgili farklı fikirlerin olduğu görülmektedir. Bu fikirlerden ilki olacakların ezelden tayin edildiği ve insanın müdahale hakkı olmadığı şeklindeki cebri görüş iken bir diğerinde insanın iyilik veya kötülük işleyecek akıl ve iradeye sahip olduğu, eylemlerinden sorumlu olduklarını iddia eden hür irade görüşüdür. Öğretmenlerin savaşların meydana gelmesi konusunda cebri görüşe daha yakın oldukları tespit edilmiştir. Kader inancının doğru bir zeminde tartışılmasının hangi olay ve durumların Tanrı takdiri hangi olay ve durumların insan iradesiyle olduğunun ayrımının yapılması açısından önem arz edeceği düşünülmektedir.

Savaş ve barışa ilişkin tutum ve DKAB eğitimi ile ilgili alt boyuta katılımın savunma alt boyutunun ardından en yüksek dereceye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler DKAB derslerinin dünya barışına katkı sağlayabilecek nitelikte olduğuna yüksek düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde barış kavramını DKAB eğitiminde de sıklıkla yer bulan hoşgörü, saygı, paylaşma, anlaşma, uzlaşma, huzur, mutluluk, iletişim, şiddetsizlik gibi kavramlarla ilişkilendirmelerinin bu önermeye katılımlarının etkilerinden biri olduğunu söylemek mümkündür. Bir diğer deyişle öğretmenler barış ve barışa ilişkin kavramların öğretiminin DKAB derslerinde yapılabileceğine inanmaktadırlar. Bunun yanı sıra

DKAB derslerinde barışın önemini öğretmenleri gerektiğine çok yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir. Görüşmeler sonucunda öğretmenler biri DKAB derslerinin ahlak eğitimini de içeriyor olması nedeniyle barış eğitimi konularına rahatlıkla yer verilebildiğinden bahsetmiş ancak bu durumun pratikte çok işlerlik kazanmadığını belirtmiştir. Bu öğretmene göre barış kavramı ve ilişkili kavramların ders kitaplarında daha fazla yer bulması gerekmektedir. Son olarak DKAB öğretmenlerinin dünya barışına katkı sağlayabileceğine olan inançlarının çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Barış eğitiminin sağlanmasında öğretmenin rolünün yadsınamayacak kadar fazla olduğu öğretmenlerle yapılan görüşmelerle de ortaya konmuştur. Öğretmenler, söylemlerinin yanı sıra tavır ve davranışlarıyla öğrencilerine rol model olarak barışa katkı sağlayabileceklerine inanmaktadırlar.

Daha önce belirtildiği gibi, çalışmada öğretmenlerin Savaş-Barış Tutum Ölçeğine verdikleri yanıtların yanı sıra derslerinde barış eğitiminin yeri hakkındaki görüş ve önerilerinin alındığı görüşme soruları da yer verilmiştir. Bu görüşmelerin analizi sonucunda öğretmenler, toplumsal barışın sağlanması için farklı düşünce, görüş ve inançlara karşılıklı saygının inşa edildiği bir ortam oluşturulması, bireysel barış için ise ön yargılardan uzak bir sınıf ortamına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler barış eğitimi yapılırken çocuğun yaş grubu ve gelişim özelliklerinin de dikkate alınması gerektiğini düşünmektedirler. Öğrencilerin toplumsal ve bireysel barış konusunda devlet başkanları ve medyadan da etkilendikleri beyanlar arasında yer almaktadır.

Görüşmelere katılan hiçbir öğretmenin daha önce barış eğitimi kavramını duymamış olması çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır. DKAB öğretim programlarında barış eğitimi kavramına özel bir yer ayrılmamış olmasının yanı sıra öğretmenlerin eğitim bilimleri literatürünü fazla takip etmiyor olmaları bu kavramı duymamış olmalarının nedenleri arasında gösterilmiştir. Ancak 'barış eğitimi' kavramının programda bu isimle yer almıyor oluşu barışa ilişkin konu ve temaların programlar ve ders kitaplarında yer almadığı anlamına gelmemektedir. Programlar ve ders kitaplarını inceleyen araştırmalar, barış, hoşgörü, birlikte yaşama gibi konu ve temaların programda büyük oranda yer aldığını gözler önüne sermektedir. DKAB öğretmenlerinin barış eğitimi sayesinde bencil olmama, hak ihlallerinin önüne geçme, karşılıklı sevgi-saygı, diğerlerinin görüşlerine değer verme, şiddeti önleme, empati ve

iletişim kurma, hoşgörülü olma gibi davranışların öğretilebileceğini düşündükleri tespitler arasında yer almıştır. Barış eğitimi ile birçok davranışın kazandırılabilceği düşünülmesine rağmen sadece müfredatta böyle bir kavramın konmasının öğretimin sağlanması açısından yeterli olmadığını düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenlere göre programda yer alan kavramların uygulamaya geçirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenler genel eğitimde olduğu gibi barış eğitiminin sağlanmasında da en büyük rolün aileye düştüğünü düşünmektedirler. Ailenin model olan davranışlarının çocuğu büyük ölçüde etkilediği, bu nedenle ailelerin de barış eğitiminin nasıl yapılacağı konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Okul-aile işbirliğinin öğrencilerin şiddet eğilimlerinin azalması ve barışa meyilli bireyler olarak yetişmelerinde büyük önem arz edeceği düşünülmektedir. Öğrenciler ayrıca çevrelerinden ve arkadaşlarından büyük oranda etkilenmektedirler. Arkadaş çevresine uyum sağlama isteği öğrencilerin farklı davranışlarda bulunmalarına neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra teknolojinin de öğrenciler üzerinde büyük etkisinin olduğundan bahsedilmiştir. Teknolojik araç-gereçlerde yer alan şiddete yönelik oyun ve gösterimlerin öğrencilerin çatışmacı kimliklere bürünmesine neden olduğu ifade edilen konular arasında yer almaktadır. Barış eğitiminin sağlanmasında okul içi etkinliklerin yanı sıra okul dışı etkinliklere yer verilmesi gerektiği de öğretmenlerin görüşleri arasında yer almaktadır.

Öğretmenler DKAB eğitimi ahlak bilgisini de içerdiği için barış eğitiminin verilebileceği en uygun derslerden birinin kendi branş dersleri olduğunu düşünmektedirler. Ancak barış eğitiminin sağlanabilmesi için müfredatta bu konuların daha fazla yer bulması, Müslüman kardeşliğinin yanı sıra evrensel değerler ve başka din, yorum, görüş ve bakış açılarına karşı saygı ve hoşgörünün vurgulandığı içeriklere yer verilebileceği belirtilmiştir. Sadece Müslümanlara değil Müslüman olmayanlara yönelik konu ve temaların da programda olması gerektiği düşünülmektedir. Aslında DKAB dersi programında öğrencilerin başka din veya farklı düşüncede olanlara karşı daha hoşgörülü ve anlayışlı davranışlarda bulunmalarını sağlamak amacıyla diğer dinler hakkında genel bilgilerin verilmesi hedefi yer almakta ve yapılan çalışmalar bu konu ve temaların varlığından söz etmektedir. Ancak bu hedefin programın içeriğine ne kadar

yansıdığı veya öğretmenler tarafından ne ölçüde gerçekleştirilebildiği konusunda öğretmen görüşlerinden hareketle soru işaretlerinin olduğu söylenebilir.

Öğretim programlarının yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerin yanı sıra yalnızca programdan beklentinin olmaması gerektiğini, öğretmenin kendi bilgi, beceri ve yeterlikleriyle konuları genişletebileceğini düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Barış eğitimine ilişkin konuların ders içeriklerinde belirli zamanlarda yer alıyor, daha sonra üzerinde çalışmalar yapılmıyor olması da öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çıkarılan sonuçlar arasındadır. İçeriğin daha çok savunma savaşları, bu savaşlar neden oldu, olmasaydı neler değişirdi gibi soruları içerecek, savaş durumlarında dahi insana ve çevreye saygının vurgulanacak şekilde yapılandırılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenler günümüzde yaşanan olayların da içerikte yer alması gerektiğini ve öğrencilerin empati yapma becerilerini artırıcı birtakım etkinliklere yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

## **ÖNERİLER**

Çalışmanın sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerileri; DKAB dersi öğretmenlerine yönelik öneriler, DKAB program geliştirme uzmanlarına yönelik öneriler, Milli Eğitim Bakanlığına yönelik öneriler ve araştırmacılara yönelik öneriler şeklinde sınıflandırmak mümkündür.

