

**T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN KÜLTÜRLERARASI YETERLİLİK
VE ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİHTER KAYA

İLÖĞRETİM BÖLÜMÜ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

**Haziran, 2013
Kocaeli**

**T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMI'NIN KÜLTÜRLERARASI
YETERLİLİK VE ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİNE ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BIHTER KAYA

İLKÖĞRETİM BÖLÜMÜ SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

Doç. Dr. SONER POLAT

**Haziran, 2013
Kocaeli**

KABUL VE ONAY SAYFASI

Bihter KAYA tarafından hazırlanan " BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMININ KÜLTÜRLERARASI YETERLİLİK VE ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİNE ETKİSİ " adlı bu çalışma jüriimizce Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

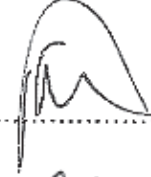
Jüri Üyesinin Unvanı, Adı-Soyadı ve Kurumu:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Sema POLAT

İmzası



Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Esmâ BUKLU KIRIKKAYA



Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Sibel KAYA



Sınav Tarihi: 24 / 06 / 2013

Enstitü Yönetim Kurulunun Onay Tarih ve No : 26 / 06 / 2013 / 10

TEŞEKKÜR

“Barış Eğitimi Programı’nın Kültürlerarası Yeterlilik ve Çatışma Çözümüne Etkisi ” konulu bu çalışmaya pek çok kişinin katkısı olmuştur.

Öncelikle bu çalışmada; lisans ve yüksek lisans ve öğretmenlik hayatıma pek çok katkısı olan, kaynaklarımı edinmemde öncülük eden, bu tezi bitirmemde teşvik ve motivasyon kaynağım, bana sınırsız destek sunan, sabrını devamlı zorladığım ve kendisine ömür boyu minnettar olacağım değerli hocam, danışmanım Doç. Dr. Soner POLAT ’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans dönemim boyunca yanımda olan, tecrübeleri ve yaşam deneyimleriyle bana hayatı öğreten, varlığıyla huzur bulduğum değerli hocam Doç. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA’YA’ sonsuz teşekkür ederim.

Analiz konusunda yardımını esirgemeyen, bilgileri ve yorumlarıyla bana yol gösteren değerli hocam Yrd. Doç. Sibel KAYA’ ya teşekkür ederim. Ayrıca öğretmenliğe dair öğrendiğim ne varsa onlara borçlu olduğum Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesi’ nin Değerli ÖĞRETİM ÜYELERİNE teşekkür ederim.

Barış Eğitimi Programı’nın hazırlanması ve uygulanması sırasında yardımlarını sunan Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği öğrencileri ve BEP uygulama süresince ölçeklerimi içtenlikle cevaplayan, programın her aşamasını dikkatle takip eden Atatürk Ortaokulu öğrencilerine teşekkür ederim.

Yüksek Lisans dönemim boyunca ve Barış Eğitimi uygulanması süresince bana destek sağlayan Atatürk Ortaokulu idareci ve öğretmenlerine ve her sorunumu sabırla dinleyen Şeyda KALAYCIGİL ve Neslihan ÇABUK ’ a teşekkür ederim.

Benden maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, çevirilerim konusunda yardım sağlayan, tez yazma sürecinde sıkıntılı zamanlarımı tolere eden, onlardan esirgediğim zamanı geri ödeyeceğim kardeşlerim Çilem KAYA’ ya, Fatma KAYA’ ya ve Övgü Nur KAYA’ ya teşekkür ederim. Ayrıca 2011 yılı Kasım ayında kaybettiğim, hayatta olsaydı her başarımda

bana sıkıca sarılacağını bildiğim manevi kardeşim Erdiñ KAYA' ya teŖekkürü bir borç bilirim.

Telefonla da olsa tezimi yakından takip eden, her durumda bana inancını yitirmeyen, Ŗems'im Nazan AFŖAR' a ve tezin her aŖamasında desteğini sunan dayım Yusuf ŖAHİN' e teŖekkür ederim.

Öğrenim hayatım boyunca her zaman yanımda olan, her tökezlediğimde beni ayakta tutan, emeği ve fedakârlıklarını ödeyemeyeceğim Annem Kibriye KAYA ve Babam Mehmet KAYA' ya teŖekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
TEŞEKKÜR.....	I
İÇİNDEKİLER.....	III
ÖZET.....	VI
ABSTRACT.....	VIII
TABLolar LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV
1. BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Amacı	7
Problem Cümlesi	7
Hipotezler	7
Sayıtlar	8
Sınırlılıklar	8
Tanımlar	9
2. BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI	11
Barışla ve Barış Eğitim ile İlgili Bazı Kuramsal Görüşler	11
Barışı Sağlama Yolları	15
Barış Eğitimi	15
Barış Eğitiminin Modelleri	18
Barış Eğitiminin Boyutları	24
Barış Eğitiminin Gerekliliği ve Amaçları	25
Barış Eğitiminin İlkeleri	27

Kültürlerarası Yeterlilik	34
Kültürlerarası Yeterlilikle İlgili Bazı Kuramsal Görüşler	34
Kültürlerarası Yeterliliğin Boyutları	35
Kültürlerarası Yeterliliği Sağlama Modelleri	38
Barış Eğitimi-Kültürlerarası Yeterlilik İlişkisi	41
Çatışma ve Çatışma Çözümü ile İlgili Bazı Kuramsal Görüşler	44
Çatışma	44
Çatışma Çözümü Tanımı	45
Çatışma Çözme Stratejileri	46
Barış Eğitimi -Çatışma Çözme İlişkisi	51
Kültürlerarası Yeterlilik ve Çatışma Çözümü İlişkisi	53
İlgili Araştırmalar	55
Kültürlerarası Yeterlilikle İlgili Araştırmalar	55
Yurt Dışı Araştırmalar	55
Yurt İçi Araştırmalar	57
Çatışma Çözümü İle İlgili Araştırmalar	60
Yurt Dışı Araştırmalar	60
Yurt İçi Araştırmalar	62
Barış Eğitimi İle ilgili Araştırmalar	66
Yurt Dışı Araştırmalar	66
Yurt İçi Araştırmalar	70
3. BÖLÜM: ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	74
Araştırma Modeli	74
Çalışma Grubu	75
Veri Toplama Araçları	77
Kültürlerarası Yeterlilik Ölçeği	77
Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği	78
Veri Çözümleme Tekniği	79
Araştırmanın Bağımsız Değişkeni	80
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	85
Kültürlerarası Yeterliliğe İlişkin Bulgular	85
BEP ‘in Kültürlerarası Yeterliliğin Kültürel Empati Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular....	

BEP ‘in Kùltùrlerarası Yeterliliğin Duygusal Denge Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular	....89
BEP in Kùltùrlerarası Yeterliliğin Sosyal Girişim Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular	.....90
BEP’in Kùltùrlerarası Yeterliliğin Açıklık Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular	.....92
BEP’in Kùltùrlerarası Yeterliliğin Esneklik Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular	.....94
Çatışma Çözme Stratejilerine Yönelik Bulgular	.....95
BEP’in Çatışma Çözme Stratejilerinden Uyum Sağlamaya Etkisine İlişkin Bulgular	.....95
BEP’in Çatışma Çözme Stratejilerinden Uzlaşmaya Etkisine İlişkin Bulgular	.....97
BEP’in Çatışma Çözme Stratejilerinden Kaçınmaya Etkisine İlişkin Bulgular	.....99
BEP’in Çatışma Çözme Stratejilerinden Problem Çözme Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular	.....101
BEP’ in Çatışma Çözme Stratejilerinden Zorlama Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular	.....103
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	.....105
Sonuç ve Tartışma	.....105
Öneriler	.....108
Uygulamaya Yönelik Öneriler	.....108
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	.....109
Kaynakça	.....110
EKLER	.....
EK- 1 Araştırma İzini	.....127
EK- 2 Anket Formu: Kùltùrlerarası Yeterlilik Ölçeği	.....128
EK-3 Anket Formu: Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği	.....130
EK-4 Barış Eğitimi Programı	.....132
EK- 5 Öğrenci Çalışmaları	.....162
Özgeçmiş	

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMININ KÜLTÜRLERARASI YETERLİLİK VE
ÇATIŞMA ÇÖZME STRATEJİLERİNE ETKİSİ

ÖZET

Bu araştırmada Barış Eğitimi Programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin çatışma çözme stratejilerine ve kültürlerarası yeterliliğine etkisi incelenmiştir.

Araştırma Kocaeli ili Körfez ilçesinde iki okuldan deney grubu için seçilen 82, kontrol grubu için seçilen 79 öğrenci olmak üzere toplam 161 öğrenciyle yürütülmüştür. Araştırmada ön test- son test gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır.

BEP uygulaması öncesi ve sonrasında öğrencilerin kültürlerarası yeterlilik düzeyini belirlemek için Van der Zee & Van Oudenhoven (2002, 2003) tarafından geliştirilen ve Polat (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği (Multicultural Personality Questionnaire-MPQ)”, çatışma çözme stratejilerini ölçmek için, Van de Vliert, Euvema ve Huismans (1995) tarafından geliştirilen; Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik analizleri Polat ve Metin (2012) tarafından yapılan “Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır. 2010-2011 eğitim öğretim yılı bahar yarısında araştırmacının öğretmen olarak görev yaptığı okuldaki deney grubuna 14 hafta boyunca haftada iki ders saati olmak üzere Barış Eğitimi Programı (BEP) uygulanmıştır. BEP araştırmacı tarafından bilgilendirilen Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 3. Sınıf öğrencilerinden oluşan özel bir grupla uygulanmıştır. Kontrol grubuna 14 hafta süresinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. BEP uygulandıktan sonra BEP’ in deney grubuna etkisini ölçmek ve iki grup arasındaki farkı belirlemek için ön testte uygulanan ölçekler tekrar uygulanmıştır.

Araştırma bulguları; BEP' in deney grubunun kültürel empati, duygusal denge ve kültürlerarası yetenek düzeylerini arttırdığını göstermiştir. BEP alan deney grubunun kültürlerarası yeterliliğin; kültürel empati, duygusal denge, sosyal girişim ve açıklık boyutları düzeylerinin kontrol grubuna göre arttığı görülmüştür. Aynı zamanda deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme stratejilerinden; uyum sağlama, kaçınma, zorlama boyutlarında olumlu değişiklik görülmüştür. Öğrencilerin çatışma çözümede uyum sağlama davranışı düzeyi artarken, kaçınma ve zorlama davranışı düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Bununla birlikte deney grubunun uyum sağlama, uzlaşma, problem çözme becerileri kontrol grubuna göre artış göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Barış, Barış Eğitimi, Çatışma Çözme Stratejileri ve Kültürlerarası Yeterlilik

Tezi Hazırlayan: Bihter Kaya

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Soner Polat

Tez Kabul Tarihi ve No: 26.06.2013/10

Jüri Üyeleri: Doç. Dr. Soner Polat, Yrd. Doç. Esma Buluş Kırıkkaya, Yrd. Doç. Sibel Kaya

T.C.
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

**THE EFFECT OF THE PEACE EDUCATION PROGRAMME ON
INTERCULTURAL COMPETENCE AND CONFLICT RESOLUTION STRATEGIES**

DISSERTATION ABSTRACT

This study investigated, the effect of Peace Education Programme on intercultural competence and conflict solving strategies of the 4th grade students. The study was carried out in Korfez district in Kocaeli, Turkey. From two different schools, a total of 161 students, 82 of whom were in experimental group and 79 were in control group were participated in the study. A quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used.

Before and after implementing the Peace Education Program, Multicultural Personality Questionnaire was administered in order to measure fourth grade students' perception of multiculturalism. This questionnaire was developed by Van der Zee & Van Oudenhoven (2002, 2003) and adapted into Turkish by Polat (2009). In order to determine conflict management strategies used by students, the Conflict Management Strategies Questionnaire developed by Van de Vliert, Euvema ve Huisman (1995) and adapted by Polat and Metin (2012) was used.

The Peace Education Programme was applied to the experimental group for 2 hours a week for 14 weeks by the researcher in 2010-2011 Spring semester. The Peace Education Programme was implemented with a group of college students who were trained by the researcher. The group was consisted of 3rd year students from the Elementary Education Program at Kocaeli University. The control group did not receive any special instruction during the 14 weeks. After the Peace Education Programme practice, the same instruments were administered as posttests to determine its effect on the experimental group and also to measure the difference between the two groups.

Research findings showed that compared to the control group, The Peace Education Programme has increased the intercultural competence, cultural empathy, emotional balance,

social interference and the clarity levels of the experimental group. Orientation, avoidance, compelling aspects of the experimental group has changed positively. While the level of orientation in conflict resolution skill has been increased, avoidance and compelling attitude have been decreased. In addition, orientation, negotiation and problem solving skills of the experimental group have been increased compared to the control group.

Key Words: Peace, Peace Education, Conflict Resolution Strategies and Intercultural Competence

Prepared by: Bihter Kaya

Supervisor: Doç. Dr. Soner Polat

Dissertation Date and No: 26.06.2013/ 10

Dissertation Members: Doç. Dr. Soner Polat, Yrd. Doç. Esmâ Buluş Kırıkkaya, Yrd. Doç. Sibel Kaya

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa No
Tablo 1 Araştırma Modeli.....	75
Tablo 2 Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlere göre Sayısal Dağılımları.....	77
Tablo 3 Barış Ünitesi Kazanımları ve Etkinlikleri.....	81
Tablo 4 Farklılıklara Saygı Ünitesi Kazanımları ve Etkinlikleri.....	82
Tablo 5 İletişim Ünitesi Kazanımları ve Etkinlikleri.....	83
Tablo 6 Çatışma Çözme Ünitesi Kazanımları ve Etkinlikleri.....	84
Tablo 7 Kültürlerarası Yeterlilik Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması.....	86
Tablo 8 Deney ve Kontrol Gruplarının Kültürlerarası Yeterlilik Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması.....	86
Tablo 9 Kültürel Empati Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması.....	88
Tablo 10 Deney ve Kontrol Gruplarının Kültürel Empati Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması.....	89
Tablo 11 Duygusal Denge Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması.....	90
Tablo 12 Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Denge Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması.....	90
Tablo 13 Sosyal Girişim Boyutu Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması.....	92
Tablo 14 Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Girişim Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması.....	92

Tablo 15 Açıklık Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması.....	93
Tablo 16 Deney ve Kontrol Gruplarının Açıklık Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması.....	94
Tablo 17 Esneklik Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması.....	95
Tablo 18 Deney ve Kontrol Gruplarının Esneklik Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması.....	96
Tablo 19 Uyum Sağlama Boyutu Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması.....	97
Tablo 20 Deney ve Kontrol Gruplarının Uyum Sağlama Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması.....	98
Tablo 21 Uzlaşma Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması.....	99
Tablo 22 Deney ve Kontrol Gruplarının Uzlaşma Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması.....	100
Tablo 23 Kaçınma Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması.....	101
Tablo 24 Deney ve Kontrol Gruplarının Kaçınma Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması.....	102
Tablo 25 Problem Çözme Ön test- Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması.....	103
Tablo 26 Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması.....	103

Tablo 27 Zorlama Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması.....105

Tablo 28 Deney ve Kontrol Gruplarının Zorlama Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması.....105

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa No
Şekil 1 Bütünleştirme Modeli	19
Şekil 2 Çatışmaları Ortadan Kaldırmayı Öğrenme Modeli	20
Şekil 3 Taç Yapraklı Model	21
Şekil 4 Yaşam Sistemleri Modeli.....	22
Şekil 5 Ağaç Modeli	38
Şekil 6 Piramit Modeli	39
Şekil 7. Kültürlerarası Yetenek Süreç Modeli	40
Şekil 8 Etnik Çatışmaların Olduğu Bölgelerde Barış Eğitiminin Amaçları	43
Şekil 9 Çatışma Çözme Davranışları	47
Şekil 10 Problem Çözme Stratejileri.....	49

Kısaltmalar Listesi

akt: Aktaran

BEP: Barış Eğitimi Programı

bkz.: Bakınız

diğ.: Diğerleri

MEB: Milli Eğitimi Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu

ty: Tarih Yok

UNESCO: Uluslar Arası Eğitim ve Bilim Organizasyonu

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

I. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın giriş kısmına, problem cümlesine, araştırmanın amacı ve önemine, hipotezlere, araştırmanın sayıltılarına ve sınırlılıklarına yer verilmiştir.