### **DKAB Dersi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler**

Öğretmenlerin insanların savaşçılık özelliğiyle doğduğu inancına katılım düzeylerinin orta düzeyde olmasının sonuçlar arasında yer aldığı görülmektedir. Bu durumun nedenlerinin insanların özünde iyilik ve kötülük duygularının beraber yer aldığı bir yaratılışa sahip olduğu görüşü olabileceği gibi adaleti sağlama, kötülükten korunma ve savunma amaçlarıyla savaşçılık özelliğinin tetiklenebileceği görüşünün olabileceği yorumu yapılmıştır. DKAB öğretmenlerinin öğrencilerin yaratılış özelliklerini göz önünde bulundurarak savaşçılık özelliklerini adaleti/hakkı/doğruyu savunma şeklinde olmadığı sürece insanı kötülüğe sürükleyeceği ve kötülüklerden arınmak gerekliliğini vurgulamaları ve öğrencilerinin iyi olana yönelmelerini sağlayacak etkinlikler uygulamaları barışa meyilli bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir.

DKAB öğretmenlerinin dinlerde savaşların hangi durumlarda meşru olduğunu, İslam'da yer bulan cihat kavramının anlamını kavrayarak öğrencilerine doğru bilgileri aktarmaları, öğrencilerin savaşların yalnızca savunma halinde meşru görülmesini anlamalarına ve barışçıl tutumlar sergilemelerine katkı sağlayacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin öncelikle kendilerinin diğer dinlerde ve İslam'da savaşın nedenlerinin neler olabileceği, savaşların nasıl anlatıldığı konularını doğru kaynaklardan edinmeleri ve öğrencilerine uygun bir şekilde aktarmaları barış ortamının sağlanmasında önemli bir yer tutabilir.

DKAB öğretmenlerin derslerinde uluslararası sorunların çözümünde savaşın bir çözüm olmayacağını belirtmekle birlikte savaş yerine siyasi çözümlere başvurma, savunma amaçlı uluslararası güvenlik önlemleri alma gibi alternatif çözümlerin de olabileceğinden bahsetmesi gelecek nesillerin bu sorunların çözümünde savaş yerine çözüm odaklı yaklaşımlar sergileyen bireyler olmalarına zemin hazırlayabilir.

Öğretmenlerin savaşların Tanrı takdiri olduğunu çok yüksek düzeyde katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu durumun nedenlerinden birinin öğretmenlerin kader inancı ile ilgili olabileceğini söylemek mümkündür. Bu nedenle kader inancının doğru bir zeminde tartışılarak gerçek anlamının ortaya konması, hangi durumların Allah'ın iradesiyle mutlak ve değişmez bir şekilde belirlendiği veya insan iradesine izin verilmiş olduğu hakkında ayrımların yapılabilmesini sağlayacaktır. Bu sayede öğretmenlerin öğrencilerine doğru kader inancını anlatmalarına zemin hazırlanabilecek ve öğrencilerin insan iradesiyle meydana gelen olaylarda doğru seçimler yapmanın önemini algılamalarına öncülük edebilecektir.

Öğretmenlerin savaşların yıkım ve zararları hakkında bilinçli oldukları ve savaşlara ilişkin olumsuz tutumlar sergiledikleri görülmektedir. Bu tutumlardan yola çıkarak öğretmenlerin savaşın ne denli büyük sıkıntılara ve olumsuz sonuçlara yol açacağı hakkında öğrencileri seviyelerine uygun bir şekilde, doğru bilgilendirmesi, çeşitli örneklerle savaşın insanlığa ne gibi zararlar verebileceğini göstermeleri ve bu konuda bilinçli bireyler olarak yetiştirmeleri, gelecekte savaşların önlenmesinde rol oynayabilecek niteliktedir.



Öğretmenler dinlerin özünde barış olduğuna ve mezhep ayrılıklarının dini dogmatik olmaktan çıkardığına ve yorum zenginlikleri kazandırdığına inanmaktadır. Bu nedenle dinler veya mezhepler arası ayrılıkların çatışmalara yol açmaması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenlerin dinler arası veya mezhepler arası ayrılıkların önüne geçebilmek için dinlerin özünde yer alan barış vurgusunu öğrencilerine benimsetmelerinin de çatışmaların giderilmesinde bir nebze olsun işe yarar olabileceğini söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin toplumsal ve bireysel barışın sağlanmasında karşılıklı saygı ve ön yargısız sınıf ortamlarının oluşturulması gerektiği fikirlerinden yola çıkılarak bu ortamların oluşturulması için öğretmenlerin bu ve benzeri tavırları teşvik edici sınıf ortamları oluşturmaya yönelik etkinlikler geliştirmeleri önerilebilir.

Görüşmelere katılan öğretmenlerin tümünün daha önce barış eğitimi kavramını duymamış olduğu sonucundan yola çıkılarak öğretmenlerin eğitim bilimleri literatürünü daha yakından takip etmeleri gerektiğini söylemek mümkündür. Ayrıca öğretim programlarında yer alan konuları daha yakından takip etmeleri ve öğretimsel faaliyetleri uygulamaya yönelik etkinliklere yer verecek şekilde düzenlemeleri yapılabilecek öneriler arasındadır.

Öğretmenlerin barış eğitiminin sağlanmasında en büyük rolü ailenin üstlendiği ve ailenin de bu konuda eğitim alması, ayrıca öğrencisinin durumundan haberdar olması gerekliliğine ilişkin görüşlerinden yola çıkılarak aile-öğretmen ilişkisini artırmaya yönelik etkinlik ve faaliyetlere yer vermeleri önerilebilir. Ayrıca öğrencilerin arkadaş çevresinden etkilendikleri gerçeği göz önünde bulundurulduğunda arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim geliştirebileceği ortamların sağlanmasına yönelik faaliyetlerin ve etkinliklerin de işe koşulabileceğini söylemek mümkündür. Akranlar arası kavga ve şiddetin örnek olay, gösterim, film izleme, rol oynama gibi etkinliklerle en aza indirilmesine çaba gösterilmesi gerekmektedir. Teknoloji ve medyanın olumsuz etkilerini en aza indirebilmek için ise öğretmenler öncelikle kendileri teknoloji ve medyayı eğitsel amaçlı kullanabilme becerileri kazanmalı ve öğrencilerine bu araç-gereçlerin eğitsel amaçlı kullanımı için yol göstermelidirler. Öğretmenler ayrıca barış eğitiminin sağlanması için okul içi etkinliklerin yanı sıra okul dışı faaliyetlere de yer vermelidirler. Öğretmenlerin kendilerinin tavır, davranış ve tutumlarıyla öğrencilerine model olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin programda yer almadığını iddia ettikleri konuların program içeriklerinde az da olsa yer bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu konu ve temaları kendi bilgi birikimi, metot ve yöntemleri ve uygulamalarıyla geniş çerçevede ele almaları öneriler arasında yer alabilir. Nitekim öğretmenlerden birinin öğretim programlarından beklentinin yanı sıra öğretmenlerin kendi bilgi, beceri ve yeterliklerini de geliştirmeleri gerektiği vurgusu bu önerinin yapılmasının gerekliliğini göstermektedir.

### **DKAB Program Geliştirme Uzmanlarına Yönelik Öneriler**

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin barış eğitimi kavramını daha önce duymadıkları tespitinden yola çıkılarak son zamanlarda eğitim literatüründe geniş bir yer tutan barış eğitimi kavramının öğretim programlarına konması önerilebilir. Ayrıca bu kavrama ilişkin uygulamalı etkinliklere yer verilmesi de kavramın öğretimini kolaylaştıracak ve kalıcılığını sağlayacaktır. Bunun yanı sıra içeriğin öğrencide nasıl bir davranışı kazandıracığının net bir biçimde ifade edilmesi gerekmektedir. Bu durumun öğretmenlerin eğitsel hedefleri daha iyi kavramasını sağlayacağını ve öğrenciye öğretimin kolaylaşacağını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin ders kitaplarında barış eğitimine ilişkin konuların yeterli olmadığı görüşünden yola çıkılarak DKAB programlarına barış ve barışa ilişkin içeriğin zenginleştirilmesi, bu içerikte Müslüman kardeşliği yanında evrensel değerler ve diğer dinler, görüşler, yorum ve bakış açılarına karşı saygı ve hoşgörü gibi konuların daha fazla yer bulması önerilebilir. Ayrıca Müslümanlara yönelik konuların yanı sıra Müslüman olmayanlara yönelik konu ve temaların da işlenmesi öneriler arasında yer alabilir.

DKAB program geliştirme uzmanlarının program içeriklerinde savaşların neden olduğu, olmasa nasıl değişimler yaşanacağı gibi öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini de geliştirecek soruları içermesi ve savaş durumlarında dahi insana ve çevreye saygılı olunabileceğini gösterecek örneklere yer verilmesi önerilebilir. Öğretmenlerin günümüzde yaşanan olayların da içerikte yer alması gerektiği görüşlerinden yola çıkarak güncel olayların da öğretim programlarında yer bulmasını önermek mümkündür. Ayrıca bu konular işlenirken öğrencilerin empati becerilerini geliştirici etkinliklere yer verilmelidir.

Öğretmen görüşlerinden yola çıkarak öğretim programlarında yer alan barış kavramı ile ilgili konuların öğretiminde hangi materyal ve metotların kullanılabileceği ve hangi öğretimsel faaliyetlerin işe koşulması gerektiğine ilişkin daha derinlemesine bilgileri içeren programların oluşturulmasının öğretimsel açıdan daha faydalı olacağını söylemek mümkündür.

Öğretmenler, öğrencilerin yaşları ve gelişim özelliklerinin soyut kavramların öğretimi ve barış eğitiminin verilmesine uygun olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görüşten yola çıkarak program geliştirme uzmanlarının barış eğitimi temalarını işlerken öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır önerisinde bulunmak mümkündür.

Öğretmenlere göre öğretim programlarında yer alan kavram ve tanımlamaların somutlaştırılması ve kişinin gerçek hayatıyla ilişkilendirilmesine yönelik etkinliklerin programlarda yer alması, öğrencilerin barış ve barışa ilişkin kavramları doğru ve kalıcı bir şekilde öğrenebilmeleri ve günlük yaşamlarına aktarabilmelerini kolaylaştıracaktır. Bu nedenle DKAB program geliştirme uzmanları, barış eğitimi konularını içeren programlar oluştururken planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarına dikkat edilebilir.

### **Milli Eğitim Bakanlığına ve Okullara Yönelik Öneriler**

Öğretmenlerin büyük bir bölümünün barış eğitimi konusunda hizmet içi eğitim almak istedikleri görülmektedir. Özellikle konuların öğrencilere hangi yöntem ve tekniklerle anlatılabileceği, öğrenciye yaklaşımın nasıl olması gerektiği ve öğretimde kalıcılığın nasıl sağlanabileceği hakkında bilgiler içeren bir hizmet içi eğitim programının Milli Eğitim Bakanlığınca uygulamaya konması önerilebilir. Ayrıca öğretmenlerin ailelerin de barış eğitimi konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği görüşünden yola çıkılarak bu konuda aile eğitimlerinin de düzenlenmesi sağlanabilir. Okullarda da öğretmen-veli işbirliğinin arttırılmasını sağlayan etkinliklere yer verilebilir.

Öğretmenler medya ve teknolojinin öğrencilerin şiddet, savaş ve barış algıları üzerinde etkili olduğundan bahsetmişlerdir. Bu bulgudan yola çıkılarak öğrencilerin medya ve teknolojiyi ne yönde takip ettiklerinin tespit edilmesi ve teknoloji ve medya okuryazarlığı ile ilgili gerek ders gerekse eğitim kurslarının verilmesinin öğrencilerin

teknoloji ve medyayı doğru bir biçimde kullanmasına katkı sağlayacağı söylenebilir. Okullarda teknolojinin eğitim amaçlı kullanımının yaygınlaştırılması da öneriler arasında yer alabilir. Ayrıca teknolojik materyallerin kullanımı için öğretmenlerin bilinçlendirilmesine yönelik hizmet içi eğitimlerin işe koşulması önerilebilir.

Barış eğitimine ilişkin konu ve temaların yalnızca belirli gün ve haftalarda işlenip daha sonra üzerinde durulmadığı sonucundan yola çıkılarak Milli Eğitim Bakanlığı ve okulların bu konularla ilgili daha geniş kapsamlı çalışmaların yapması önerilebilir.

### **Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Öğretmenler, barış ortamlarının sağlanmasında devlet başkanları, medya ve teknolojinin büyük etkisinin olduğundan bahsetmektedir. Bu bulgudan yola çıkılarak gelecekte yapılacak araştırmalarda devlet başkanlarının, medyanın veya teknoloji kullanımının öğrencinin savaş ve barışa ilişkin algılarına etkisinin ortaya konmasına ilişkin çalışmalara yer verilebileceği önerisinde bulunulabilir.

Öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları bulgusundan yola çıkılarak gelecekte barış eğitimine ilişkin öğretmenlere yönelik bir eğitim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi önerilebilir. Aynı şekilde ailelerin barış eğitimi konusunda bilinçlendirilmesini amaçlayan bir programın geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinin de yapılabileceğini söylemek mümkündür.

Bu çalışmada DKAB öğretmenlerinin savaş ve barışa ilişkin tutumları ve derslerinde barış eğitiminin yeri hakkındaki görüş ve önerilerinin tespit edilmesi ve değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı branş öğretmenleri, okul idarecileri ve farklı kademe öğrencilerinin savaş ve barışa ilişkin tutumlarının tespit edilmesine veya barış eğitimi konusundaki görüşlerinin tespit edilmesi ve değerlendirilmesine yönelik çalışmalara yer verilebilir.

Araştırmada öğretmenlerin savaş ve barışa ilişkin tutumlarının farklı değişkenler (yaş, cinsiyet, kıdem yılı vb.) açısından istatistiksel anlamda farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çalışmaya yer verilmemiştir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu değişkenlerin işe koşulduğu araştırmalara yer verilebilir.

Öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin farklı strateji, yöntem ve uygulamaların kullandığı deneysel çalışmalar yürütölüp bu faaliyetlerin etkililik düzeyleri tespit edilebilir.



## KAYNAKLAR

- Ağırman, M. (1992). *Hız. Peygamber'in savaş stratejisi.*(Yayımlanmamış Doktora Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Akıncı, A (2007). *İslam hukukuna göre savaşta uyulacak kurallar.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aktaş, . (2012). *Tarih eğitiminde savaş ve barış: Ortaöğretim ğrencilerinin savaş ve barış konularıyla ilgili bilgilerinin ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \_\_\_\_\_(2014). Ortaöğretim ğrencilerinin savaş ve barış kavramına yönelik görüşleri. *Kalem Eğitim Ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 65-124.
- \_\_\_\_\_(2015). Tarih derslerinde yararlanılabilecek savaş filmleri üzerine değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 43(43).
- \_\_\_\_ve zmen, A. (2013). Savaş kavramı üzerine niversite ğrencilerinin görüşleri (Kafkas Üniversitesi rneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 37-55.
- Akyol, C. (2015). *Sekizinci sınıf ğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki barış eğitimi algılarının incelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akturan, U., Domaç, B., Semiz, Y., Tosun, F., Tahminciler, E. ve Bağcı, F. (2008). Söylem analizi. *Nitel araştırma yöntemleri: NVivo 7.0 ile nitel veri analizi içinde.* Baş, T. ve Akturan, U. (Eds.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Akyürek, S. (2004). *Din ğretiminde kavram ğretimi.* İstanbul: Dem Yayınları.
- \_\_\_\_\_(2013). *Din ğretimi.* Ankara: Nobel Yayınları.
- Albayrak, K. (2010). *Semavi dinlerde barış ve şiddet ikilemi.* Ankara: Sarkaç Yayınları.