GİRİŞ

21. yüzyıl teknoloji ve bilimin hızla ilerlediği, bilgiye ulaşmanın daha kolay olduğu ve ulaşım ağının arttığı bir çağdır. Bu yenilik ve gelişmeler farklı dil, din, ırk, köken ve kültürel yapıları bir araya getirmiştir. Küreselleşmenin de etkisiyle Dünya küçük bir köy haline gelmiştir (Yılmaz ve Horzum, 2005, s.103). Bu köy içinde her biri kendi inanç, düşünce, bakış açılarını barındıran insanlar bulunmaktadır. Toplumların kendi kültür geçmişinden olmayan bireylere karşı saygı göstermediği durumlarda da çatışmalar yaşanmaktadır. Çağımızın en büyük sorunlarından biri olarak görülen kültürel çatışmalar, uluslararası savaşlar kadar yıkıcı ve zararlı noktalara ulaşmıştır (Boyacı, 2007, s.116).

Ülkemiz sınırları içinde yaşanan göç hareketliği de farklı yapıları bir araya getirmiş ve çatışmaların yaşanmasına neden olmuştur. Farklı kültürel yapılarla girilen etkileşimde bu kültürlere önyargıyla yaklaşmak ve farklılıkları kabul etmemek çatışma ve şiddeti beraberinde getirmektedir (Gümüş, 2006, s.24). Kültürler arası çatışmalar yaşandıkça; farklı bakış açılarını kabullenme, farklı düşüncelere saygılı olma, başka kültürleri anlama, bu kültürlere hoşgörülü olma gibi konular tartışılan konular olmuştur (Kepenekçi, 2004, s.252).

Marthin Luther King (ty: akt: Bacanlı, 2008: s.3) şiirinde bireylerin birbirini anlamasının önemini şu şekilde ifade etmiştir:

*İnsanlar birbirinden nefret ediyorlar
Çünkü birbirlerinden korkuyorlar
İnsanlar birbirlerinden korkuyorlar
Çünkü birbirlerini tanımıyorlar
İnsanlar birbirleriyle konuşmuyorlar
Çünkü birbirleriyle iletişim kurmuyorlar.*

Şiirde söz edilen sosyal becerilerin edinilmesi çatışmaları azaltmaya yardımcı olacaktır. Bu becerilerin sağlanması da bireylerin eğitimiyle söz konusudur. Çünkü barış bireylerle başlar (Sertel ve Kurt, 2004, s.9). Okulların değişimin hem nesnesi hem de öznesi olduğu (Dinçer, 2003, s.105) düşünüldüğünde eğitim ön plana çıkmaktadır. Bu noktada barış eğitimi programları ilgi odağı haline gelmiştir.

Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlıktır (Çötüksöken, 2010, s.1). İnsanlar gündelik yaşamda pek çok ortamda bulunarak sosyalleşir ve çevresiyle etkileşimde bulunur. Okullar da bireylerin aileden sonra sosyalleşmeye başladığı ilk ortamlar olarak görülmektedir (Dilmen ve Öğüt, 2010, s.237). Okul ortamında bulunan okul idarecileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve çalışanlar devamlı olarak etkileşimdedir. Bu ortamda her birey, okula kendi inanç, davranış, bakış açısı ve kültürünü taşır. Okullarda bu farklılıklara saygı gösterilmediğinde ve hoşgörü ortamı yaratılmadığında, özellikle öğrenciler arasında çatışmalar yaşanmaktadır. Bu çatışmalar bazı durumlarda fiziksel ve psikolojik şiddet şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Çatışmalar uygun bir şekilde çözülmediğinde okullardaki eğitimin kalitesini etkilemektedir.

Yurtdışında çatışmalarla ilgili 2006 yılında Kanada Enstitüsünde 406 farklı toplumda geniş tabanlı bir araştırma yapılmıştır (Lions, 2008, s.4). Yapılan çalışmaya göre 12-17 yaş arası 240 bin gencin % 64 ü zararlı ya da tehlikeli davranışlara, madde kullanımına, şiddet, depresyon ve intihara yönelmektedir. Bu çalışmada şiddet olaylarının daha çok alt sosyo-ekonomik yapıdan gelen öğrencilerde görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı araştırma sonuçlarına göre; koruyucu ve önleyici programlarla yetişen çocukların, olumlu sosyal

davranışlar gösterdiği ve akademik başarılarının arttığı gözlenmiştir (Scales ve Benson, 2006: akt: Lions, 2008, s.4).

Ülkemizde yapılan akademik çalışmalar ve medyada sıklıkla yer bulan olaylar; okullarda çatışma kaynaklı şiddetin varlığını göstermektedir. TÜBİTAK desteğiyle 2009-2012 yılları arasında okullarda yaşanan çatışma ve çatışma sonucu oluşan şiddet olayları ile ilgili bir rapor hazırlanmıştır (Pişkin, 2012: akt: Sabah, 2012). 12 bölgede ve 10.000 öğrenciyle “Akran Zorbalığı Araştırması” yapılmıştır. Araştırma raporunda lisedeki öğrencilerin % 61’ inin akranları tarafından şiddet gördüğü belirlenmiştir. Buna benzer olarak Kepenekçi-Karaman ve Çinkır (2003, s. 250)’ın bir lisede yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin % 44 ü sözel, % 30 u fiziksel, % 18 ‘inin duygusal ve % 9 unun cinsel nedenlerle şiddete maruz kaldığı saptanmıştır. Türnüklü ve Şahin (2002, s.300) ilköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bunları yönetme stratejileri konulu bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda en sık karşılaşılan çatışma nedenleri; birbirine hakaret etme, küfür etme, kavgaya etme, lakap takma, çekememezlik, kıskançlık ve birbirini şikâyet etme olarak belirlemiştir. Okullarda yaşanan çatışmaların nedenlerine bakıldığında öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların okul ortamını ve öğrencileri olumsuz yönden etkilediğini söylemek mümkündür.

Okullarda da meydana gelen çatışmaların çözümlerine bakıldığında geleneksel yaklaşımların benimsendiği görülmektedir. Öğretmenlerin sorunlarla baş etmede kullandıkları yöntem olarak öğüt verme, ahlak dersi verme gibi öğretmen merkezli yöntemleri sıklıkla kullandıkları ve öğretmen merkezli yaklaşımların öğrenciler arasında yaşanan çatışma durumlarında etkili olmadığı görülmektedir (Türnüklü ve Şahin 2002, s.300). Çağımız toplumun da bireylerin, özgüven sahibi, farklılıklarla empatik ilişkiler kuran, toplumsal önyargılara karşı eleştirel düşünebilen becerilere sahip bireyler olmaları beklenmektedir, bu sayede bireylerin pasif alıcı bireyler olmaktan çok aktif katılımcı bireyler olabileceği düşünülmektedir (Demir ve Demir, 2009, s.96). Bireylerin bu becerileri kazanmasında okul ortamlarının işlevi çok önemlidir. 21. yüzyıldaki çağdaş birey anlayışının okul içi ortamları da etkilemesi kaçınılmazdır. Bu noktada barış kültürü yaratılması ve barış eğitimi odak noktası

olmaktadır. Barış eğitiminin işlevleri; öğrencilerin anlaşmazlık durumunda sorunlara olumlu ve çözümcü bir bakış açısıyla yaklaşması, çatışmaların çözümünde işbirliği ve problem çözme odaklı yansıtıcı düşünme metotlarını kullanmaları, toplumsal problemlere daha evrensel bir düzeyde bakış açıları geliştirmeleri, ırksal, dinsel ve politik farklılıklara ilişkin tolerans ve kabulü sağlamaları ve kişinin kendisi ve çevresiyle ilgili sorumluluk ve farkındalık kazanması olarak belirtilmiştir (Hicks, 1982, s.7). Kişinin bu becerileri edinmesi durumunda iç barıştan toplumsal barışa doğru bir yolda ilerlenebileceği vurgulanmıştır (Carson ve Brauwer, 1985, s.5). Okullarda kültürel çatışmaların da sıklıkla yaşandığını vurgulayan Özmen ve Aküzüm (2010, s.66)'e göre; bu farklılıkların zenginlik olarak görülmesini sağlayacak bakış açılarının öğretilmesi çatışma çözümünde zararlı sonuçların engellenmesi adına önleyici bir görev üstlenecektir. Bu nedenle okul ortamının çatışma çözümüne yönelik programlarla dönüştürülmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır (Deveci, Yılmaz ve Karadağ, 2008, s.63).

Geçtiğimiz on yıl içinde, barış ve çatışmaya yönelik daha kalıcı ve yeni bakış açıları sunulmuştur. Bu kavramlara dayanarak, bir “Bütünleştirici Barış Teorisi” teklif edilmiş ve kapsamlı bir “Barış Tabanlı Eğitim Programı” oluşturulmuştur. Bölgenin ihtiyaçlarına göre şekillendirilen bu program, Bosna Hersek'te 80.000 öğrenci, binlerce öğretmen ve veliyi içeren, 100'ün üzerinde okulda başarıyla uygulanmıştır (Danesh, 2006, s.77). Uygulamada sorunların çözümünde barışçıl yöntemlere ve çatışma çözme yeteneğini geliştirici faaliyetler yer bulmuştur. Uygulama sonucundaki verilere göre öğrenciler arasında ayrımcılık, kültürel çatışma ve anlaşmazlığın azaldığı bununla birlikte kültürel farkındalık, empati, tolerans gibi değerlerin arttığı gözlenmiştir. Johnson ve Johnson (2000: akt: Taştan, 2010, s.3) okullarda çatışmayla olumlu bir biçimde başa çıkmaya ilgili bir program geliştirmişler ve programın öğrencilerde olumlu bakış açıları geliştirdiğini vurgulamışlardır. Öğrenciler arasında sıklıkla çatışma olayları olduğunu belirttiğimiz ABD' de çatışma çözme sürecinde gerekli becerilerin kazandırılması için programlar geliştirilmiş ve ders içeriklerine eklenmiştir (Taştan, 2010, s.3).

Görüldüğü gibi geliştirilen barış eğitimi programları öğrencilerin çatışma çözmede daha yapıcı stratejiler kullanmasına yardımcı olmaktadır.

Barış eğitimi, öğrencileri ve öğretmenleri değişime yönelik bir sürece dahil etmekte ve onların; barış odaklı davranmaları, uzlaşmacı olmalarına katkı sağlamaktadır. Bu katkı, eğitimden sonra da kalıcı bir şekilde kendini sürdürmekte dolayısıyla çözüm odaklı, çatışmanın işlevsel bir şekilde zarar görmeden sonuçlanabildiği, herhangi bir şiddet ögesinin olmadığı ortamları mümkün kılmaktadır. Bu da gelişim ve yaşam kalitesi adına oldukça önemlidir (Salomon, 2002, s.2). Gelişimin ve problemin algılanışı doğrultusunda Barış eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için, içerdiği tüm bilgi ve becerilerin bir arada olması gereklidir (Bar – Tal ve Bennick, 2004, s.14).

Bu çalışmada, barış eğitimini söz edilen işlevlerini sağlamak hedeflenmiştir. Farklı kültürel yapıların bir arada olduğu bir bölgede yer alan ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerine barış eğitimi programı uygulanmıştır. Bu sayede barış eğitimi programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin kültürel yeterlilik ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın Önemi

2010 yılında Dünya Sağlık Örgütü yayınlamış olduğu raporda; *şiddetin giderek artış göstermesini; her yıl 1,5 milyondan fazla insanın hayatını şiddet sebebiyle kaybediyor olması ve bu sayıdan daha fazla insanın intihar teşebbüsü gibi kişisel ya da kişilerarası şiddeti deneyimlemesi* ile ifade etmiştir. Şiddete neden olan problemlerin nedeninin değişmesi çözüm stratejilerinin de değişmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Zaman içerisinde dünya çapında değişen dengeler ve gidişat doğrultusunda insanların problemle başa çıkma stratejileri de değişkenlik göstermiştir. Hemen hemen her ülkenin çatışmalar doğrultusunda aldığı öldürücü darbeler neticesinde sorunların çözülmesine yönelik daha akılcı ve problem odaklı olmayan yöntemler

önemsenmiştir. İnsanlığın tüm değerleri kendi çapında değişime uğramış ve teknolojik gelişim ile farklılık arz etmiştir (Özgen, 2011).

Hiç kuşkusuz ki insanlar yüz yüze geldikleri tüm olumsuz durumlarda doğrudan bir çözüme ulaşmayı arzu ederler. Yaratılan çözümler kimi zaman bilinçli olsa da çoğu zaman çatışma çözme becerilerinden yoksundur. Yaşanan her türlü uzlaşmazlığın ve çatışmanın çözümlenebilmesi adına çözüm odaklı ve uzlaşmacı bir eğitim sisteminin önemi aşikârdır. Bu doğrultuda anaokulundan başlayarak her türlü çatışmanın işlevsel ve kalıcı bir şekilde çözümlenebilmesi amaç edinilmelidir (Taştan, 2010, s.5). Çatışma çok detaylı ve kapsamlı bir konu olduğu için birçok farklı noktadan ele alınması ve o şekilde anlamlandırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitim de önem kazanmaktadır. Çatışma çözümünde başarının sağlanabilmesi adına barış eğitiminin tüm niteliklerine gereken ilgi gösterilmeli ve özellikle ülkemizde hak ettiği önem verilmelidir. Barış eğitimine dahil olan çocukların eleştirel düşünme, uzlaşma eğilimi gösterme, kaliteli iletişim gibi niteliklerinin daha üst seviyede olduğu kabul edildiğinde bu niteliklerin kazandırılması adına barış eğitimine önem verilmesi gerektiği düşünülmektedir (Arsal, 2008).

Yurtiçinde yapılan çalışmalara bakıldığında (Tapan, 2006; Coşkun, 2008; Sağkal, 2011) barış eğitimi programlarıyla ilgili sınırlı çalışma yapıldığı ve barış eğitiminin kültürlerarası yeterliliğe etkisinin belirlendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Okullarda yaşanan çatışmalara bakıldığında barış eğitimi programlarına önem verilmesi gerekliliği açıktır.

Aile içinde başlayıp ülkeler arasına taşan çatışmalar ve anlaşmazlık çok ciddi hasarlar veren durumlar yaratabilir. Bu nedenle çatışmalar sonuçlarının ciddiyeti göz önüne alınarak, çatışmaların çözümünde beceriler kazandırmaya yönelik programlar hazırlanmalıdır. Ülkemizde çatışma çözmeye yönelik sınırlı sayıda program oluşu dikkat çekicidir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, “Barış Eğitimi Programı” ile öğrencilerin mevcut çatışma çözme stratejilerinin olumlu yönde değişimi ve kültürlerarası yeterlilik için gerekli becerilerinin artırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmaktadır.

Problem Cümlesi

Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın problem cümleleri şunlardır.

A. Uygulanan Barış Eğitimi Programı öğrencilerinin kültürlerarası yetenekleri düzeylerine etki etmekte midir?

A.1. BEP uygulanan deney grubu öğrencilerinin” Kültürlerarası Yeterlilik” ön test-son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

A.2. BEP uygulanan deney grubu öğrencileri ve BEP uygulanmayan kontrol grubu öğrencileri arasında, “Kültürlerarası Yeterlilik” düzeyleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

B. Uygulanan Barış Eğitimi Programı çatışma çözme stratejileri düzeylerine etki etmekte midir?

B.1. BEP uygulanan deney grubu öğrencilerinin “Çatışma Çözme Stratejileri (uzlaşma, uyum sağlama, problem çözme, kaçınma, zorlama)” ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

B.2. BEP uygulanan deney grubu öğrencileri ve BEP uygulanmayan kontrol grubu öğrencileri arasında, “Çatışma Çözme Stratejileri (uzlaşma, uyum sağlama, problem çözme, kaçınma, zorlama)” düzeyleri bakımından anlamlı bir fark var mıdır?

Hipotezler

Araştırmanın temel problemlerine dayanarak denenceler aşağıdaki gibi kurulmuştur.

Hipotez 1: BEP uygulanan deney grubundaki öğrencilerin kültürlerarası yeterlilik son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı bir düzeyde artacaktır.

Hipotez 2: BEP uygulanan deney grubu öğrencileri ve BEP uygulanmayan kontrol grubu öğrencileri arasında, kültürlerarası yeterlilik son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Hipotez 3: BEP uygulanan deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme stratejileri ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Hipotez 4: BEP uygulanan deney grubu öğrencileri ve BEP uygulanmayan kontrol grubu öğrencileri arasında, çatışma çözme stratejileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıda olduğu gibi kabul edilmiştir.

1. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geçerliliğinde uzman kanısı (Polat, 2009 ve Polat ve Metin, 2012) yeterli kabul edilmiştir.

2. Araştırmaya katılanların yöneltilen anket sorularına cevap verirken gerçek fikirlerini ifade ettikleri ve içten oldukları kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda belirtildiği kabul edilmiştir;

1. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar, deneysel çalışmanın gerçekleştirildiği İlköğretim Okulu'nun 4. sınıfında eğitim gören öğrencilerle sınırlıdır bu sebeple de sadece benzer niteliklere sahip grupları temsil ettiği kabul edilir.
2. Araştırma bulguları, Kocaeli ili Körfez İlçesi ile öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumu ile sınırlıdır.
3. Araştırmada belirlenen çatışma eğilimleri "Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği" nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmada belirlenen kültürlerarası yetenek "Kültürlerarası Yetenek Ölçeği" nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

Barış (Peace): Irk, cins, din, görünüş, yaş gibi özelliklere saygı gösterme, farklılıkları takdir etme, dayanışma, yardımlaşma, hoşgörü ve adil olmayı içeren bir değerler yumağıdır (Keskin ve Keskin, 2009, s.72) .

Barış Eğitimi: Reardon (2002, s.15), barış eğitimini "barışın sağlanması ve sürdürülmesinin gereksinimleri, engelleri ve olasılıkları; bilgiyi yorumlamak için beceri eğitimi; problemlerin aşılması ve olanakların elde edilmesi için gereken bilginin kullanımı yönünde yansıtıcı ve katılımcı kapasitelerin geliştirilmesi" olarak tanımlamıştır.

Çatışma: Dubrin (1981: akt: Karcıoğulları ve Yakupoğulları, 2011, s.230) çatışmayı; iki veya daha fazla kişi veya gruba ait hedeflerin, isteklerin, amaçların veya güdülerin temelde birbirine uygun olmaması durumu olarak tanımlamıştır.

Çatışma Çözümü: Çatışma çözümünün temel açıklaması, çatışmayı şiddet içermeyen yollarla çözebilmek adına geliştirilebilecek her türlü bilgi ve becerinin kazandırılması şeklindedir (Balat ve Dağal, 2011, s.11).

Kültürlerarası Yeterlilik: Bennet (2011) kültürler arası yeterliliği; farklı kültür yapıları ve bu kültürlerden gelen insanlarla etkili iletişim sağlanmasında gerekli duyuşsal, bilişsel ve davranış beceriler olarak ifade etmiştir.

II. BÖLÜM

ALANYAZIN TARAMASI

Bu bölümde barış eğitimi, kültürlerarası yeterlilik, çatışma ve çatışma çözme stratejileri ile ilgili açıklamalara, kuramsal görüşlere ve konuyla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilecektir.

Barış ve Barış Eğitimi ile İlgili Bazı Kuramsal Görüşler

Barışın Tanımı

Alan yazın incelendiğinde barışla ilgili pek çok tanımlama yapıldığı ve bunların farklı bakış açılarıyla değerlendirildiği görülmektedir. Bazı tanımlamalar kişilerarası barışla ilgili yapılırken, (TDK, 2010; Keskin ve Keskin, 2009) bazıları gruplar ve kültürlerarası barışa, (Banks, 1994; UNESCO, 2002; Perkins, 2002; Groff, 2002; Harris, 2002) bazı tanımlamalarda ülkeler arası barışa vurgu yapmaktadır (Duran, 2001). Bazı tanımlamalar ise barışı çatışma çağrışımıyla birlikte olumlu ve olumsuz barış şeklinde ayırmıştır (Reardon 1988; Brock – Utne, 1985; Galtung, 1996).

TDK (2010)'a göre; kişilerarası arası barış uyum, karşılıklı anlayış ve anlaşma durumu olarak ifade etmiştir. Buna benzer olarak; bir diğer barış tanımı; *"ırk, cins, din, görünüş, yaş gibi özelliklere saygı gösterme, farklılıkları takdir etme, dayanışma, yardımlaşma, hoşgörü ve adil olmayı içeren bir değerler yumağıdır"* şeklindedir (Keskin ve Keskin, 2009, s.72).

En detaylı ve genel kişilerarası barış tanımı; UNESCO (2002) tarafından yapılmıştır. Bu tanım barışın; *kadın-erkek eşitliği doğrultusunda cinsiyet ayrımının yapılmaması, bireylerin tercihleri doğrultusunda demokratik katılıma destek*

vermelerinin sağlanması, hoşgörü ve dayanışma temelli, bireylerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri ortamların mümkün olduğu ve birlik olarak iletişimin desteklediği, ekonomik ve sosyal gelişime verilen emeğin ve insan haklarına dair saygıya yönelik önemin artırılması ile ilgili bir olgu olarak ifade edilmektedir (UNESCO, 2002, s.73).

Bireyler arası barışın yanında bireylerin oluşturduğu gruplar ve gruplar arasındaki uyum durumu olarak da görülen kültürlerarası barıştan bahsetmek mümkündür. Bireylerarası barıştan sonraki barış düzeyi kültürlerarası barıştır. "Kültürlerarası Barış" olarak barış kavramı, sadece şiddetin ortadan kaldırılması için değil, çok kültürlü toplum ve grupların insanlık için çeşitlilik ile bir güç kaynağı oldukları görüşünü, aynı zamanda kültürler arasında olumlu bir birlikteliğin ihtiyacını vurgular (Groff, 2002: akt: Yablon, 2007, s.994).

Banks (1994, s.34) barışla ilgili görüşlerinin temelinde farklı kültürel, etnik, ırksal ve dinsel gruplar arasında birliktelik ve uyumdan söz etmektedir. Bu yapı içindeki uyumu da kültürler arası barış olarak tanımlamaktadır.

Kültürleri ve grupları bünyesinde bulunduran ülkelerin de uyumu barış kapsamına girmektedir. Bir diğer düzey olarak uluslararası barış; BM'nin tanımı ön plana çıkmaktadır. BM güvenlik kuruluşuna göre uluslararası barış; çatışma durumundaki devletlerarasındaki çatışmalara ve anlaşmazlıklara son verilmesi ve mevcut anlaşmazlıklara çözümcü bir yapıyla yaklaşılmasında diplomatik bir yol izlenmesidir (Duran, ty, s.40).

Kişilerarası, gruplar arası ve ülkeler arası uyum olan barış; Perkins (2002) tarafından daha evrensel bir şekilde ele alınmıştır. Buna göre barışın 5 farklı düzeyi vardır. Bu düzeyler bireyin iç dünyasındaki barıştan başlayarak uluslararası barışa doğru gitmektedir. Bu beş düzey arkadaşça (sıcak) barış, etnik barış, dayanışma barışı, hukuksal (milli barış), misilleme barışı olarak ele alınmaktadır. Buna göre arkadaşça barışta karşılıklı dostluk ve güven ilişkilerine dayalı durumlar söz konusudur. Bireyler, iki grubun ya da iki ulusun üyeleri birbirleriyle yakın ilişkiler

geliştirir ve birbirlerine güvenirlerse, sıradan atışmalar ve anlaşmazlıklar olsa bile taraflar arasında genel bir uyum sağlanır. Etnik barış diğerlerinden biraz farklı özellikler göstermektedir. Dostluktan ziyade haklar etiği ve adalet gibi genellikle empati ve hatta manevi faktörleri içeren, iki tarafında faydasına gelişen durumlar sonucunda oluşur. İki taraf dost olmasalar hatta düşman olsalar bile, tarafların etnik sorumluluklarından dolayı barış devam eder. Dayanışma barışı, her iki taraf içinde adil roller çerçevesinde gelişen dayanışmaya odaklı barıştır. Örneğin; iki ulus güçlü ticari ilişkiler içerisindeyse, her iki taraf da bir diğerinin enerji verimliliğinden yararlanmakta ve birlikte her iki taraftaki yaşam kalitesini yükseltmeye çalışmaktadırlar. Aralarındaki barış iki tarafın da refahı için gerekli bir koşul olacaktır. Hukuksal (Milli Barış) barış; anlaşmalar, yasalar, adalet, mahkemeler ve benzerleri gibi milli mekanizmalara bağlıdır. Uluslar içerisinde, uzlaşımsal adalet sistemleri bireyler ve gruplar arasındaki barışı güçlendirir. Uluslararası kurulum, dünya mahkemeleri ve Birleşmiş Milletler gibi adalet sistemleri de benzer etkiyi yaratmaktadırlar. İntikam Barışı (Misilleme barışı); çatışmaların sınırlarını belirler. Barış, engelleyici bir saldırı tarafından ortadan kaldırılamayacak bir misilleme güçleri dengesine bağlıdır. 20. yy' ın yarısında yaşanan soğuk savaş bu barış modeline örnek gösterilebilir.

(Perkins, 2002, s.37-53)

Birçok insan barışın, huzur (sükûnet) ya da savaş olmaması durumu olduğunu düşünmektedir. Barış, “savaş olmaması durumundan” çok daha fazlasını içeren pozitif bir kavramdır. İnsanlığın devamı için gerekli bir koşul, durum olarak barış, insanların uyuşmazlıkları güç kullanmaksızın çözebileceğini ima etmektedir (Harris, 2002, s.45). Günümüz dünyasında barış anlayışı, ülkeden ülkeye ve farklı kültürel şartlar altında değişiklik gösterir. Araştırmalar; özellikle de çocukların çoğunun çatışmaya ilişkin oldukça somut düşüncelere sahip olduklarını fakat bunun yanı sıra barışa yönelik daha flu ve somut bir zemine oturtulmayan, kavramların net olmadığı bir bilgi birikimine sahip olduklarını göstermektedir (Bar – Tal, 2002). Bu doğrultuda birçok zıt kavramda olduğu gibi “barış” kavramı “çatışma” kavramıyla birlikte akıllara gelmektedir.

Barışın; genel olarak çatışma olmaması (Kamaraj ve Aktan, 2006, s.31) olarak algılanması nedeniyle, Reardon (1988) ve Brick-Brock (1985) bireysel düzeyde hem olumlu hem de olumsuz barış kavramları üzerinde durmuşlardır. Sosyal koşullarda yeterli ilginin olmadığı ve ev içinde şiddetin var olduğu durumlarda çatışma olmasa dahi o toplumlarda bir tür barıştan bahsetmenin mümkün olmadığını belirtirler. Bu bakış açısı olumlu ve olumsuz barışın, ülke veya ulus düzeyinde barışı değil, aynı zamanda etnik grup, mezhep, aile olarak mikro düzeylerde herhangi bir şiddet, zarar ya da ayrımcılığın kaldırılmasını barış olarak tanımlamıştır (Yablon, 2007, s.995).

Buna ek olarak (Galtung, 1996: akt: Sağkal, 2011. s.12) kişiler ve gruplar arası barışı olumlu ve olumsuz boyutta olmak üzere iki boyutta incelemiştir. Olumsuz barış çatışmaların azaltılması ya da çatışmaların yokluğu olarak ifade edilirken, olumlu barış çatışmaların dönüştürülmesi şeklinde görülmektedir. Bu dönüştürmede; olumlu barışı dört şekilde elde etmekten bahsetmektedir. Bunlar; insanların çatışmadan işbirliği içinde olduğu *doğal barış*, insanların birbirlerinin yaşamına ve kimliklerine, öznel iyi oluşlarına ve birbirlerine hem fiziksel hem de sözel olarak iyi davranmalarını içeren *doğrudan olumlu barış*, kişilere yapılan baskı, sömürü, ayrımcılık yerine özgürleştirme, eşitlik, etkileşim, birleşme, dayanışma ve katılımın olduğu *yapısal olumlu barış* ve toplumda her düzey için barış ve içeriğinin açıkça ifade edildiği ve barış kültürünün oluşturulduğu bir ortamı ifade eden *kültürel olumlu barış* şeklinde ifade edilmektedir.

Alan yazında görüldüğü gibi barışın pek çok tanımı mevcuttur. Kişilerarası barıştan başlayarak toplumsal barışa, toplumsal barıştan da uluslararası düzeyde barışa doğru bir barış tanımına gidilmiştir (Havelstrud ve Stenberg, 2012). Yapılan tanımlar farklı olsa da barışçıl bir ortam sağlanmasında fikir ayrılığı yoktur. Okullarda da öğrenciler arasında karşılıklı uyum ve anlaşmazlık çözümünde olumlu yöntemler kullanma durumunu ifade eden kişilerarası barış oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada kişilerarası barış kavramı ve kişilerarası barışın sağlanması için gereken beceriler ele alınmıştır.

Barışı Sağlama Yolları

Birçok filozof, düşünür, eğitimci, devlet adamı ve sanatçının barışa yönelik çabaları barışa ulaşmaya yönelik çabanın insanlık kadar eski olduğunu göstermektedir (Yılmaz, 2003, s.13). Bu nedenle barışa ulaşmaya yönelik farklı bakış açıları geliştirilmiştir. Galtung (1995: akt: Çoban, 2010, s.32) barışı elde etmek için üç aşamadan söz etmektedir. Bu aşamalar; barışın yapılması, barışın kurulması ve barışın korunması şeklinde belirtilmiştir. *Barışın yapılması*; tarafların karşılıklı müzakere ve görüşmelerine, *barışın kurulması*; psikolojik ve ekonomik alanlarda adalet, eşitlik ve işbirliğine dayalı barışçıl bir işbirliği, *barışın korunması* ise; doğrudan çatışmaların ortadan kaldırılması için ve sağlanan barışın devamlılığı için yapılan eylemlerdir (Çoban, 2010, s.32).

Harris ve Morrison (2003: akt: Sağkal, 2011, s.22) barışı elde etme yollarını altı kategoride ele almışlardır. Bunlar; zor kullanarak barış, adalet yoluyla barış, pasifizm yoluyla barış, politika yoluyla barış, sürdürülebilirlik yoluyla barış, eğitim yoluyla barış (barış eğitimi) olarak belirlenmiştir. Barış eğitimi barışı elde etmenin eğitim yoluyla sağlanabileceği yol olarak görülmektedir. Barış eğitimi bireylere-öğrencilere problem çözme, işbirliği, yansıtma, çatışma çözme ve işbirliği gibi bilgi ve becerilerin, sevgi, saygı, hoşgörü, empati gibi tutumların öğretildiği bir süreçtir (Harris ve Morrison, 2003: akt: Sağkal, 2011, s.24).