- Altınay, A. G. (2009). Can veririm, kan dökerim: Ders kitaplarında militarizm. Tüzün, G. (Ed.) *Ders kitaplarında insan hakları II tarama sonuçları içinde*. (s. 143-165), İstanbul: Tarih Vakfı.
- Allwood, M. A., Bell-Dolan, D., ve Husain, S. A. (2002). Children's trauma and adjustment reactions to violent and nonviolent war experiences. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(4), 450-457.
- Apaydın, Ç. ve Aksu, M. (2012). Öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Arendt, H. (2012). *Şiddet üzerine: Seçme eserler*. (Çev: Bülent Peker) İstanbul: İletişim Yayınevi.
- Arsal, Z. (2008). İlköğretim programları ve barış eğitimi. *XVII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Manisa. 1-3 Eylül 2008.
- Aslan, K. (2004). *Haber nasıl okunur? Haberde İdeoloji, Söylem*. İstanbul: Anahtar Kitaplar Yayınevi.
- Ateş, A.O. (2006). İslam ve Barış. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 6(2), 1- 14.
- Atıcı, R. (2014). Sınıf içerisinde öğrenci davranışlarına etki eden etmenler. *The Journal of Academic Social Sciences Studies*, 28, 413-427.
- Aydın, M. (1996). Uluslararası ilişkilerde yaklaşım, teori ve analiz. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 51(1), 71-114.
- Aydın, M. Ş. (2001). Barış/uzlaşma kültürü ve din eğitimi. *Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*, Sakarya. 26-27 Mayıs 2001.
- \_\_\_\_\_ (2002). Barış/uzlaşma kültürü ve din eğitimi. *Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu Kitabı* (s. 114-124). İstanbul: Değişim Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Cumhuriyet döneminde din eğitimi öğretmeni yetiştirme ve istihdamı*. (2. Baskı) İstanbul: DEM Yayınları.

- Aydın, M. Z. (2004). Avrupa birliği ülkelerinde din eğitimi ve Türkiye ile karşılaştırılması. *Diyanet Avrupa Dergisi*, 68, 14-21.
- Aydınalp, H. (2010). Sosyal çatışma ve din. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 19(2), 187-215.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 100(1), 57-70.
- Bariş eğitimi yaygınlaştırma: Metodolojiler, yaklaşımlar ve vizyonlar: Uygulama kılavuzu*. Almanya: European Intercultural Forum.
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* içinde (27-36), Gavriel Salomon ve Baruch Nevo (Eds), New York: Psychology Press.
- Bayrakdar, N. (2013). Öğretmenlerine göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenliğinin doğasından kaynaklanan güçlüklerin mesleki tükenmişlik algıları üzerindeki etkileri. *Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(16), 78-100.
- Bedir, G. ve Arslan, M. (2013). The secondary school students' perceptions regarding peace education and human rights. *Journal of Educational Instructional Studies in the World*, 3(3), 44-55.
- Betancourt, T. S. (2011). Attending to the mental health of war-affected children: the need for longitudinal and developmental research perspectives. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(4), 323-325.
- \_\_\_\_\_, McBain, R. K., ve Brennan, R. T. (2014). Trajectories of externalizing problems among war-affected youth in Sierra Leone: Results from a longitudinal study. *Aggression and Violent Behavior*, 19(6), 708-714.
- Biton, Y. ve Salomon, G. (2006). Peace in the eyes of Israeli and Palestinian youths: Effects of collective narratives and peace education program. *Journal of Peace Research*, 43(2), 167-180.
- Boscarino, J. A. (2006). Posttraumatic stress disorder and mortality among U.S. army veterans 30 years after military service. *Annals of Epidemiology*, 16(4), 248-256.



- Bremner, J. D., Southwick. S. M., Johnson, D. R., Yehuda, R. ve Charney, D. S. (1993). Childhood physical abuse and combat- related posttraumatic stres disorder in Vietnam veterans. *The American Journal of Psyciatry*, 150(2).
- Burns, R. J. ve Aspeslagh, R. (2014). *Three decades of peace education around the world: An anthology*. New York: Routledge.
- Büyükbaykal, G. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkisi. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (28), 31-44.
- Büyükkaragöz, S. S.,& Kesici, Ş. (1988). Eğitimde öğretmen rolü ve öğretmen tutumlarının öğrenci davranışları üzerindeki etkisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 11.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Christie, D. J. ve Wagner, R. V. (2010). What does peace psychology have to offer peace education? Five psychologically informed propositions. In *Handbook on peace education*. Salomon, G. ve Cairns, E. (Eds.). New York: Psychology Press.
- \_\_\_\_\_, Wagner, R. V. ve Winter, D. A. (2001). *Peace, Conflict, and Violence: Peace Psychology for the 21st Century*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. (Çev. Ed. Ahmet Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, M. K. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (ilahiyat-eğitim DKAB karşılaştırması). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 143-162.
- Coşkun, Y. (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Tokat:Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Coşkuner, E. (2008). *Barış eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakmak, F. (2013). Din eğitiminde program geliştirme ve aile faktörü. *Iğdır Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*,(1), 81-104.

- Çırakoğlu, O. C. (2003). Uzun süren bir savaş: Travma sonrası stres bozukluğu. *Başkent Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ELYAD-DAL Araştırma Laboratuvarlar PIVOLKA Savaş Özel Sayısı*, 20-21.
- Çoştı, Y. (2009). Dine normatif ve popüler yaklaşım 'Bir dini yönelim ölçeği denemesi.' *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(15), 119-139.
- Çölkesen, D. ve Arslan, M. (2016). Türkiye’de ilkokul seviyesindeki din ve ahlak eğitiminin tarihçesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(28),1-13.
- Damirchi, E. S. (2014). *Barış eğitimi programının 7. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- De Waal, F. B. M. (2013). Foreword. In *War, peace and human nature: The convergence of evolutionary and cultural views*. Fry, D. P. (Ed.) United State of America: Oxford University Press.
- Demir, S. (2011). An Overview of Peace Education in Turkey: Definitions, Difficulties, and Suggestions--A Qualitative Analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(4), 1739-1745.
- Denov, M. S. (2006). Wartime sexual violence: Assessing a human security response to war-affected girls in Sierra Leone. *Security Dialogue*, 37(3), 319-342.
- Deveci, H., Yılmaz, F., ve Karadağ, R. (2008). Pre-Service Teachers' Perceptions of Peace Education. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 30, 63-80.
- Diler, R. (2011). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile ilgili gazetelerdeki tartışmaların değerlendirilmesi (2003-2006)*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, A. ve Kılınç, M. (2014). İlkokul düzeyindeki farklı ders kitaplarında barış ve savaş kavramlarına yer verilmiş düzeyinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 277-289.
- Dolunay, A. B. ve Piyal, B. (2003). Öğretmenlerde bazı mesleki özellikler ve tükenmişlik. *Kriz Dergisi*, 11(1), 35-48.
- Dursun, Ç. (2001). *TV haberlerinde ideoloji*. Ankara: İmge Yayınevi.

- Duygu, H. ve Akbıyık, Y. (2016). Çok kültürlü sosyo-kültürel ortamda barış içinde yaşayabilme: Alanya örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16,(USBES Özel Sayı II) 1255-1277.
- Eagly, A. H. ve Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602.
- Ekinci, B. (2010). *Diyarbakır'ın Eğil ilçesi ve köylerinde ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin benlik saygıları, çatışma stilleri ve empati düzeylerine 'barış eğitimi' programının etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ellis, D. ve Warshel, Y. (2010). The contributions of communication and media studies of peace education. In *Handbook on peace education*. Salomon, G. ve Cairns, E. (Eds.). New York: Psychology Press.
- Erden, G. ve Gürdil, G. (2009). Savaş yaşantılarının ardından çocuk ve ergenlerde gözlenen travma tepkileri ve psiko-sosyal yardım önerileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(24), 1-13.
- Eren, A. (2005). Korku kültürü, değerler kültürü ve şiddet. *Aile ve Toplum Dergisi*, 2(9).
- Fer, S. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fishbein, M. (1963). An investigation of the relationship between beliefs about an object and the attitude toward that object. *Human relations*, 16(3), 233-239.
- Follett, M. P. (1970). The teacher-student relation. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 137-148.
- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. Unicef, Programme Division.
- Fry, D. P. (2007). *Beyond war: The human potential for peace*. New York: Oxford University Press.
- Frymier, A. B. ve Houser, M. L. (2000). The teacher-student relationship as an interpersonal relationship, *Communication Education*, 49(3), 207-219.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*. 6(3), 167-191.