Barış Eğitimi

Barışın tanımı araştırmacılar tarafından farklılık gösterdiği gibi barış eğitiminin adlandırılması ve tanımları da farklılık göstermektedir. Dünyada birçok eğitimci barış eğitimi kendi bu adla tanımlamasa bile farklı isimlerle uygularlar. Bu isimlerin bazıları şöyle belirtilebilir (Stokes, 2002, s.2);

- Çatışma çözmek için eğitim
- Uluslararası anlayış eğitimi
- İnsan hakları eğitimi
- Küresel eğitim

- Eleştirel eğitim
- Özgürlük ve kurtuluş için eğitim
- Sosyal adalet eğitimi
- Çevresel eğitim
- Yaşam becerileri eğitimi
- Kültürlerarası yeterlilik eğitimi
- Silahsızlanma ve gelişme eğitimi

Adlandırmalara bakıldığında, barış eğitiminin kapsamının oldukça geniş olduğu görülmektedir. Barış eğitiminde UNESCO'nun tanımına yer verilmesi gerektiği gibi, detaylandırılarak kapsamlı şekilde ele alınması adına da önem taşıyan bir durum söz konusudur. UNESCO'ya göre; "barış" ya da "barış kültürü" ;

- Kadın-erkek eşitliği doğrultusunda cinsiyet ayrımının yapılmaması,
- Bireylerin tercihleri doğrultusunda demokratik katılıma destek vermelerinin sağlanması,
- Hoşgörü ve dayanışma temelli, bireylerin kendilerini rahatça ifade edebildikleri ortamların mümkün olduğu ve birlik olarak iletişimin desteklendiği,
- Ekonomik ve sosyal gelişime verilen emeğin ve insan haklarına dair saygıya yönelik önemin artırılması,
- Ülkeler arası güvenliğin oluşturulduğu bir olgu olarak ifade edilmektedir.

Bu olguları kazandırma eğitimi de barış eğitimi olarak tanımlanmaktadır (Fountain, 1999, s.3).

Reardon (2002, s.284) barış eğitimini;

- Barışın sağlanması ve sürdürülmesinin gereksinimlerinin öğretilmesi,
- Barışa engel olabilecek durum ve olasılıkların belirleme becerisinin kazandırılması,
- Bilgiyi yorumlamak için beceri eğitimi,
- Problemlerin hangi yolla aşılması ve uygun yolların bulunmasında gereken bilginin kullanımı yönünde yansıtıcı ve katılımcı kapasitelerin geliştirilmesi

olarak tanımlar. Ayrıca Reardon (2002, s.283) barış eğitimini; çatışmaların şiddet olmadan çözülmesi ve karşılıklı uyumun inşası yönünde ihtiyaç duyulan barış sonuçlarını ortaya çıkaran, şiddet içermeyen eleştirel ve gerekçeli alternatifleri kullanmak için bireyin kendi zihinsel modellerini dönüştürme yolu olarak görmektedir.

Şiddetin bir çözüm aracı olarak görülmediği, hoşgörü ve sevginin esas alındığı barış eğitiminde, öğrencilerin özellikle kendilerinden farklı olanı anlama, çatışma çözümüne yönelik stratejilerini olumlu yönde değiştirme ve uzlaşmacı davranma gibi nitelikler kazanması beklenmektedir (Kadivar, 2007, s.105). Ayrıca öğrencilere; iyi niyet, hoşgörü, çift taraflı anlayış, empati gibi beceri ve değerleri kazandırır. Bu nedenle; barış eğitiminin kültürlerarası eğitim olarak tanımlandığı da görülmektedir. Banks (1994, s.34)' a göre kültürlerarası eğitim çok kültürlü toplumlarda bireylerin farklı dil, din, ırk ya da kültürden olan insanlarla uyum içerisinde yaşayabilmesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma eğitimidir. Öğrencilerde farklı olana saygı duyma, farklılıklara hoşgörü duyma farklı gruplarla işbirliği ve iletişim içinde olabilme becerilerini içeren kültürler arası eğitim barış eğitimiyle birlikte anılmaya başlamıştır. Bu doğrultuda Barış Eğitimi'nin en nihai hedefi; öğrencilerin sosyal adaleti içeren ve değerlendiren bir dünya yapısı oluşturabilmeleri adına desteklenmeleri olarak kabul edilebilir (Harris, 2003, s.3).

Barış eğitimi öğrenciler için; çatışma durumunda önleyici bir hizmet olarak ta görülmektedir (Johnson ve Johnson, 2004). Barış eğitiminin çatışma çözümünde koruyucu tıp gibi görüldüğünü, önleyici bir yapıya hizmet ettiğini ifade eden Sertel ve Kurt (2004, s.9) barış eğitiminin işlevini şu şekilde ifade etmiştir:

Barış eğitiminin temeli Margarita Papandreau' nun "koruyucu tıp" olarak adlandırdığı niteliğidir. Barış eğitiminin amacı, kişilere küçük yanlış anlamaların kriz ya da savaşa dönüşmelerini engelleyecek becerileri kazandırmaktır. Bu amaca ulaşmak için bireyle başlamalıyız. Çünkü barış bireyin içinde başlar. Bu nedenle öğrenciler kendileri hakkında bilgi ve anlayış kazanmalıdırlar. Bir rehber, öğrencileri, önyargıları, altta yatan öfkeleri, nefretleri hakkında farkındalık kazanmaya teşvik edebilir. Koruyucu tıbbın diğer bileşenleri, empati ve saldırgan yerine atılğan davranmayı

öğretmektir. Belli bir farkındalık düzeyine erişildikten sonra, barış eğitiminin amacı öğrencilere belirli iletişim becerileri kazandırmaktır. İletişim becerileri uygulandıktan sonra, öğrenci çatışma çözüm teknikleriyle tanışmaya hazırdır. Etik ikilemler ile medya ve filmlerin, şiddeti nasıl çatışmalara uygun birer çözüm yolu olarak görmemize sebep oldukları konularında da farkındalık kazanmak önemlidir. Eğer koruyucu tıp görevini yerine getiremezse o zaman ilaçlara başvurulmalıdır. Bu ilaçlar çatışma çözüm teknikleri, çatışma analizi ve arabuluculuk yollarıdır.

Bu önleyici hizmetlerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi açısından barış eğitimi odak noktadadır. Öğrencilerin içinde yaşadıkları ortamlarda sorunlara kalıcı ve etkili çözümler getirebilmeleri için gerekli becerilerin kazandırıldığı barış eğitiminde, öğrencilerin dış müdahaleler (veli, öğretmen ve yöneticiler) olmadan yapıcı çözümler üretmeleri hedeflenmektedir (Türnüklü, 2007, s.131). Bu da çatışmalara sebebiyet veren kişilerarası anlaşmazlıkların öğrenilmesi, çözüme ulaşılacak hedeflerin önceden belirlenmesi ve bu hedef doğrultusunda ilerlenebilecek yolu belirlemeye bağlıdır.

Barış Eğitimi Modelleri

Alan yazında barış eğitimi amaçları ve kapsamı doğrultusunda farklı uygulama ve modellerle karşımıza çıkmaktadır.

Bütünleştirme Modeli: Daha önce UNESCO tarafından tanımlanmış bir barış kültürü için Birleşmiş Milletler ilkelerini dahil eden, kişi merkezli kavramsal esaslara dayanmaktadır. Bu yapıya göre barış; kendi, diğerleri ve doğa şeklinde üç bağlamda ifade edildiği üzere bütünlük, güvenlik, denge-düzen halidir. Bu durumlar kişisel farkındalığın temel ilkesidir. Bu kişisel farkındalık; kendimizi tanımımıza yardım eder, başkalarıyla ve doğayla olan ilişkimizi düzenlememizi sağlar. Program da bu kişisel farkındalığın kazandırılmasını esas alır. Eğitici etkinliklerle grup odaklı öğrenmenin gerekliliğini ve insan haklarını öğrenmenin esaslarını yansıttığı için de pedagojik açıdan etkili bir programdır. Bu sebeple barışçılıkla ilgili etkinlikler; bilme, anlama, uygulama seviyelerinde eş zamanlı olarak inşa edilmelidir (Brenes, 2004: akt: Kester, 2009, s. 9). Şekil 1 de programın içeriği açıklanmıştır.

Şekil 1

Bütünleştirme Modeli

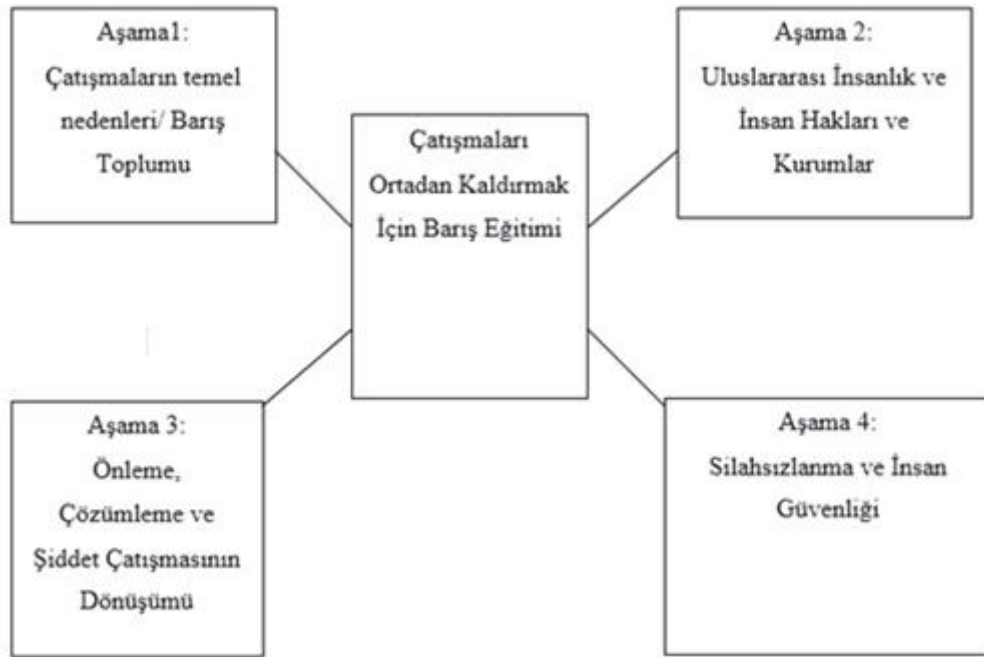


Kaynak: <http://www.wiscomp.org/pp-v1/v1-kevinkester.pdf>

Çatışmaları Ortadan Kaldırmayı Öğrenme Modeli: Reardon (1988: akt: Kester, 2009, s.8) tarafından önerilen model dört konu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bunlar çatışma sebepleri, uluslararası hukuk, çatışma yönetimi ve küresel silahsızlanma olarak gösterilmiştir. Şekil 2 de açıklandığı gibi; kavramsal yapı, şiddeti barışçılığın esas problemi olarak görür ve çatışmayı ortadan kaldırmayı hedefler. Program özellikle uluslararası hukuk, barışı inşa mekanizmaları, barışçılığın oluşması için anlaşmazlığın barışçı yollarla çözülmesine olanak sağlayan kişisel hayat tarzları ve davranışlar ile ilgilidir. Bu model çatışmaların yerine, çatışma çözümü davranışlarını öğretmeye çalışır.

Şekil 2

Çalışmaları Ortadan Kaldırmayı Öğrenme Modeli



Kaynak: <http://www.wiscomp.org/pp-v1/v1-kevinkester.pdf>

Taç Yapraklı Model: Barış Eğitimi Programı için bir diğer modeldir. Bu model; öğrenme başlıkları ve materyalleri düzenlemek için barışçılığı 6 kategoride ele alır. Amaçlar; anlaşmazlıkları parçalara bölme, çevresel huzur, adalet ve sevgi için eğitim, insan hakları eğitimi, kültürler arası dayanışma ve içsel huzur olarak belirlenmiştir. Savaşçılığı parçalara bölme; savaş sisteminin tüm desteğini, tahfif ediciliğini, rekabet oyunlarını, cinsiyet baskısını, savunma harcamalarını ve güvenlik sistemlerini kapsar. Çevre eğitimi; doğal kaynakların faydalı yanlarını, küresel yönetimi, sade yaşamı, gelişim ve şiddet çatışmasına eşlik eden çevresel yıkım konularını kapsar. Adalet ve sevgi (merhamet) küresel pazarları, kapitalizmi, güç ve tüm eşitsizlikleri kapsar. İnsan hakları için eğitim; tüm öğrencilerin sivil haklarının bilincinde olmaları, ekonomik, politik, kültürel, dini ve devredilemez hakların ihlali konularını kapsar. Kültürler arası dayanışma; farklı gruplar, kültürel normlar, baskıyı sürekli kılan milli ve uluslararası kurumlarla olan etkileşimi kapsar. İçsel huzur eğitimi; öğrencilerin kendi fiziksel, duygusal ve ruhani durumlarıyla, mikro ve makro çatışmalar arasındaki karşılıklı etkileşimlerini değerlendirmelerini sağlar. Altı madde birbiriyle ilişkili olup; barış bütünsel bir bakış açısıyla ele alınmıştır (Toh, 2004: akt: Kester, 2009, s.11).

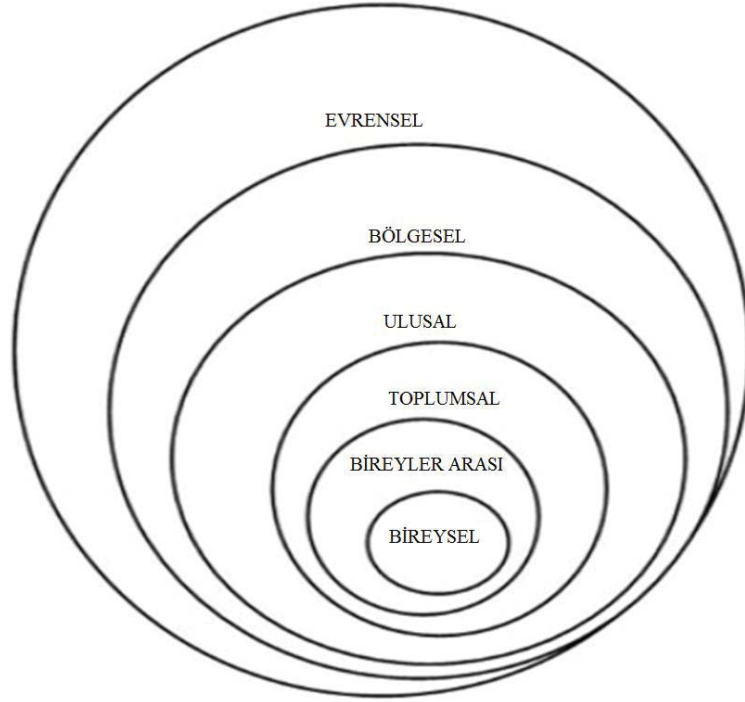
Şekil 3

Taç Yapraklı Model

Kaynak: <http://www.wiscomp.org/pp-v1/v1-kevinkester.pdf>

Yaşam Sistemleri Modeli: Geleneksel sınıflarda oluşan öğrenme ve dar bakış açılarıyla sunulan öğretimden farklı olarak (bilginin parçalara ayrılmasının yerine) yeni bir bakış açısı sunmak için tasarlanmıştır. Barış eğitiminde içerik ve eğitim şekli bölünmez bir bütün olarak ele alınır ve tek bir ilke üzerine dayandırılmaz. Birçok konu, ders ve disiplin birbiriyle ilişkili olarak ele alınır. Bu kapsamlı bakış açısı; sosyal bozuklukları ve sosyal problemleri çözüme bilincini yaratmaya olanak sağlar. Öğrencilerin eleştirel ve araştırmacı sorgulamalar yapmaları kendi dünyalarını tanımlamalarını ve beraberinde çözüm üretmelerini sağlar. Dahası, problemler; çözümleriyle beslenen (bireysel ve bireyler arası, topluluk, milli, bölgesel, yapısal ve kültürel alanlarda) birçok seviyede ele alınır. Burns ve Aspeslagh (1996: akt: Kester, 2009, s.16) düşüncelerini şu şekilde belirtirler; “Uluslararası sistem, barış, gelişim, insan hakları ve çevre” barış eğitimin beş etkinlik alanını içermelidir. Bu beş etkinlik alanı eğitimi; insan varoluşunun yanı sıra aynı zamanda bireysel, topluluk, ulusal, bölgesel, yapısal, kültürel ve küresel seviyelerde de incelemelidir

Şekil 4

Yaşam Sistemleri Modeli

Kaynak: <http://www.wiscomp.org/pp-v1/v1-kevinkester.pdf>

Bu sistem, toplulukları ve okulları etkileyen sosyal problemlerin analizini destekler. Bu model aracılığıyla problemleri analiz eden ve dile getiren öğrenciler, parçalara bölünmüş ve yüzeysel tek bir alanda çalışıp anlamak yerine; daha derin ve daha bağımsız seviyelerde barışı ve şiddeti anlayacaktır (Kester, 2009, s.17).

Kültürel Entegrasyon ve Cinsiyet Eşitliği Eğitimi Modeli: Bu model anlaşmazlıkları barışa dönüştürmeyle ilgilenir. Böylece, programa dahil edilen belirli konular sınıflardaki etnik farklılığı, ırk, cinsiyet konularını, beceri, bilgiyi, davranışları, tutumları, anti ırkçılığı, saygı ve cinsiyet eşitliğini daha yaygın hale getirir. Programın amacı; bilinçli vatandaşlar yetiştirmek, sosyal dönüşüm, barışçı bir kültür için değerler ve yeterlilik kazandırmaktır. Bu sebeple, Barış eğitimi

programı kavramsal modeli amacına ulaşmak için okul çevresinde, evde, topluluk arasındaki davranış ve tutum üzerinde durur. Tutumlar saygı, sevgi ve empati üzerine yoğunlaşır. Bu tutumlar işbirliği, şiddete yer vermeme, iletişim kurma, düşüncelerini yansıtabilme ve aktif dinleyici olma becerilerini edindirir. Gözlemler ve okul kayıtları, bu davranış ve tutumların öğrenciler arasında açığa çıkmasına yardımcı olur (Reardon, 2004: akt: Kester, 2009, s.21).

Bütünleştirici Barış Modeli: Barışın amaçlarına ve kavramlarına (kendini ifade etmede yeterlilik ve diğerlerini anlama, barış kültürünü geliştirmek için çaba sarf etme, toplumsal sorunlara eğilme, çatışmaları barışçıl bir yolla çözmeye) dayanılarak hazırlanmıştır. Bosna Hersek'te bölgenin ihtiyaçlarına göre hazırlanan ve uygulanan bir programdır (Clarke-Habibi, 2005, s.55). Modelde sorunların çözümünde barışçıl yöntemlere ve çatışma çözme yeteneğini geliştirmeye yönelik faaliyetler bulunmaktadır. Model kişilerarası, gruplar arası ve uluslararası düzeyde oluşabilecek çatışmaları kapsamaktadır (Clarke-Habibi, 2005, s.55).

Geliştirilen modellerin bölgelerin ihtiyaçları ve çatışmanın kaynağına göre belirlenmesi gerekliliği araştırmacılar tarafından sıklıkla vurgulanmaktadır. Salomon (2002, s.3) bu konuyla ilgili görüşlerini aşağıda ifade etmektedir;

Bir tıp pratisyen hekiminin kötü huylu bir tümörü çıkarmak için yapması gereken ameliyat ile hastanın gözünün görme becerisini düzeltmek için yapması gereken ameliyatı birbirinden ayırmadığını düşünün. Farklı ameliyatların yapıldığını, hiçbir araştırma ya da değerlendirmenin yapılmadığını da düşünün. Bu durumda, bu alan ne güven verir ne de ciddiye alınır. Ama şanslıyız ki tıpta bu tür olaylar söz konusu değildir ama barış eğitimi alanını tanımlamada buna yakın durumlar söz konusu olabiliyor. Öncelikle, kontrolsüzce genişletilen durumlarda temel olarak bir birinden çok farklı olan etkinlikler aynı kategorideki barış eğitimine aitmiş gibi yer alıyor. Ayrıca, her nedense, teori, araştırma ve program değerlendirme şeklindeki alana ait veriler ne yazık ki uygulamanın gerisinde kalıyor.

Salomon (2002, s.4) barış eğitimi programlarının her bölge için aynı oluşturulamayacağını ifade ettiği çalışmasında; barış eğitimi koşullara göre değerlendirmiştir. Buna göre çatışmaların yaşandığı bölgelerde barış eğitimi, etnik çatışmaların olduğu bölgelerde barış eğitimi, barışın ve refahın olduğu bölgelerde

barış eğitimi şeklinde üç farklı tanımlama yapmış ve bu bölgelerin ihtiyaçlarına göre barış eğitimi modelleri sunmuştur.

Barış Eğitiminin Boyutları

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

Reardon'a (1988, s.28-30) göre, barış eğitiminin *birey, toplum, çevre ve eğitim* olarak dört temel boyutu vardır. *Birey* boyutu; bireyi eğitim sürecinin odak noktası kılan ve bireyin yaşam içerisindeki durumunu ele alan boyuttur. *Toplum* boyutu bireyin yaşam içinde insanları birbirine bağlayan unsurlarla ilgili farkındalık kazanmasına yönelik içerikle belirtilmiştir. Üçüncü boyut olan *çevre*, doğadaki işleyişin korunmasına yönelik farkındalık ve çevre bilinciyle ilgili beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Barış eğitiminin dördüncü ve son boyutu da, barış eğitimin kendini yenileyen bir yapıyla ve bireylere doğrudan ulaşmasının hedeflendiğinin ifade edildiği *eğitim* boyutudur.

Barış eğitimimin boyutları ile ilgili bir başka değerlendirme Petroska ve Beska, (1997: akt: Tapan, 2006, s.8) tarafından yapılmıştır. Buna göre barış eğitimi *bilgi, beceri ve tutum* olmak üzere üç boyutta incelenmiştir. *Bilgi* boyutunda öğrencilere; başkalarının farklı olan kültürel unsurlarını, var olan klişeleşmiş örnek ve önyargılarını ve barışçıl çatışma çözme tekniklerini öğretilmesi söz konusudur. *Beceri* boyutunda öğrencilerin; iletişim, empati, öfke yönetimi, işbirliği, eleştirel düşünme, işbirliği ve arabuluculuk becerilerini edinmeleri beklenir. *Tutum* boyutunda ise; başkalarıyla etkileşim için açıklık, benzerlikleri anlama, farklılıkları tanıyıp saygı gösterme, farklılıklara karşı önyargıların üstesinden gelebilme gibi davranışlar göstermeleri beklenmektedir.

Bar – Tal’a (2002, s.27-30) göre, barış eğitiminin toplumsal ve pedagojik boyutları vardır. Toplumsal boyutlardan *koşullara bağlılık*; barış eğitimi programlarının toplumun koşullarına, gereksinimlerine ve yerel problemlerine hizmet etmesini ifade eder. İkinci olarak, *toplumsal uzlaşma*; toplumdaki bireylerin barış eğitiminin içeriğiyle ilgili fikir sahibi olduğu ve uzlaştığı boyuttur. Son olarak da, *topluma hizmet*; barış eğitiminin sadece okul bazında değil toplumun her kesimine yayıldığı, medyada, edebiyatta v.b. durumlarda bireylere ulaşabilmesini ifade etmektedir. Bar – Tal (2002, s.30-32), pedagojik boyutları da şu temellere dayandırmıştır: *Bilgi* boyutunda okullarda müfredatta yer alan derslerin içeriğinde belirli konularla yer almalıdır. *Beceri ve tutum* boyutunda başkalarına karşı açık fikirli olmayı, farklılıklara saygı duymayı, eleştirel düşünmeyi kazanmaları beklenir. *Uygulama* boyutunda; öğrencilerde kazanmaları beklenen bilgi, beceri ve tutumların gündelik yaşamda hayat geçirilmesi vurgulanmaktadır.

Barış Eğitiminin Gerekliliği ve Amaçları

“Barış Eğitimi” ile ilgili temel belirlemeler / değerlendirmeler ve kavramlar aynı zamanda “Gelişim Eğitimi”, “Kültürlerarası Eğitim” ve “Küresel Vatandaşlık” konuları içerisinde de yer almaktadır. Ancak “Barış Eğitimi” daha spesifik belirlemelerde bulunması adına, belirtilen bu alanlardan / konulardan farklılıklar göstermektedir. Bu bakış açısıyla; barış eğitimi; daha adaletli ve barış dolu bir dünya için eğitim anlayışını benimsemesi ve bu yönde harekete geçilmesini temele alması bakımından (Wulf, 1999, s.199), diğer eğitim anlayışlarını da içine alır.

Barış Eğitimi’nin temel amaçları, aşağıda verildiği şekilde ifade edilebilmektedir (Kamaraj ve Aktan – Kerem, 2006, s.83);

- İnsanlar arasındaki benzerlikleri takdir etmeyi sağlamak ve farklılıklara değer vermeyi mümkün kılmak;
- Sosyal adaleti ve tüm insanlar için fırsat eşitliğini sağlamak;
- İnkıpların çözümünü barışçı ve şiddet içermeyen yollardan yapmayı mümkün kılmak;

- Çevresel konulara ilişkin problemlerin devam ettirilebilir çözümlerle ele alınmasını sağlamak;
- Bireyler için devam ettirilebilir gelişimi mümkün kılmak;
- Daha adaletli ve huzurlu bir dünyada yaşamayı mümkün kılmak;
- Davranış, yetenek ve bilgiden kombine edilmiş bireylerin yetişmesini sağlamak;
- Amaçları olan ve öğrenmeye karşı olumlu bakış açısı taşıyan bireylerin yetişmesini sağlamak.

Sommers (1982, s.14) barış eğitiminin amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir:

1. Öğrencilerin anlaşmazlıklarla karşılaştıklarında bunları daha pozitif bir tutumla değerlendirmelerini sağlamak,
2. Sorunların çözümünde işbirliği ve problem çözme odaklı yansıtıcı düşünme metotları kazanmak,
3. Toplumsal sorunlara daha evrensel bir perspektifle yaklaşmak,
4. Politik, dinsel ve ırksal farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlıklarda tolerans ve kabulün arttırılmasını sağlamak,
5. Karar alma, eylem ve yansıtıcı düşünme durumlarında sorumluluk alabilme yetisini kazandırmak,
6. Yukarıda hedeflenen davranışlarla bireyin hem kendi iç dünyasında hem de toplumda huzura ulaşması.

Harris (1988: akt: Harris 2002, s.17) ise, barış eğitiminin amacının neler olması gerektiğini on madde halinde ifade etmiştir.

Bunlar; barış kavramının zenginliğini anlamak, korkuları irdelemek, güvenlik sistemleriyle ilgili bilgi sağlamak, şiddet davranışını anlamak, kültürlerarası anlayışı geliştirmek, sosyal adalet ile beraber barış kavramını desteklemek, yaşama saygıyı özendirmek ve şiddeti bitirmek şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca barışçıl pedagojinin, barışı öğreten herhangi bir girişime ait olması gerektiğini vurgulamıştır. Böyle bir pedagojinin içeriğini ise işbirlikçi öğrenme, demokratik toplum, ahlaki duyarlılık ve eleştirel düşünme gibi kavramlar oluşturmaktadır.

Barış eğitiminin amaçlarıyla ilgili yaklaşımlara genel olarak bakıldığında; farklılıklara saygı ve hoşgörü elde edilmesi, önyargıların kaldırılması, şiddetin önlenmesi için çatışma çözme yollarının bilinmesi, etkili iletişim becerileri geliştirmek, doğayı korumak adına sorumlulukların edinilmesi konularına vurgu yapıldığı görülmektedir.

Barış eğitiminin temelinde ulaşmaya çalıştığı hedefi; ülkeler arası, uluslararası ve kişilerarası çatışmaların önlenmesi ve bu yolla içimizdeki barışa ulaşmaktır (Austad, 1999, s.87).

Barış Eğitiminin İlkeleri

Bar-Tal (2002) barış eğitiminin ilkelerini şu şekilde ifade etmiştir:

1. Barış eğitimi koşullara bağlıdır: Barış eğitimi her zaman eğitimle ilgili görevlerini yerine getiren toplumda egemen olan belirli koşullara bağlıdır. Bu koşullar bir toplumun belirli ihtiyaçlarını, amaçlarını ve kaygılarını yönlendirir ve bu durum barış eğitimi programlarına yansır. (Bar-Tal, 2002, s.29).

2. Barış eğitimi toplumsal anlaşmalara bağlıdır: Barış eğitiminin hedefleri, arzulanan doğrultuyu belirleyerek ve bazen de var olan gidişata alternatifler önererek bir vizyon sunar. Demokratik toplumlarda, bu durum bireylerin barış eğitiminin amaçları ve içeriği konusunda anlaşmaya varmaları gerektiği anlamına gelir. Fikir birliği olmaksızın barış eğitimi başarılı bir şekilde uygulamak güç olacaktır (Bar-Tal, 2002, s.30).

3. Barış eğitimi sosyal platform işlevi görür: Barış eğitiminin hedefleri yalnızca okullardaki öğrencilerle değil aynı zamanda toplumun bütünüyle alakalıdır. Barış eğitimi toplumun bütün üyeleri için yönlendirmelerde bulunur ve arzulanan değerleri, inançları, tutumları ve davranış kalıplarını şekillendirir. Bu yüzden, hedeflerin gerçekleşmesi isteniliyorsa, barış eğitimi sadece okullarda

düşünmek imkânsızdır. Barış eğitimini gündemine yerleştiren bir toplum, öğrencilerine toplum için yararlı genel bir çabanın parçaları olduğunu göstermek için sosyal kurumlar ve iletişim kanalları aracılığıyla gerekli mesajları vermelidir (Bar-Tal, 2002, s.30).

4. Pedagojik çıkarımlar göz önünde bulundurulmalıdır: Sosyal olgulara ek olarak, pedagojik çıkarımlar da vardır. Barış eğitiminin hedefleri, geleneksel, eğitimsel hedeflerden önemli ölçüde ayrılır. Barış eğitiminin başarıya ulaşması için özel metotlar geliştirilmelidir. Eğitim görevinin yerine getirilebilmesi için yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımlar gereklidir (Bar-Tal, 2002, s.31).

5. Barış eğitimi ders içeriklerine dahil edilmelidir: Barış eğitimi ayrı bir konu ya da bir proje olarak düşünülemez. Ancak okul öğrenmeleri için hedefler ve eğitici bir çerçeve sağlayan eğitim uyum süreci olarak görülmelidir. Barış eğitimi öğrencilerin farklı bağlamlardaki sorun ve konuları fark edip değerlendirebilmelerini ve öğrendikleri sayesinde toplumdaki mevcut sorunlara çözüm üretebilmelerini sağlar. Sağlık, coğrafya, sosyal bilimler, edebiyat ve dil barış eğitimi için en uygun temaları içeren konulardır ve barış eğitimi bu derslere yerleştirilebilir (Bar-Tal, 2002, s.31)

6. Barış eğitimi açık fikirli olmak zorundadır: Barış eğitiminin açık fikirli olması ve basit öğretilerden kaçınması önemlidir. Şüphencilik, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi olgulardan hareketle diğer görüşlere açık olmalıdır (Bar-Tal, 2002, s.32).

7. Barış eğitimi amacına uygun olmalıdır: Barış eğitimi, doğası gereği toplumu endişelendiren sorunlarla alakadardır. Bu sorunlar halkın gündeminde ve sıklıkla halk mücadelesinde önemli bir yer teşkil eder. Bu yüzden barış eğitiminin somut, mevcut sorunlarla ve sosyal konularla ilgili olması kaçınılmazdır. Barış eğitimi ortalama bir düzeyde yalnızca değerler ve davranışsal ilkeler ile ilgili olmanın ötesinde, onları toplumda yükselen özel konu ve olaylarla ilişkilendirilmelidir (Bar-Tal, 2002, s.32).