- \_\_\_\_\_ (2008). Form and content of peace education. In *Encyclopedia of peace education*. Bajaj, M. (ed.) North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Gat, A. (2006). *War in human civilization*. New York: Oxford University Press.
- Genç, G. O. (2006). *Evaluating peacebuilding initiatives using multiple methodoloies: Lessons lerarned from a Gree-Turkish peace education*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Sabancı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Göçer, A., ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40(40), 518-543.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *TurkishStudies- International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory ofTurkishandTurkic*, 7(1), 1159-1177.
- Güçer, M., Karaca, S. ve Dinçer, O. B. (2013). *Sınırlar arasında yaşam savaşı: Suriyeli mülteciler*. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu, USAK Rapor No: 13-04, Ankara: Karınca Ajans Yayıncılık Matbaacılık.
- Güler, İ. (2005). Dine yeni yaklaşımlar. Hasan Onat (Ed.) Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Güloğlu, B. ve Kararımak, Ö. (2013). Posttraumatic stress disorder among Turkish veterans of the Southeast. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 237-244.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- Hakvoort, I. ve Oppenheimer, L. (1993). Children and adolescents' conceptions of peace, war, and strategies to attain peace: A Dutch case study. *Journal of Peace Research*, 30(1), 65-77.
- Halstead, J. M. (1996). "Values in education an deducation in values" In *Values in education an deducation in values*. Halstead, J. Mark ve Taylor, Monica J. (Eds.)Bristol: Falmer Press, Taylor & Francis Inc.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of peace education*, 1(1), 5-20.

- \_\_\_\_\_ (2010). History of peace education. In *Handbook on peace education*. Salomon, G. ve Cairns, E. (Eds.). New York: Psychology Press.
- \_\_\_\_\_ ve Morrison, M. L. (2003). *Peace education*. (Second Edition) North Caroline: McFarland Company Inc.
- Hersh, R. H., Miller, J. P. ve Fielding, G. D. (1980). *Models of moral education*. New York: Longman Inc.
- Holmes, R. L. (1989). *On war and morality*. New Jersey: Princeton University Press.
- Jones, L., ve Kafetsios, K. (2002). Assessing adolescent mental health in war-affected societies: the significance of symptoms. *Child Abuse and Neglect*, 26(10), 1059-1080.
- Karacelil, S. (2010). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin problemleri: Şırnak ili örneği. *Harran Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 15(24), 143-163.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasakal, Ş. (2016). Toplumsal barışın Kur'ani temelleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, (USBES Özel Sayı II), 1376-1404.
- Kartaltepe (2014). *Okul öncesi öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, B. (2013). *Barış eğitimi programının kültürlerarası yeterlilik ve çatışma çözme stratejilerine etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, M. (2007). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi programlarındaki ahlaki konuların ahlak eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 23(23), 23-50.
- Kaymakcan, R. ve Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programları ve öğretmenlerine göre değerler eğitimi. *Journal of Values Education*, 9(21), 27-54.

- Keskin, S. C. ve Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet dönemi ilkokul (İlköğretim 1. Kademe) sosyal bilgiler ve onun kapsamına giren ders programlarında bir değer olarak “barış” in yeri”. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 69-92.
- Kızılabdullah, Y. ve Yürük, T. (2008). Din eğitimi modelleri çerçevesinde Türkiye’deki din eğitimi üzerine genel bir değerlendirme. *Dini Araştırmalar*, 11(32), 107-129.
- Koç, A. (2010). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin yeterlikleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 107-149.
- Korkmaz, M. (2014). *Din öğretimi teknolojisi ve materyal geliştirme*. Kayseri: Tezmer Yayıncılık.
- Kurt, A. (2009). Dindarlığı etkileyen faktörler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1-26.
- Lacewing, M. (2010). *Philosophy for A2: Key Themes in Philosophy*. New York: Routledge.
- Langan, J. (1984). The Elements of St. Augustine's Just War Theory. *The Journal of Religious Ethics*, 12(1), 19-38.
- Lewis, B. (2003). *The crisis of Islam*. United States of America: Random House Trade Paperbacks. (Derleyen: Halit Yıldırım).
- Lin, J. (2006). *Love, Peace, and Wisdom in Education: A Vision for Education in the 21st Century*. Lanham: Rowman and Littlefield Education Publishing Group.
- MEB (2010a). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2010b). *Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları Devlet Kitapları.
- Memişoğlu, H. , Çatlak, İ. H. (2016). Barış ve Barış Eğitime Yönelik Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (USBES Özel Sayı II), 1543-1571.
- Miller, K. E. ve Rasmussen, A. (2010). War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: bridging the divide between trauma-focused and psychosocial frameworks. *Social Science and Medicine*, 70(1), 7-16.

- Moseley, A. (2007). *Philosophy of war*. Algora Publishing.
- Mukeredzi, T. G. (2013). Professional development through teacher roles: Conceptions of Professional qualified teachers in rural South Africa and Zimbabwe. *Journal of Research in Rural Education*, 28(11),1-16.
- Murthy, R. S. ve Lakshminarayana, R. (2006). Mental health consequences of war: a brief review of research findings. *World Psychiatry*, 5(1), 25-30.
- Ok, Ü. (2011). Dini tutum ölçeği: Ölçek geliştirme ve geçerlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 528-549.
- Onat, H. (1999). Din alanında yeniden yapılanma üzerine. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (75. Yıl Özel Sayısı)*, 197-208.
- \_\_\_\_\_ (2002). Küreselleşme üzerine. *Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi*, 1, 37-47.
- Osmanoğlu, C. (2014). Ortaöğretim din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB) öğretim programında ve ders kitaplarında çoğulculuk. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önür, A. (1994). *A study on peace education: Resolving classroom conflicts*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özerkmen, N. (2004). Terör, terörizm ve radikal İslamcı terör. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi*, 44(2), 247-265.
- Özden, S. (2014). *Barış eğitimi temalı bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve etkililiğinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, A. (2008). *İslam devlet hukukunda uluslar arası kamu düzeninin savaş yoluyla sağlanması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- \_\_\_\_\_ (2013). Fıkıh Mezheplerinin Dârü'l-Harb ile İlişkilerde Savaşı Esas Almalarının Sebepleri ve Günümüz Açısından Tahlili. *Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi* 13(1), 113-134.

- Özdemir, E. (2009). *An investigation on the relationship between empathy-related constructs of english instructors at Atilim University Preparatory School within the framework of peace education*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Orta Doğru Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, R. (2011). İslam düşüncesinde kaderci anlayışın sosyal ve kültürel temelleri. *Kelam Araştırmaları*, 9(1), 127-156.
- Page, J. (2008). *Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations*. United States of America: Information Age Publishing Inc.
- Palabıykoğlu, R. (1997). Medya ve şiddet. *Kriz Dergisi*, 5(2), 123-126.
- Perkins, D. (2002). Paradoxes of peace and the prospects of peace education. Gavriel Salomon ve Baruch Nevo (Eds), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* içinde (27-36), New York: Psychology Press.
- Polat, O. ve Güldoğan, E. (2010). Çocuk askerler: Psikolojik, Sosyal ve Fiziksel Sorunlar. *Uluslar arası Güvenlik ve Terörizm Dergisi*, 1(1), 105-124.
- Ramsey, P. (1992). *The just war according to St. Augustine*. In just war theory (Ed. Jean Bethke Elstain). New York: New York University Press.
- Raviv, A., Oppenheimer, L. ve Bar-Tal, D. (1999). *How children understand war and peace: A call for international peace education*. California: Jossey-Bass Inc.
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342.
- Rosen, S. P. (2005). *War and human nature*. New Jersey: Princeton University Press.
- Ross, M. H. (2010). Peace education and political science. Salomon, G. ve Cairns, E. (Eds.). In *Handbook on peace education*. New York: Psychology Press.
- Rummel, R. J. (1981). *The just peace*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Rusthoven, K. J. (2007). *Success in education through peace, healing and hope*. Minneapolis, Syren Book Company.