8. Barış eğitimi deneyimsel öğrenmeyi gerektirir: Barış eğitimi genel bir davranış şekli oluşturmayı amaçladığından, eğitim ilkeleri deneyime önem verir. Deneyimsel öğrenme değerlerin, davranışların, algıların, becerilerin ve davranışsal eğilimlerin ediniminde başka bir deyişle onların içselleştirilmesinde önemli bir role sahiptir. İçselleştirme tek başına öğüt vererek gerçekleştirilemez, ama deneyim mekanizması pratiktir. Öğrencilerin barış eğitiminin hedeflerini içselleştirebilmeleri için bahsedilen koşullar altında yaşamaları ve barış eğitimi tarafından toplum için öngörülen yaşam biçimini pratiğe aktarmaları gerekir (Bar-Tal, 2002, s.33).

9. Barış eğitimi öğretmene bağımlıdır: Barış eğitiminin başarısı öğretmenlerin görüş, motivasyon ve yeteneklerine geleneksel derslerin olduğundan daha çok bağlıdır. Çünkü barış eğitiminin başarıya ulaşması öğrenciler tarafından değer, tutum, beceri ve davranışsal eğilimlerin edinimine işaret eder. Bu da öncelikle barış eğitimini veren öğretmenlerin barış eğitimi amaçları doğrultusunda olmaları anlamına gelir (Bar-Tal, 2002, s.33).

Harris (1996)' e göre barış eğitiminin 5 temel ilkesi vardır:

1. Barış Eğitimi öğrencilere odaklanmalıdır: Öğrencilerin yaşadıkları ortamlarda meydana gelen çatışma ve buna benzer olumsuz durumlar öğrencilerin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle barış eğitimi konuları öğrencileri çatışma çözümüne yönelik düşünmeye yönlendirilmelidir (Harris, 1996: akt: Sağkal, 2011, s.45).

2. Barış eğitimi konuları gençler üzerindeki şiddetin etkileri üzerine odaklanmalıdır: Barış yapma stratejisinin tutku, özen gösterme, arkadaşlık gibi araçları bulunmaktadır. Barış eğitimi programları uygulanırken bu araçlar kullanılmalıdır. Bu araçları kullanma ve öğrencilere barış eğitiminin amaçlarını öğretecek öğretmenler de bu konuda yetkin kişiler olmalıdır.

3. Barış eğitimi, çatışma çözüme yaklaşımından daha kapsamlıdır: Barış eğitimi fiziksel şiddetten daha fazla yapısal şiddet üzerine odaklanmalıdır. Yalnızca kişiler arası çatışmaların olduğu durumlara odaklanmaz bunun yanında toplumsal sorunların da barışçıl çözümüne ilişkin vizyon geliştirir.

4. Barış kavramı tüm derslerin içerisine dâhil edilebilir: Barış kavramı ilgili olduğu düşünülen sosyal bilgiler, tarih, edebiyat gibi derslerin içeriğine yerleştirilebilir.

5. Barış eğitimi her yaş grubunda kullanılabilir: Barış eğitimi toplumsal sorumluluk projesi olarak görüldüğünde; bütün yaş gruplarında ders programlarına dahil edilerek kullanılabilir. Barış eğitiminin ders programlarına dahil edilmesi eğitimin amacına ulaşmasında ön koşul olarak görülmektedir.

Bir başka bakış açısıyla Danesh (2006, s.56-59) barış eğitiminin ilkelerini aşağıdaki gibi belirtmiştir:

1. Barış eğitiminin etkili olabilmesi birlik temelli bir dünya görüşüyle ele alınmasına bağlıdır: Öğrencileri etkileyen medya, eğitim programları, birçok etkileşim alanı çatışma çözüme temelli yaklaşımlarla donatılmalıdır.

2. Barış eğitimi öğrencilerin dünya görüşünü etkileyecek deneyimsel uygulamalara yer vermelidir: Barış eğitimi programları teoride kalırsa gerçek hedefine ulaşmaz. Öğrencilerin dünyaya bakışını etkileyen unsurlar (din, kültürel yapı v.b.) programlara dahil edilmelidir. Bu sayede öğrencilerin barış eğitimini anlamlı uygulamalarla içselleştirmesi sağlanır.

3. Barış eğitimi bir “iyileştirme kültürü” olarak görüldüğünde etki yaratır: Bu ilkede bahsedilen iyileştirme toplumda yaşanan sorunların belirlenip bu sorunların üzerinde giden ve farkındalık yaratan konuların programlara yerleştirilmesiyle sağlanır.

4. Barış eğitimi tüm eğitimsel faaliyetlere dahil edilmelidir: Eğitim programları içinde sosyal bilimlerle ilgilenen branşlar barış eğitimi için uygun alanlar olarak görülmektedir. Bununla birlikte barış eğitimini sosyal ve kültürel faaliyetlere dahil etmek gerekmektedir. Spor, eğlence ve oyun yoluyla barış eğitiminin amaçları desteklenmelidir.

Barış Eğitiminin Tarihsel Süreci

Barış Eğitiminin tarihine yönelik bilinen ilk resmi kaynaklar, UNICEF doğrultusunda şekillenmiştir. Bununla birlikte Birleşmiş Milletler, "Kadın ve erkeklerin eşit haklarına dair onur ve değerinin tazelenmesi ve savaş belasından gelecek kuşakları kurtarmak" konusunu amaç edinmiştir. Bu amaçla Birleşmiş Milletler 1945 yılında "toplumsal ilerleme ve daha geniş özgürlük içinde daha iyi yaşam standartlarını teşvik etmek" oluşumunu gerçekleştirmişlerdir. 1980'lerde nükleer imha konusunda ciddi endişeler taşıyan bir dönemi vurgulayan üç kitap yazılmıştır. Bunlar; Norveçli Brick Brocke- Utne (1985) tarafından yazılan Barış için Eğitim, Betty Reardon (1988)'un yazdığı Kapsamlı Barış Eğitimi ve Ian Harris'in 1988 yılında yazdığı Barış Eğitimi isimli yapıtlardır. Utne Brocke militarizmin, savaşın ve erkek şiddetinin kadınlar üzerindeki yıkıcı etkisine dikkatleri çekmiştir ve feminizmin, etkin silahsızlanma için bir başlangıç noktası olabileceğini tartışmıştır. Savaşa katılmayan toplumlarda bile, aile içi şiddet hala devam ettiği için bu toplumların yeteri kadar barışçıl toplumlar olmadıklarına dikkat çekmek istemiştir. Reardon, barış eğitiminin ana değerlerinin özen, ilgi ve bağlılık çerçevesinde toplandığına ve ana kavramlarının ise dünya yönetimi, dünya vatandaşlığı ve insani ilişkiler olması gerektiğine değinmiştir (Harris, 2002, s.16).

1990'ların başında küreselciler barış eğitimi üzerindeki etkilerini kaybetmeye başlamış ve yerlerine hümanistler geçmiştir. Barış eğitimcileri sosyal, aile içi, kültürel ve etnik şiddet türleri ile daha çok ilgili olmaya başlamışlardır. Öğretmenler şiddet kültüründe yetişmiş öğrencilerinin yaralarını sarmaya çalışmıştır. Carl Rogers'ın (1942: akt: Unesco, 1999, s.413) çalışmalarına dayanan ve yeni dönem şifa olarak da bilinen popüler psikoloji hareketi bir şekilde eski,

doğal gelenekler üzerinde tüm dünyada etkili olmuştur. Bu hareket, ruhta büyük öfke bulutları yaratan yaraların onarılması amacıyla olan barış eğitimcilerini de etkilemiştir (Kester, 2009, s.2).

1995'in Kasım ayında, Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu'nun 28. Genel Kurultayının 186 devlet üyesi 20. yüzyıl sonundaki ana mücadelenin savaş ve şiddet kültüründen barış kültürüne geçiş olduğunu vurgulamışlardır. Kasım 1998'de Birleşmiş Milletler Genel Kongresi barış kültürünü destekleyen yasa tasarısını kabul etmişlerdir. Ayrıca 2000 yılını Uluslararası Barış Kültürü Yılı, 2001-2010 yıllarını ise Uluslararası Barış Kültürü ve Dünya Çocukları için Pasif Direniş yılları olarak ilan etmişlerdir. Buradan hareketle, UNESCO savaş kültüründen barış kültürüne geçiş için gerekli olan 8 eylem alanı geliştirmiştir. Bunlardan ilki Eğitim Yoluyla Barış Kültürü eylemidir. Nobel Barış Ödülü'nü kazananlar tarafından yazılan ve 2 Haziran 1997'de Le Monde'de yayımlanan manifesto ise şiddetle mücadele etmenin tek yolunun eğitim olduğunu vurgulanmıştır (Harris 2002, s.10). Birleşmiş Milletlerin 2007 yılını Mevlana ve Hoşgörü Yılı olarak kabul etmesi de barış eğitimine yaptığı katkılardan biridir.

21. yüzyılın başlarında barış eğitimi, dünyanın çeşitli yerlerinde kalıplaşmış düşüncelerle mücadele etmek için kullanılmaktadır. İsrail'de ön yargıları yok etmeyi amaçlayan girişimler ve İsrail- Filistin çatışmasını azaltmayı amaçlayan karşılaşma projeleri yapılmaya başlanmıştır (Klein, 1997). Güney Afrika'da empati, insan ilişkileri becerilerine dahil edilmekte ve okullarda ayrımcılık üzerine atölye çalışmaları düzenlenmektedir. Barış eğitimi için geliştirilen bu yaklaşımlar, diğerlerini düşman olarak görme ve ötekileştirme ya da kavga etme eğilimleriyle ilgilenmektedir. Bu çerçevedeki barış eğitimcileri düşman imgesini yıkmaya ve zorlu çatışmalarda ortaya çıkan yıkıcı durumlarda ilgili görmezlikten görme ve inkâr sürecinin üstesinden gelmeye çalışırlar (Harris, 2002, s.11)

Kültürlerarası Yeterlilik

Kültürlerarası Yeterlilik Tanımı ve Kültürlerarası Yeterlilikle İlgili Bazı Kurumsal Görüşler

Kültürlerarası yeterlilik; Fantini (2006, s.2) tarafından farklı isimlerle adlandırılmıştır. Bu adlandırmalar kültürel yeterlilik, çok kültürlülük, evrensel yeterlilik, kültürel duyarlılık, çok dillilik, kültürlerarası iletişim, kültürlerarası etkileşim, farklı kültürlere uyma şeklinde şeklindedir. Bu isimlerden kültürlerarası yeterlik kavramı çalışma alanını oluşturduğu için tanımına yer verileceği düşünülmüştür.

Bennet (2011, s.3) kültürlerarası yeterliliği; farklı kültür yapıları ve bu kültürlerden gelen insanlarla etkili iletişim sağlanmasında gerekli duyuşsal, bilişsel ve davranış beceriler olarak ifade etmiştir.

Banks (1994, s.32) kültürlerarası yeterliliği; etnik ve kültürel çeşitliliğin olduğu bir toplumda yaşamayabilme becerisine sahip olmak olarak tanımlamıştır.

En genel tanımıyla kültürlerarası yeterlilik; farklı kültürlerden oluşan kişilere ilişkin empati kurma yeteneğini, farklı insan ya da grupların davranışlarını anlamaya çalışmayı, içedönüklükten uzak olmayı, kişileri benzerlik ve farklılıklarıyla anlamayı ifade etmektedir (Eğinli, 2011, s.216). Kültürlerarası yeterliliği gelişmiş bireylerin farklı kültürel yapılara saygılı, esnek, belirsizliklere karşı sabır ve tolerans gösterebilen, merak duygusu gelişmiş, empati kurabilen, farklı ortamlarda da motivasyonu yüksek olan bireyler olması beklenmektedir (Karaeminoğulları, Doğan ve Bozkurt, 2009, s.334).

Kültürlerarası yeterlilik bireyler arasında bir köprüdür, bu köprü sayesinde bireyler birbirinin iç dünyalarına ulaşabilir (Bar-On, 2006, s.6). Bireylerin farklı kültürel yapılara girdiklerinde bu yapılarla uyum içinde olması için kültürlerarası

yeterlilik özelliklerine sahip olması gerekir. Bu özellikler farklı şekillerde boyutlandırılabilir. Kültürlerarası yeterliliğin boyutlarına ilişkin alan yazın incelendiğinde şu yaklaşımlar görülmektedir.

Kültürlerarası Yeterliliğin Boyutları

Kültürlerarası yeterliliğin boyutları ile ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır.

Ruben (1997) kültürlerarası yeterliliği yedi boyutta ele almıştır. Bunlar (Ruben 1997: akt: Sinicrope, Norris, and Watanabe, (2007, s.4) aşağıda ifade edildiği gibidir:

- Güven Duygusu Yaratma: Bu boyut farklı kültürel yapılara olumlu bakış açısı geliştirme ve bu yolla güven duygusu yaratma boyutudur.
- Etkileşimde Olma Boyutu: Bu boyut farklı kültürel yapı ve grupları kalıba sokmadan, sorgulamadan, önyargısız yolla karşılık verme becerisi sağlama boyutu olarak ele alınmaktadır.
- Bilgiye Uyuma Boyutu: Doğru ve yanlış olarak belirlenen değerlerini farklı kültürel bakış açılarıyla değerlendirme boyutudur.
- Empati: Kendini -farklı kültürleri anlama adına- o kültürel yapıdan gelen insanların yerinen koyma boyutudur.
- Etkileşimi Sağlama: Bu boyutta birey iki kültür arasındaki istek ve arzuları göz önüne alarak değerlendirmeyi sağlama becerisi elde etmelidir.
- İlişki Kurma Becerisi: Bu boyutta birey farklı kültürlerin bilinmemesinden kaynaklanan belirsizliklere karşı hoşgörü sağlamayı edinir.

Bu yaklaşımın boyutlarının ele alınmasıyla çoklu bakış açısına göre belirlenen bir boyutlandırmayı da Byram, Gribkova, ve Starkey (1997, s.14) yapmıştır. Avrupa Çok Boyutlu Modeli olarak değerlendirilen bu model birbirini tamamlayıcı beş boyuttan oluşmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilmiştir:

- Davranış Boyutu: İki kültür arasında doğabilecek şüphe ve belirsizlikleri yok etmek için diğer kültüre duyulan merak ve bu kültürü öğrenme adına hazır olma becerisidir.
- Bilgi Boyutu: Farklı kültür ve gruplar arasında etkileşimi sağlayan nedenleri bilmenin önemi vurgulanmaktadır.
- İlişki Kurma Becerisi Boyutu: Farklı kültürdeki olayı ya da olguyu anlama ve kendi kültürüyle ilişkilendirme söz konusu olduğu boyuttur.
- Karşılıklı Etkileşim ve Keşfetme Boyutu: Diğer kültürel yapılarla ilgili yeni bilgi ve becerileri edinme ve ilişkilerinde bunu etkili olarak kullanımıyla ilgili boyuttur.
- Eleştirel Kültürel Uyanıklık Boyutu: Bireyin farklı kültürlerdeki uygulamaları ve üretimleri eleştirel ve karşılaştırmalı olarak incelediği boyuttur.

Bir başka yaklaşımda Bennet (2011, s.11) tarafından duyurulan yaklaşımdır. Çok kültürlülük konusunda çalışmalar yapan araştırmacı kültürlerarası yeterliliğin sağlanmasının da önemini vurgulamıştır. *Kültürlerarası Duyarlılık Gelişmeli Modeli'* inde içe dönük (etnocentric) yaklaşımlardan dışa dönük (etnorelative) yaklaşımlara doğru aşamalardan bahsedilmektedir. Bireyin kültürlerarası yeterlilik boyutlarından hangisinde olduğu kültürlerarası yeterliliğini ifade etmektedir. Bu aşamalar beş boyutta verilmiştir. Buna göre; etnosentrik durumları ifade eden üç boyut verilmiştir. Bunlar;

- Reddetme: Bireyin kendi kültürü dışındaki kültürleri yok sayması, kendi kültürünü tek doğru kültür olarak ifade ettiği boyuttur.
- Savunma: Bu boyutta diğer kültürler ve diğer kültürlerden gelen insanlar bir tehdit olarak görüldüğü için her durumda kendi kültürünü ve bu bakışla diğer kültürleri ötekileştirme ve buna karşı kendi kültürünü savunma söz konusudur.
- Küçümseme: Bu boyutta farklı yapıların varlığı kabul edilir fakat baskın kültürün ve değerli kültürün kendi kültürü olduğu konusunda ısrar edilir.