- Sabancı, M. (2016). *Friedenspadagogik: Eine kontrastive arbeit zwischen der Türkei and Deutschland*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sağkal, A. S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İzmir:Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \_\_\_\_\_ (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- \_\_\_\_\_, Türnüklü, A.,& Totan, T. (2012). Kişilerarası barış için empati: barış eğitiminin empati becerilerine etkileri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1447-1460.
- Sağlam, F. K. (2015). *Çocuk ve gençlik müzelerinde barış eğitimi programları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Salomon, G. (2004). Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict?. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 10(3), 257.
- \_\_\_\_\_ ve Cairns, E. (2010). *Handbook on peace education*. New York: Psychology Press.
- \_\_\_\_\_ ve Nevo, B. (Eds.). (2005). *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. New York: Psychology Press.
- Selçuk, M. (1997). Din öğretiminin kuramsal temelleri. *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu Kitabı* (s. 28-35). 20-21 Kasım 1997.
- Serinsu, A. N. (1997). Kuran ve insanın anlam arayışı. *Uluslararası Din Eğitimi Sempozyumu Kitabı*,(s. 161-171)20-21 Kasım 1997.

- Sommers, M. (2002). *Children, Education and War: Reaching Education for All (EFA) Objectives in Countries Affected by Conflict*. Conflict Prevention and Reconstruction Unit Working Paper. Washington DC: World Bank.
- Stomfay-Stitz, A. M. (1993). *Peace Education in America, 1828-1990. Sourcebook for Education and Research*. Scarecrow Press, Inc., PO Box 4167, Metuchen, NJ 08840.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(4), 597-608.
- Şimşek, M. (2011). İslam-savaş-barış: Batı'da Hz. Peygamber'in askeri kişiliği üzerinden İslam'a bakış. *İslam Hukuku Araştırmaları Dergisi*, 17, 263-282.
- Taha, A. (2016). *Building peace through the youth: A peace education curriculum for Sudan*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tahiroğlu, A. Y., Çelik, G. G., Bahalı, K. ve Avcı, A. (2010). Medyanın çocuk ve gençler üzerine olumsuz etkileri; şiddet eğilimi ve internet bağımlılığı. *New Symposium Journal*, 48(1), 19-30.
- Tapan, Ç. (2006). *Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tausch, N., Schmid, K. ve Hewstone, M. (2010). The social psychology of intergroup relations. In *Handbook on peace education*. Salomon, G. ve Cairns, E. (Eds.). New York: Psychology Press.
- TDK (2016). Türk Dil Kurumu Güncel Sözlüğü. Erişim yeri: [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts) erişim tarihi: 27.12.2016
- Tütüncü, G. (2008). *Kimya öğretmen adaylarının kavram öğretimi ve önemi hakkındaki düşünceleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Uluç, G. (2004). Toplumsal bir gruba yönelik şiddet türü: Medya, şiddet ve çocuklar. *Selçuk İletişim*, 2(2), 4-11.

- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2016). Değerli bir kavram olarak değerler ve değerler eğitimi. *Farklı yönleriyle değerler eğitimi* içinde. Refik Turan ve Kadir Ulusoy (Eds.) (2. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Uysal, E. (2003). Değerler üzerine bazı düşünceler ve bir erdem tasnifi denemesi: İnsani erdemler-İslami erdemler. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 12(1), 51-69.
- Walzer, M. (2002). The triumph of just war theory (and the dangers of success). *Social Research*, 69(4), 925-944.
- Webel, C. ve Galtung, J. (2007). *Handbook of peace and conflict studies*. New York: Routledge.
- Wintersteiner, W. (2010). Educational sciences and peace education: Mainstreaming peace education into (Western) Academia. In *Handbook on peace education*. Salomon, G. ve Cairns, E. (Eds.). New York: Psychology Press.
- Wubbels, T. ve Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International journal of Educational Research*, 43,6-24.
- Yazıcı, S. ve Aslan, M. (2011). Değerler eğitiminde kahramanlardan yararlanma: sosyal bilgiler ders kitapları ile öğretmen adaylarının kahraman tercihlerinin karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(4), 2173-2188.
- Yeğin, H. İ. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 18(58), 315-332.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yılmaz, H. (2001). Yaygın din eğitimi kurumları ve toplumsal barış. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(2), 329-356.
- \_\_\_\_\_ (2003). *Din eğitimi ve sosyal barış*. İstanbul: İnsan Yayınları.
- \_\_\_\_\_ (2009). Toplumsal barışa katkısı açısından yaygın din eğitimi kurumları. Erişim adresi: [Http://www.cumhuriyet.edu.tr/Edergi/Makale/324](http://www.cumhuriyet.edu.tr/Edergi/Makale/324). Pdf, 18, 2009. erişim tarihi: 28.09.2015.

Zimbardo, P. G. ve Leippe, M. R. (1991). *The psychology of attitude change and social influence*. New York: Mcgraw-Hill Book Company.


<http://www.international-alert.org/what-peace>erişim tarihi:16.06.2016



## EKLER

## EK-1

## Araştırma Uygulama İzin Belgesi

	<p>T.C. TOKAT VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü</p>
<p>Sayı : 27001677-44-E.1790833 Konu : Araştırma İzin Verilmesi</p>	<p>16/02/2016</p>
<p>VALİLİK MAKAMINA</p>	
<p>İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi b) 09/10/2014 tarihli ve 27001677/600/4437181 sayılı Valilik Makam Onayı. c) Araştırma İzinleri İnceleme Komisyonunun 11/02/2016 tarihli tutanağı.</p>	
<p>GOP Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Fazilet Özge MAVIŞ il/ilçe genelindeki tüm ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim okul müdürlüklerindeki öğretmenlere yönelik hazırlanmış olduğu "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Savaş ve Barışa İlişkin Tutumları ve Derslerinde Barış Eğitiminin Yeri Hakkındaki Görüşleri" ile ilgili ölçek uygulaması konusunda hazırlanmış olduğu bilimsel amaçlı anket çalışmasını uygulamak istemektedir.</p>	
<p>Söz konusu bilimsel amaçlı çalışmanın il/ilçe genelindeki tüm ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim müdürlüğündeki öğretmenlere uygulama yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.</p>	
<p>Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde Olur'unuza arz ederim.</p>	
<p>Abdullah TAŞTAN İl Millî Eğitim Müdür V.</p>	
<p>OLUR 16/02/2016</p>	
<p>Dr. Soner KARATAŞOĞLU Vali a. Vali Yardımcısı</p>	
<p><b>EKLER:</b> 1- Tutanak 2- Anket 3-GOP Ünv. Rektörlüğü yazısı</p>	
<p>GOP Bilgi: 4010 Tokat Merkez Gözetim: 49 www.meb.gov.tr e-yazisizlari@ilmlm.gov.tr</p>	<p>Açıklama bilgileri: Adnan Y. UÇU Tel: 0354 214 10 17-258 Faks: 0354 214 11 94</p>
<p>Du evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <a href="http://evraksorgu.meb.gov.tr">http://evraksorgu.meb.gov.tr</a> adresinden 27c2-a062-39c4-9e39-9510 kodu ile teyit edilebilir.</p>	

## EK-2

## 'Savaş-Bariş Tutum Ölçeği' Kullanım İzni

## savaş ve bariş tutum ölçeği hk.

Gelen Kutusu x



özge maviş &lt;e166791@gmail.com&gt;

30.0  
9.20  
15

Alıcı: ozgurkafkas

Sayın Yrd. Doç. Dr. Özgür Aktaş,

Ben Gaziosmanpaşa Üniversitesi araştırma görevlisi Fazilet Özge MAVİŞ. Yrd. Doç Dr. Ramazan diler danışmanlığında yapacağım çalışmada 2013 yılında yayınlamış olduğunuz 'Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve bariş kavramı ile ilgili düşüncelerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi' adlı makalede kullanmış olduğunuz 'savaş ve barişe ilişkin tutum ölçeği'ni tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Bu konuda izin verirseniz ve ölçeğin orijinal halini gönderebilirseniz çok sevinirim. iyi günler dilerim.