Dışa dönük olarak devam eden boyutlar iki yolla ifade edilmiştir. Bunlar;

- Uyma: Bu boyutta birey farklı kültürel yapıları anlama adına kendi kültürüne uydurma çabasına girmektedir. Bu boyutta farklı kültürel yapılara uyma için farklı bakış açılarıyla bakabilme ve kendini bu kültürün değerlerine göre bakmakla ilgili empati geliştirilmektedir.
- Bütünleşme: Bireyin deneyimlerinin, farklı kültürlere ve bu kültürlerin dünya görüşlerine dahil olma ya da dışına çıkma durumlarını kapsayan bir eğilim olarak karşımıza çıkmaktadır. Etnorelatif boyutlar bireyin kültürlerarası yeterliliğe ulaşması için gereken kişilik yapısına daha uygun olduğu yaklaşımını ifade etmektedir.

Kültürlerarası yeterliliğin boyutları adına bir başka yaklaşım da Van der Zee Van Oudenhoven (2000, 2002, 2003: akt: Polat, 2010) tarafından belirtilmiştir. Buna göre; kültürlerarası yeterlilik kültürel empati, açıklık, sosyal girişim, duygusal denge ve esneklik olmak üzere beş boyuttan oluşmaktadır. Çalışmada kullanılan ölçme aracının da bu boyutlar ölçülmüştür. Polat ve Metin (2012, s.1963) bu boyutları şu şekilde aktarmıştır.

- Kültürel Empati: Bu boyutta birey farklı kültür geçmişinden gelen insanları anlamak için bilgi, beceri ve tutum geliştirme becerisine sahip olmalıdır.
- Açıklık: Bu boyuttaki bireyler farklı kültürel yapılarla karşılaştıklarında önyargısız davranır ve iletişime açık olurlar. Bireylerin açık olma düzeyi farklı kültürlerin değer ve kurallarını anlamadaki bakış açısının önyargı düzeyini ifade etmektedir.
- Sosyal Girişim: Bu boyuttaki bireyler farklı sosyal durumlara ve kültürel yapılara aktif olarak yaklaşabilir ve bunlara yaklaşma adına girişimde bulunur. Bu boyutta sosyal girişkenliği düşük bireylerin sosyal durumlarda içe dönük, yüksek olan bireylerin ise dışa dönük olduğu vurgulanmıştır.
- Duygusal Denge: Bu boyutta bireylerin kültürlerin farklılığı sonucu ortaya çıkan çatışma ve gerginlik durumlarında sakinliğini sürdürebilme derecesi olarak ifade edilmiştir.
- Esneklik: Bireylerin farklı kültürel yapılarda bulunduğu durumlarda buna alışabilme düzeyi olarak ifade edilmiştir. Görüldüğü gibi kültürlerarası

yeterlilik beş boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlara ulaşılması kültürlerarası yeterliliğe sahip olmanın bileşenleridir.

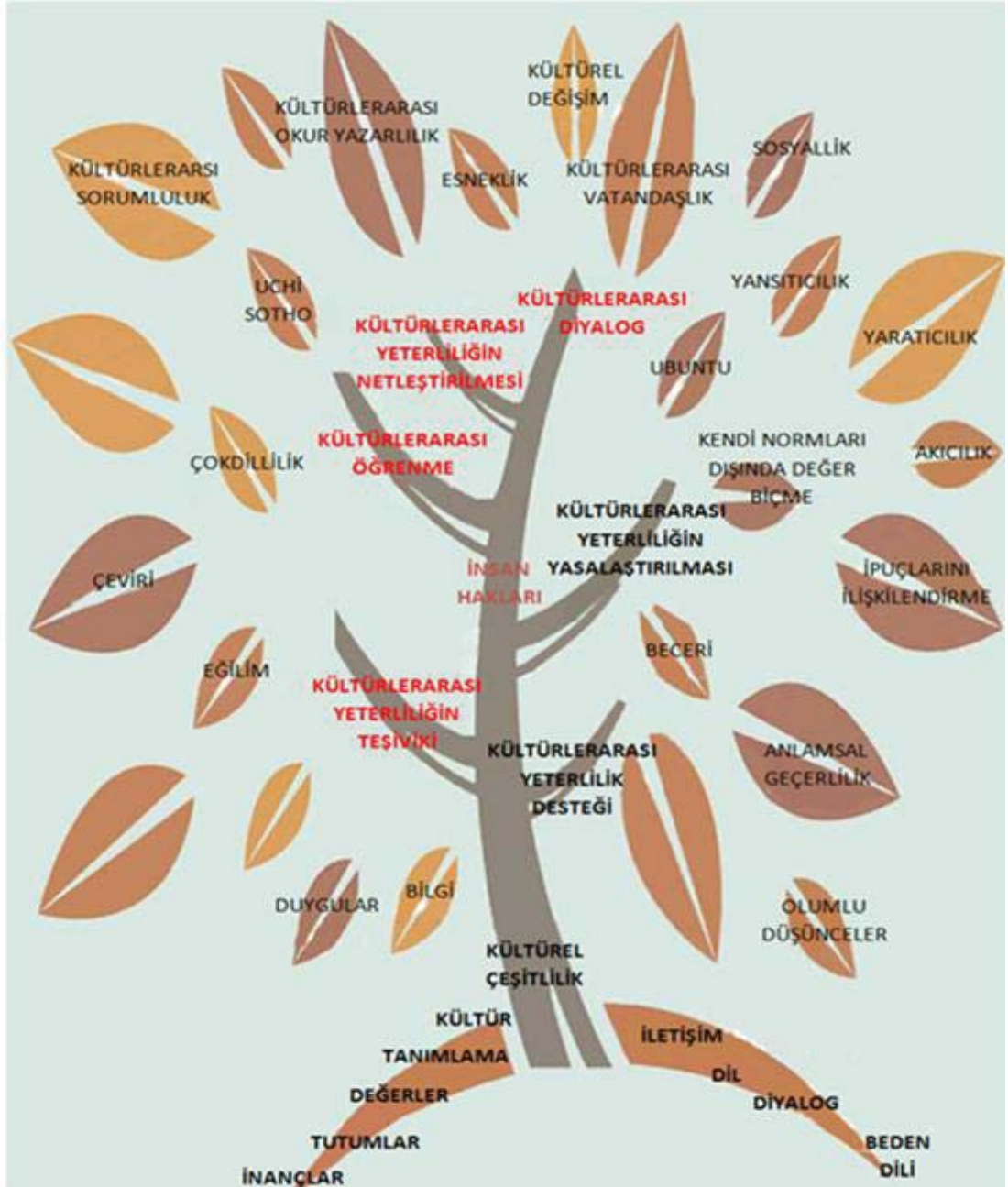
Kültürlerarası Yeterliliği Sağlama Modelleri

Ağaç Modeli: Bu model (UNESCO, 2005: akt: Unesco, 2013, s.21)' nun insan hakları ve temel özgürlükleri garanti alma ilkesine dayanmaktadır. Modelin içinde kullanılan bütün kavramlar bunun destekleyicisi niteliğindedir. Modelde kültürlerarası yeterliliğin bileşenleri sembolik olarak bir ağaç gibi düşünülmüş ve bu bileşenleri kullanabilmek için beş aşama sunulmuştur. Kültürlerarası yeterliliğin bileşenleri bir ağacın kök, gövde, dal ve yapraklarıyla ifade edilmiştir. Ağacın kökleri; kültür ve iletişim, kültürlerarası diyalog ve insan hakları ağacın gövdesi, kültürlerarası yeterliliği kazandırmada beş aşama ağacın dalları ve kültürlerarası yeterlilik kazanıldığında gösterilen tutumlar ise ağacın yapraklarıdır. Ağaçta kullanılan başka kültürlere ait hoşgörü ve uyumu anlatan (ubuntu, uchishoto) sözcüklerin kullanılmasının kültürlerarası iletişim için destekleyici olduğu ifade edilmiştir. Şekil 5'te ağaç modelinin bileşenleri gösterilmektedir.

Modelde kültürlerarası yeterliliği arttırmak için beş aşamadan bahsedilmektedir. Birinci aşama kültürlerarası yeterliliğin bileşenleriyle ilgili bilgi ve farkındalık oluşturulması olarak belirlenmiştir. İkinci aşama kültürlerarası yeterliliğin öğretim ortamlarının ve politikaların içine dahil edilmesi ve öğretilmesidir. Üçüncü aşama kültürlerarası yeterlilik sağlamak için insanları teşvik edici faaliyetler düzenlemedir. Dördüncü aşama kültürlerarası faaliyetlerin işlevselliğini attıracak deneyimsel ortamları hazırlamaktır. Son aşama olarak kültürlerarası yeterliliğin toplumsal düzeyde insanları etkisi altına alan anayasal düzenlemelere ve uygun devlet politikalarıyla garanti altına alınmasıdır (UNESCO, 2013, s.21-25).

Şekil 5

Ağaç Modeli



Kaynak: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>

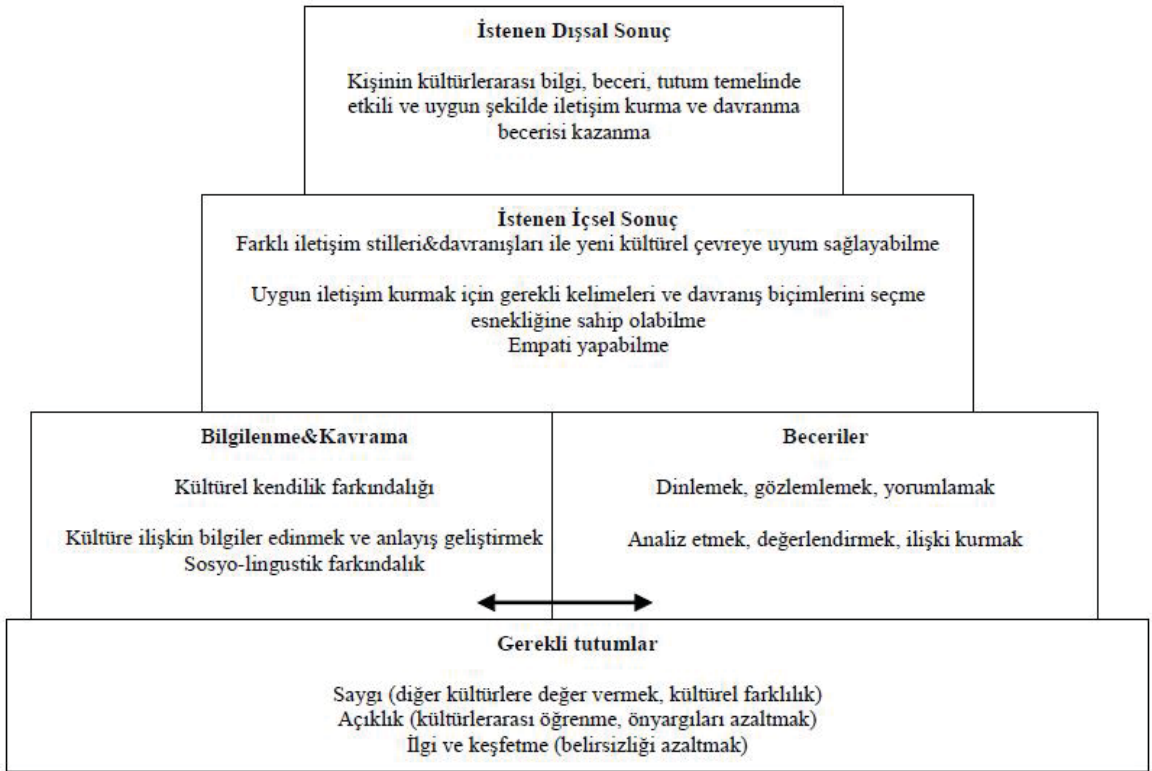
Piramit Modeli: Deardorff (2006) tarafından geliştirilen bu model bireylerde aşamalı olarak bir gelişime vurgu yapmaktadır. Geliştirilmesi amaçlanan konular;

- Global sistem ve diğer kültürlerle ait değer ve tutumlar

- Kùltùrlerarası beceri ve deneyimler
- Dünya tarihi ve olayları ilgili genel kùltùr kazandırılması şeklinde belirlenmiştir.

Tabanına kùltùrlerarası yeterliliğin açıklık ve esneklik boyutunu alarak bu boyutların geliştirmesini önemsemektedir. Modele göre açıklık ve esnekliği gelişen bireylerde istenilen içsel ve dışsal sonuçlara ulaşmak mümkündür. Bu nedenle bireylerin bu yönlerini geliştirmeye ağırlık verilmelidir. Modelde kazandırılması beklenen bilgi, beceri ve tutumlar sonuçları etkilediği için bu tutumların bileşenlerin geliştirilmesi önemlidir. Şekil 6 da modelin ayrıntıları gör÷lmektedir.

Şekil 6

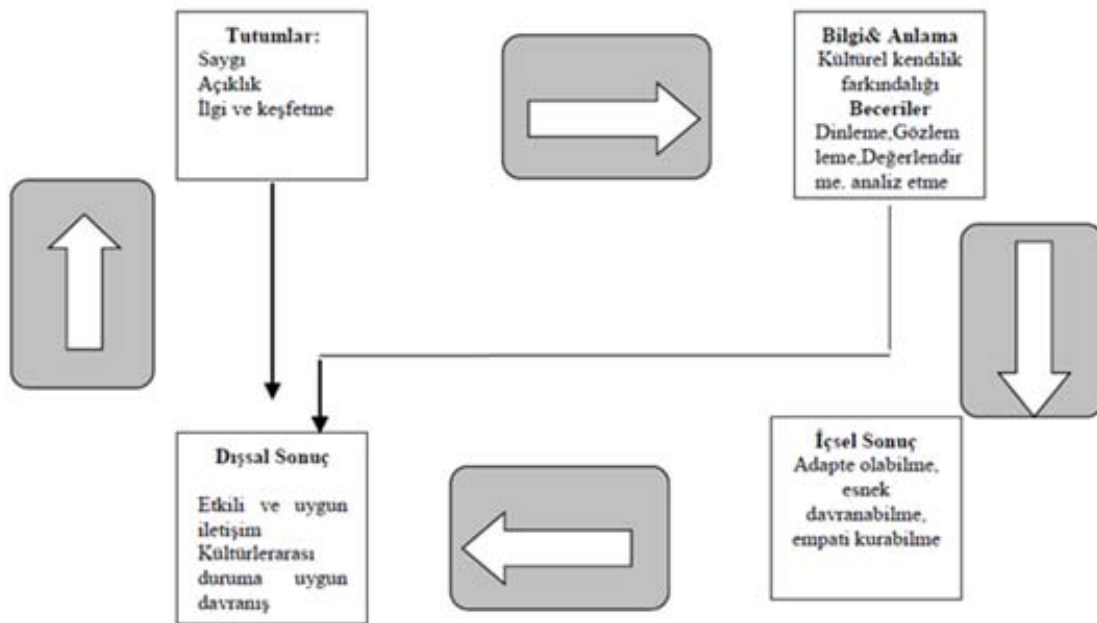
Piramit Modeli

Kaynak: Eğinli, A. T. (2011). Kùltùrlerarası Yeterliliğin Kazanılmasında Farklılık Eğitimlerinin Rolü. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakùltesi Dergisi*. 9,35. 215-217

Kültürlerarası Yetenek Süreç Modeli: Bu model Deardoff (2006: akt: Eğinli, 2011, s.218) tarafından piramit modelindeki bileşenler baz alınarak hazırlanan modeldir. Bu modelde de bireylerin kültürler arası yeterliliğin içerdiği bilgi, beceri ve tutumları kazanması söz konusudur. Bu modelde piramit modelinden farklı olarak bireylerden başlayarak kültürlerarası iletişime imkan sağlayan bir dönüşümden söz edilmektedir. Bu modelde kültürlerarasındaki iletişimin devamlılığının öneminden bahsedilerek bu iletişimin devamlılığı kültürlerarası yeterlilik kazanmada kilit faktör görülür. Ayrıca modelde kültürlerarası yeterliliğin insan yaşamı boyunca geliştirilebileceği ve devam edebileceği vurgulanmaktadır. Programın içeriği ve aşamaları şekil 7 de gösterilmektedir.