Saygılarımla..



özgür aktaş &lt;ozgurkafkas@gmail.com&gt;

30.0  
9.20  
15

Alıcı: bana

merhabalar

benim tezimi gazi üniversitesi açık erişimden indirebilirsiniz. Ölçeği kullanabilirsiniz. Ölçek maddelerine ki kare testini uygulamanızı öneririm.

selamlar

Yrd. Doç. Dr. Özgür AKTAŞ

30 Eylül 2015 14:41 tarihinde özge maviş &lt;e166791@gmail.com&gt; yazdı:



özge maviş &lt;e166791@gmail.com&gt;

30.0  
9.20  
15

Alıcı: özgür

çok teşekkür ederim hocam..iyi günler dilerim

30 Eylül 2015 16:42 tarihinde özgür aktaş <[ozgurkafkas@gmail.com](mailto:ozgurkafkas@gmail.com)> yazdı:

--

Eğitim Fakültesi  
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı



özge maviş <[e166791@gmail.com](mailto:e166791@gmail.com)>

17.1  
2.20  
15

Alıcı: özgür

hocam tekrar merhaba,

Ben daha önce ölçek kullanımı için izin almıştım sizden. Ölçek boyutlarından birini 'Savaş, barış ve tarih eğitimi' olarak belirlemişsiniz. Ancak benim çalışmam Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleriyle olacağı için maddeleri DKAB dersine uyarlayıp boyutun ismini 'Savaş, Barış ve DKAB eğitimi' olarak değiştirmemde bir sakınca var mı acaba? Ölçeğin orijinalinde Tarih eğitimi olduğunu belirteceğim tezimde.

Zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür ederim, iyi çalışmalar dilerim.

30 Eylül 2015 16:59 tarihinde özge maviş <[e166791@gmail.com](mailto:e166791@gmail.com)> yazdı:



özgür aktaş <[ozgurkafkas@gmail.com](mailto:ozgurkafkas@gmail.com)>

17.1  
2.20  
15

Alıcı: bana

Olur hocam

selamlar

özgür aktaş

17 Aralık 2015 12:28 tarihinde özge maviş <[e166791@gmail.com](mailto:e166791@gmail.com)> yazdı:

## savaş ve barış tutum ölçeği hk.

Gelen Kutusu x



özge maviş <[e166791@gmail.com](mailto:e166791@gmail.com)>

25  
Ma

r

Alıcı: özgür

Hocam merhaba,

Sizi tekrar rahatsız ediyorum kusura bakmayın. Ben ölçek maddeleri üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapmaya çalıştım ancak farklı gruplarda uygulama yapıldığı için faktörler arası uyum çıkmadı. İziniz olursa bu maddeler üzerinden açımlayıcı faktör analizi yapabilir miyim? Bu durumda bazı maddeleri ölçekten çıkarmam gerekeceği için izninizi almak istedim.



özgür aktaş <[ozgurkafkas@gmail.com](mailto:ozgurkafkas@gmail.com)>

25  
Ma  
r

Alıcı: bana

hocam kolay gelsin

Hocam o ölçek faktör analizi için uygun olmayabilir, siz ölçeği yeniden düzenleyebilirsiniz.

isterseniz sadece maddeleri alıp kay kare testi de yapabilirsiniz. Yani ölçek üzerinde istediğiniz değişikliği yapabilirsiniz.

selamlar

özgür AKTAŞ

25 Mart 2016 14:45 tarihinde özge maviş <[e166791@gmail.com](mailto:e166791@gmail.com)> yazdı:



özge maviş <[e166791@gmail.com](mailto:e166791@gmail.com)>

26  
Ma  
r

Alıcı: özgür

Cok tesekkur ederim hocam iyi calismalar dilerim

25 Mart 2016 Cuma tarihinde, özgür aktaş <[ozgurkafkas@gmail.com](mailto:ozgurkafkas@gmail.com)> yazdı:



## EK-3

## Savaş-Barış Tutum Ölçeği

İFADELER	(1)Kesinlikle katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
1.İnsanın savaşçılık özelliği ile doğduğuna inanırım.					
2.Savaş ilan edildiğinde bütün ulus savaşa destek vermelidir.					
3.Savaşlara katılan birisinin insanlığa olan güveninin azalacağını düşünürüm.					
4.Savaşların haklı nedenleri olduğuna inanırım.					
5.Orduumuz "Barışa" katkı sağlamak için dünyada çatışma yaşanan bölgelere yardım elini uzatmalıdır.					
6.Savaşlarda,insanların kazandıklarının, çektikleri acılara değmediğini düşünürüm.					
7.Tarih derslerimizde "kahramanlıkla" beraber barışın önemini de öğrenmeliyiz.					
8. Savaşı kaybedenin de, kazananın da savaştan zarar gördüğüne inanırım.					
9. Uluslararası sorunların çözümünde en iyi yolun "Savaş" olduğunu düşünürüm.					
10. Liselerdeki tarih derslerimiz, dünya barışına katkı sağlayabilecek niteliktedir.					
11. İnsanoğlu savaşı ortadan kaldıracak kadar güçlü değerlere sahiptir.					
12. Savaşın insan hayatını sebepsiz yere harcamak olduğuna inanırım.					
13.Tarih derslerimizde ülkemizin "Dostlarını" ve "Düşmanlarını" öğrenmeliyiz.					
14.Kazanan için de kaybeden için de savaşta harcanan zaman, kaybedilmiş bir zamandır.					
15. Bir insanın hayatta ulaşabileceği en yüce değer savaş meydanında kazandığı şeref ve şandır.					
16. Savaşların, Tanrının takdiri olduğuna inanırım.					
17. Şartlar ne olursa olsun, savaş ilan edildiğinde ülkemizin hizmetine koymamız gerekir.					
18.Savaşların hepsinin kötü olduğunu düşünürüm.					

19.Tarihteki en büyük kahramanlarımız zafer kazanan askerlerimizdir.					
20. "Savaş" son çare olana kadar "Barışın" taraftarı olmamızdır.					
21.Ülkemizdeki parklara ve halka açık yerlere, savaş kazanan askerlerimizin isimlerinin verilmesinin önemli olduğunu düşünürüm.					
22.Savunma savaşına katılmak yurttaşların görevidir.					
23. Barışa katkı sağlayan insanların "Kahraman" ilan edilmesi gerektiğine inanırım.					
24. "Vatanseverlik" gibi yüce duyguların, savaşlardan doğduğuna inanırım.					
25.Savaşların zararlı olduğunu düşünürüm.					
26.Tarih derslerimizde barışın önemini öğrenmeden önce, iyi bir "Vatansever" olmayı öğrenmeliyiz.					
27. "Savaş" bir milletin eğitimli insanlarını harcar.					
28.Tarih derslerimizde savaşlar kadar; "Antlaşmaları" da öğrenmeliyiz.					
29. Tarih öğretmenlerinin dünya barışına katkı sağlayabileceğine inanırım.					
30. "Savaşlar" başka savaşlara yol açacak düşmanlıklara neden olurlar.					
31. İnsanoğlu uygarlaştıkça, "Savaşların" yerini "Barış" alacaktır.					
32. Bütün erkekler, savaş kararı alındığında savaşa katılmaya gönüllü olmalıdır.					
33. Barışların hepsinin iyi olduğunu düşünürüm.					
34. Dünyadaki "Barış" taraftarı insanların ve kurumların gelecekteki "Savaşları" önleyeceğine inanırım.					
35.İnsanlık gelecekte tamamen "Barış" dolu bir dünyada yaşayacaktır.					
36. "Savaş" isteyen ülkelerin ve liderlerinin cezalandırılması gerektiğine inanırım.					
37. Zengin ve fakir ülkeler arasındaki gelir farkının azaltılması dünyada "Barışın" sağlanmasına katkı sağlayacaktır.					

38. Savaşlar milyonlarca suçsuz insana acı getirir.					
39. İnsanların dinlerinin çağrısına uyması dünya barışına hizmet edecektir.					
40. Savaşlarda kazanılan başarıların; bütün başarılarından daha üstün olduğuna inanırım.					

## EK-4

## ‘Savaş-Barış Tutum Ölçeği’

## (Öğretmenler için Uyarlanmış Hali)

Değerli katılımcı,

Bu form bilimsel araştırma amaçlı kullanılacaktır. Kimlik bilgilerinize ve özel yaşamınıza ilişkin hiçbir soru bulunmamaktadır. Vereceğiniz cevaplar araştırmamız açısından çok önemli olduğu için dikkatle okuyarak sizin düşüncenizi en iyi yansıtan rakamın üzerine X işareti koyarak belirtmenizi önemle rica ederiz.

Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Yrd. Doç Dr. Ramazan DİLER

ramazandiler@hotmail.com

F. Özge MAVİŞ

e166791@gmail.com

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Kişisel Bilgi Formu		
1. Cinsiyetiniz	: Erkek ( )	Kadın ( )
2. Yaşınız	: .....	
3. Doğum Yeriniz	: .....	
4. Medeni Durumunuz	: .....	
5. Branşınız	: .....	
6. Öğretmen Olarak Mesleki Kıdeminiz	: .....	
7. En son mezun olduğunuz program	: Ön lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( ) Diğer .....	
8. Mezun olduğunuz okul	: .....	

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1.İnsanın savaşçılık özelliği ile doğduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
2.Savaş ilan edildiğinde bütün ulus savaşa destek vermelidir	1	2	3	4	5
3. Savaşlara katılan birisinin insanlığa olan güveninin azalacağını düşünürüm	1	2	3	4	5
4. Savaşların haklı nedenleri olduğuna inanırım.	1	2	3	4	5
5. Ordumuz “barışa” katkı sağlamak için savaş yaşanan bölgelere yardım elini uzatmalıdır	1	2	3	4	5
6. Savaşlarda insanların kazandıklarının çektikleri acılara değmediğini düşünürüm	1	2	3	4	5
7. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinde barışın önemini öğretmeliyiz.	1	2	3	4	5
8. Savaşı kaybedenin de kazananın da savaştan zarar gördüğüne inanırım	1	2	3	4	5
9. Uluslararası sorunların çözümünde en iyi yolun “savaş” olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
10. Din kültürü ve Ahlak bilgisi dersleri, dünya barışına katkı sağlayabilecek niteliktedir	1	2	3	4	5
11. İnsanoğlu savaşı ortadan kaldıracak kadar güçlü değerlere sahiptir.	1	2	3	4	5
12. Savaşın insan hayatını gereksiz yere harcamak olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
13. Kazanan için de kaybeden için de savaşta harcanan zaman kaybedilmiş bir zamandır.	1	2	3	4	5
14. Bir insanın hayatta ulaşabileceği en yüce değer savaş meydanında kazandığı şeref ve şandır.	1	2	3	4	5
15. Savaşların Allah’ın (Tanrının) takdiri olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
16. Şartlar ne olursa olsun, savaş ilan edildiğinde ülkemizin hizmetine koşmamız gerekir	1	2	3	4	5
17. Savaşların hepsinin kötü olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
18. Savaş son çare olana kadar “barış”ın taraftarı olmalıyız.	1	2	3	4	5
19. Ülkemizdeki parklara ve halka açık yerlere savaş kazanan askerlerimizin isimlerinin verilmesinin önemli olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
20. Savunma savaşına katılmak yurttaşların görevidir.	1	2	3	4	5

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
21. Barışa katkı sağlayan insanların kahraman ilan edilmesine gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
22. Vatanseverlik gibi yüce duyguların savaşlardan doğduğuna inanırım	1	2	3	4	5
23. Savaşların zararlı olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
24. Savaş bir milletin eğitimli insanlarını harcar.	1	2	3	4	5
25. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin dünya barışına katkı sağlayabileceğine inanırım.	1	2	3	4	5
26. Savaşlar başka savaşlara yol açacak düşmanlıklara neden olurlar	1	2	3	4	5
27. İnsanoğlu uygarlaştıkça savaşların yerini barış alacaktır.	1	2	3	4	5
28. Bütün erkekler savaş kararı alındığında savaşa katılmaya gönüllü olmalıdır.	1	2	3	4	5
29. Barışların hepsinin iyi olduğunu düşünürüm	1	2	3	4	5
30. Dünyadaki barış taraftarı insanların ve kurumların gelecekte savaşları önleyeceğine inanırım.	1	2	3	4	5
31. İnsanlık gelecekte tamamen barış dolu bir dünyada yaşayacaktır.	1	2	3	4	5
32. Savaş isteyen ülkelerin ve liderlerinin cezalandırılması gerektiğine inanırım.	1	2	3	4	5
33. Zengin ve fakir ülkeler arasındaki gelir farkının azaltılması dünyada barışın sağlanmasına katkı sağlayacaktır.	1	2	3	4	5
34. Savaşlar milyonlarca suçsuz insana acı getirir.	1	2	3	4	5
35. İnsanların dinlerinin çağrısına uyması dünya barışına katkı sağlayacaktır	1	2	3	4	5
36. Savaşlarda kazanılan başarıların bütün başarılardan daha üstün olduğuna inanırım	1	2	3	4	5

## EK-5

## Barış Eğitime İlişkin Görüşler Formu

Kişisel Bilgi Formu		
1. Cinsiyet	: Erkek ( )	Kadın ( )
2. Yaş	:.....	
3. Doğum Yeri	:.....	
4. Medeni Durumu	:.....	
5. Öğretmen Olarak Mesleki Kıdeminiz	:.....	
7. En son mezun olduğunuz program	: Ön lisans ( ) Lisans ( ) Yüksek Lisans ( ) Doktora ( ) Diğer .....	
8. Mezun olduğunuz okul	:.....	

1. Savaş kavramı sizin için ne ifade ediyor?
  - a. Savaş kararlarının hangi durumlarda alınabileceğini düşünüyorsunuz?
  - b. İslam dini başta olmak üzere dinlerde savaşın yeri hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Barış kavramı sizin için ne ifade ediyor?
  - a. İslam dini başta olmak üzere dinlerde barışın yeri hakkında ne düşünüyorsunuz?
  - b. Toplumsal barışın sağlanabilmesi için neler yapılabilir?
  - c. DKAB öğretmeni olarak kendiniz ve öğrencilerinizde bireysel barışın sağlanmasında neler yapabileceğinizi düşünüyorsunuz?
3. Barış eğitimi kavramını daha önce duydunuz mu? Sizce barış eğitimi nedir?
  - a. Sizce barış eğitimi sayesinde öğrencilere hangi davranışlar kazandırılabilir?
  - b. Barış eğitiminin sağlanmasında
    - i. Ailenin
    - ii. Çevrenin
    - iii. Okulun (veya diğer eğitim kurumlarının)
    - iv. Öğretmenin rolü nedir?
4. Din kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde barış eğitiminin yer hakkında ne düşünüyorsunuz?
  - a. Sizce DKAB dersi programlarımızda, barış eğitimiyle ilgili olduğunu düşündüğünüz davranışların kazandırılmasına yeterli düzeyde yer veriliyor mu? DKAB programı barış eğitimi destekler nitelikte mi?

- b. DKAB derslerinde barış eğitimi temasına ne sıklıkla yer verilmelidir? Neden?
  - c. DKAB derslerinde barış eğitimi temaları işlenirken içerik nasıl düzenlenmelidir? (Hangi kavram, olay ve olgulara yer verilmelidir? Neden?
5. Barış eğitiminin sağlanmasında, barış eğitimiyle ilgili rehberlik veya hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunuzu düşünüyor musunuz? Eğer ihtiyaç duyarsanız ne tür bir rehberlik veya hizmet içi eğitimi almak istersiniz?
6. Eklemek istediğiniz görüş ve önerileriniz var mı?





## ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Fazilet Özge SEVİM

Doğum yeri ve tarihi : Melikgazi/1990

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Orta Doğu Teknik Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi

Yüksek Lisans Öğrenimi: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Felsefe ve Din Bilimleri/Din Eğitimi

Yabancı Dil : İngilizce

İş Deneyimi : Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi

İletişim

e-posta adresi : ozge.mavis@gop.edu.tr