Şekil 7

Kültürlerarası Yetenek Süreç Modeli



Kaynak: Eğinli, A. T. (2011). Kültürlerarası Yeterliliğin Kazanılmasında Farklılık Eğitimlerinin Rolü. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9,35. 215-217

Barış Eğitimi-Kültürlerarası Yeterlilik İlişkisi

“Farklı medeniyetlerin bulunduğu dünyamızda, her medeniyet diğerleriyle bir arada var olmayı öğrenmek zorunda kalacaktır” (Hunginton, 2012).

İçinde yaşadığımız koşullarda küreselleşme ve göç olgusu farklı kültürlerin, ulusların, grupların, düşünce yapılarının bir araya gelmesini kaçınılmaz kılmıştır. Bir arada bulunan farklı yapıların uyum içinde olması da grupların işlevselliğinin artması açısından önemlidir (Özmen, ve Aküzüm, 2010, s.66). Kültürlerarası yeterlilik sadece farklı kültürler, uluslar ya da ülkelerle uyum içinde olmayı ifade eden bir kavram değildir. Aile, okul, çevre gibi içinde yaşadığımız grup için de farklı bakış açıları, inanç ve düşünme sistemleri v.b. bulunabilir. Grup içindeki kültürel uyumun sağlanmasında farklı kültürel yapılarla olumlu etkileşim için anahtar kavram olarak görülen kültürlerarası yeterlilik (Deardoff, 2006, s.242), eğitilebilir, geliştirilebilir bir kavramdır (Toomey and Oatzel, 2001, s.13). Bu nedenle, çeşitliliğin avantaja dönüştürülmesi için pek çok disiplin kültürlerarası yeterliliği geliştirmeye yönelik çalışma yapılmaktadır (Barrett, 2011, s.1).

Kültürlerarası yeterlilik sağlanmasında gereken bilgi, beceri ve tutumları edindirmeye yönelik programlar barış eğitiminde oldukça önemli görülen; kültüre farkındalık, farklılıklara saygı ve hoşgörüyü (Unesco, 2002, s.77) ulaşılamaya çalışılan hedef olarak belirlemiştir. Campinha- Bacote (2003) Modeli’ inde barış eğitimi bağlamında kültürlerarası yeterlilik adına ilk adım; kültüre farkındalıktır. İlgili kişilerin kültürlerine yönelik, değer ve inançları kapsamında duyarlı ve ilgili olma bu kapsamda değerlendirilebilir. Farkındalık kazanılmasından sonra; diğer kültürel gruplar, onların inanç sistemleri, değerleri, tüm boyutlarına yönelik bilgi sahibi olma ve entegre olmuş bilgi tabanı oluşturma farklılığa dayalı hoşgörüsüzlüğün ortadan kalktığı uzlaşmacı bir yöntem sağlayacaktır. Bu da barış eğitiminin işlevselliğini arttıracaktır (Campinha-Bacote, 2003, s.21).

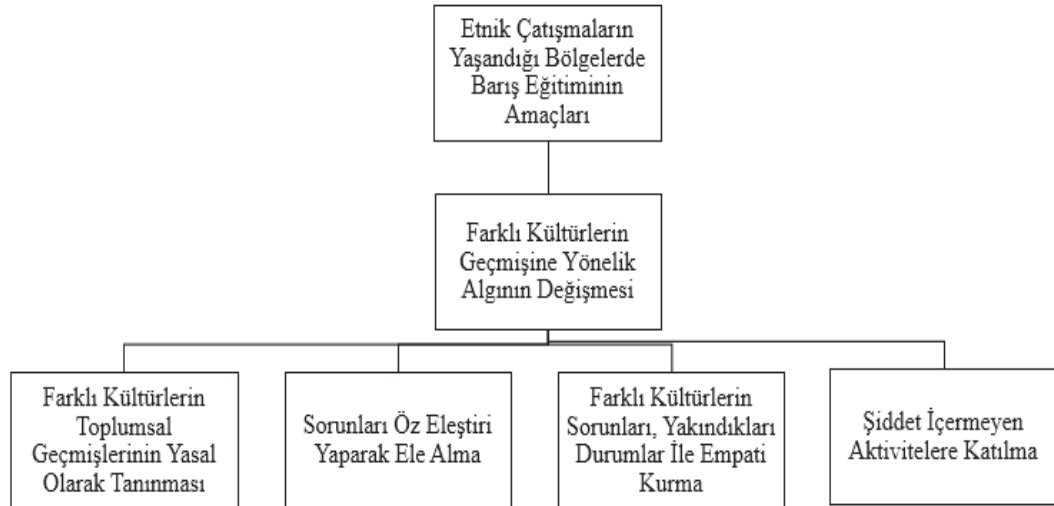
Bariş eğitiminin kaynağını aldığı kültürlerarası eğitimin önemine vurgu yapan Banks (2001, s.37) gerçekleştirilmesi istenen amaçları;

- Bireylerde kültürel farklılıkla ilgili bilgi geliştirme,
- Çok yönlü bakış açısı geliştirme,
- Eşitsizlik ve eşitsizlikle başa çıkma için gerekli olan beceri ve değerleri kazandırma,
- Kültürel farklılığı korumak için beceri ve değer geliştirme,
- Demokratik bir şekilde yaşamak için gerekli olan beceri ve değerleri geliştirme

olarak ifade etmiştir. Bariş eğitimi programlarının amaçları bu bilgi ve becerileri kazandırmaya yöneliktir (Reardon ve Cabedezeu, 2001: akt: Kester, 2009, s.22). Reardon ve Cabedezeu geliştirdikleri Kültürel Entegrasyon ve Cinsiyet Eğitimi modelinde farklı cins, ırk, dil, din, köken gibi farklı kültürlere saygı duyulmasını amaçlamışlardır.

Solomon (2002, s.5) bariş eğitimi programları için; baş edilmesi zor sorunların olduğu bölgelerde etnik çatışmaların yaşandığı bölgelerde kültürlerarası yeterliliği arttırmanın önemini vurgulamaktadır. Baş edilmesi zor sorunların olduğu bölgelerdeki bariş eğitimi ırkçılık karşıtlığı, sorun çözme, çok kültürlülük ve kültürler arası eğitime ait maddeleri de kapsar. şekil 8 de bu bölgelerde uygulanan bariş eğitimi için amaçlar ifade edilmiştir.

Şekil 8

Etnik Çatışmaların Olduğu Bölgelerde Barış Eğitiminin Amaçları

Kaynak: Salomon, G., N. (2002). *The nature of peace education: Not all programs are created equal*. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. (pp. 3-13). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Programın amaçları; farklı kültüre geçmişinden gelen insanları tanıma, anlama ve bu yolla diğer kültürlere empati geliştirilmesi olarak vurgulanmıştır. Geliştirilen empati farklı kültürlerle iletişime girildiğinde karşı kültürü anlamayı kolaylaştıracak, böylece barış için zor kullanılmasına ihtiyaç kalmayacaktır (Salomon, 2002, s.7).

ÇATIŞMA

“Çatışmaların sebebini sorguladığınızda gerçekte bir başkası ile ilişkinizi sorguluyorsunuz demektir, bu da bütün davranışlarınızı yaşayış biçiminizi sorguladığınız anlamına gelir ” (Krishnamurti, 1948: akt: Demirdöven ve Demirdöven, 2012, s.1).

Bu başlık altında çatışma çözümü tanımı, boyutları ve barış eğitimi kapsamında değerlendirilmesi yapılacaktır.

Çatışma

TDK eğitim bilimleri sözlüğüne göre çatışma; “aynı anda ortaya *çıkan* birbirine karşıt ya da eşit derecede çekici dilek ve isteklerin bireyde yarattığı ruhsal durum” olarak ifade edilmiştir (<http://tdkterim.gov.tr/bts/>).

Buna benzer olarak; Taştan (2010, s.1) çatışmayı kişinin ya da grubun bir seçeneği seçmede zorlanması ve bu zorlanma sonucu karar verme mekanizmalarındaki zorlanma olarak tanımlamıştır.

Bir başka tanımda Robin (2005: akt: Karcıoğlu, Kahya, ve Buzkan, 2012, s.79) çatışmayı; bireyler, gruplar ve gruplar arasında farklı amaç, algılama, düşünce, ve inançların olması durumunda uzlaşamama olarak belirtmiştir.

Çatışmayla ilgili tanımlamalara genel olarak bakıldığında; çatışmanın, ihtiyaçlar, güdüler, dilekler ya da isteklerin uyuşmaması üzerinde yoğunlaştığını (Bodine ve Crawford 1997: akt: Akbalık ve Karaduman, 2007, s.39) söylemek mümkündür.

Dubrin (1981: akt: Karcıoğulları ve Yakupoğulları, 2001, s.230) çatışmayı; iki veya daha fazla kişi veya gruba ait hedeflerin, isteklerin, amaçların veya güdülerin temelde birbirine uygun olmaması durumu olarak tanımlamıştır.

Deutsch’a (1973: akt: Türnüklü, Kaçmaz, Sünbül ve Ergül, 2009, s.63) göre bir kişinin amacına ulaşma çabaları bir başkasının amacına ulaşma çabalarını engellediği, ketlediği ya da sınırladığı durumlarda çatışma söz konusudur. Çatışmaların yaşamın gereği ve kaçınılmaz olarak insan yaşamının doğal bir parçası olarak görülmektedir (Karakuş ve Çankaya, 2009, s.112). Önemli olan çatışmalarda tarafların sergilediği tutum ve izledikleri yoldur.

Çatışma yaşayan tarafların olumsuz olduğu düşünülen fiziksel ya da sözel saldırıda bulunmaları çatışma yaşayan taraflar için yıkıcı zararlı sonuçlara neden olabildiği gibi, çatışmalar olumlu bir şekilde yönetildiğinde, taraflar olumlu bir değişim ve gelişim gösterebilmektedirler (Johnson ve Johnson 2001: akt: Mutluoğlu ve Topses, 2012, s.55). Çatışmaların öğrencilerin gelişimine katkı olarak değerlendirilmesi için çatışma çözümü ve gerektirdiği becerileri irdelemek gerekmektedir.

Çatışma Çözümü Tanımı

Çatışma; evde, okulda, arkadaş grubunda, iş yerinde, toplumlar arasında, kısacası insanın olduğu her yerde mevcuttur. Önemli olan çatışmaların olması değil nasıl sonuçlandığıdır (Dahrendorf, 1959: akt: Kasapoğlu, 2008, s. 16). Çatışma kendi başına yıkıcı ya da kişilere zarar verici bir süreç değildir. Ancak kişilerin çatışmayı ele alış biçimleri yıkıcı ya da zarar verici olabilir (Akgün ve Araz, 2010, s.3). Çatışmanın doğası, birbirine karşıt iki ve ya daha fazla ögenin birbiri ile karşı karşıya gelmesidir. Temelinde negatif bir mana ve içerik barındırıyor olması daha da detaylandırılarak bahsedilmesi gerektiğini gözler önüne sermiştir.

Çatışma çözümü tanımı kapsamında iki temel amaç söz konusudur. Birincil amaç doğrultusunda, bireylerin birbirleri ile yapıcı ve dolayısıyla olumlu ilişkiler geliştirdikleri, tüm insanların birlikte buldukları ortam içinde sıkıntı yaşamadığı, herhangi bir hak ve özgürlüğünden taviz vermediği ortamlar sağlamak esastır. İkincil amaç doğrultusunda kişilerin tüm yaşamları süresince yaşayabilecekleri her türlü ilişki içindeki çatışma sorununun çözümlenmesi amaç edinilir (Johnson ve Johnson 2004, s.70).

Çatışma çözümünün temel açıklaması, çatışmayı şiddet içermeyen yollarla çözebilmek adına geliştirilebilecek her türlü bilgi ve becerinin kazandırılması şeklindedir (Türnüklü, 2007). Bu da ancak, çatışmanın doğası ve kaynağının ifade edilmesi ve bireyin konu hakkında bilgilendirilmesi ile mümkün olmaktadır. Yapıcı

çözüm yolları birlikte yapılacak çalışmalar neticesinde mümkün olacak ve şiddetten uzak uzlaşmacı eğilimleri sağlayacaktır (Balat ve Dağal, 2011, s.28). Çatışmayı çözmeyi öğrenmek iki açıdan önemlidir. Bunlardan ilki çatışmaların yerleşmemesi ve sınıftaki ahlaki yapıyı bozmaması diğeri ise çatışmaların şiddetle ilgili konumudur. Çatışma çözmeyi bilmeyen öğrenciler hem şu anda hem de gelecekte ahlaki açıdan sorunlu olur, bu yüzden toplumda ve okulda çatışma ve şiddet artar (Lickona, 1997: akt: Komisyon, 2012, s.4). Bu nedenle çatışma çözme stratejilerinde yapıcı ve olumlu sonuçları doğuracak çatışma çözme davranışlarının benimsenmesi önemlidir.

Çatışma Çözme Stratejileri

Çatışma çözme stratejileri çok farklı boyutlarla ele alınmaktadır. Çatışma çözerken seçilecek yol çatışmalarla ilgili gösterilen tutumu da ifade etmektedir. Bu nedenle çatışmaları çözerken bireylerin gösterdiği tutum ve davranışlar sonucu belirlemektedir. (Galtung, ty: akt: Kök, 2009, s.25)'e göre çatışmaları aşabilmek *“hem o hem bu’ formülünü bulabilme sanatıdır. Bu formül için amaçlar modifiye edilir ve çatışmalar başka bir boyuta dönüştürülür. Eğer bu dönüştürme sonucunda varılan durum iki tarafı da memnun ederse bir çözümden bahsetmek mümkündür. “*

Bireylerin çatışma çözerken gösterdikleri davranışlar farklı bakış açılarıyla ele alınmıştır. Gordon (2005: akt: Uysal, 2006, s.15) kaçınma, saldırganlık ve problem çözme olarak 3 çeşit davranış belirlemiştir.

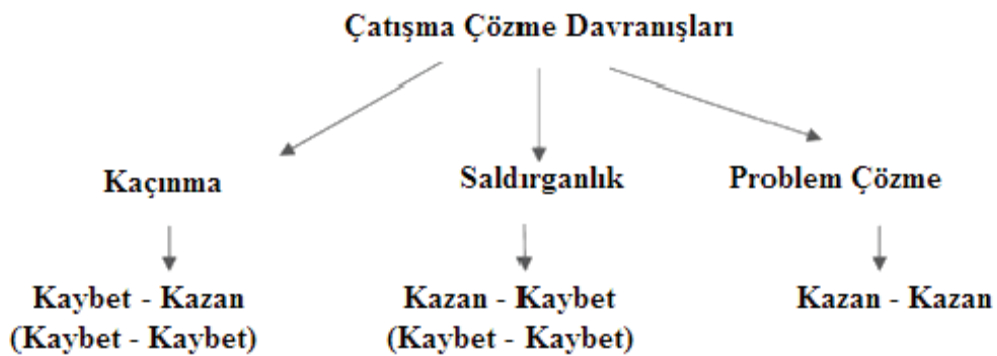
1. Kaçınma boyutu: Bu durumda birey problemlidir, durumunu görmezden gelir ve çözüme odaklanmaz. Burada iki taraflı bir kaybetme söz konusudur (Kaybet-Kaybet).

2. Saldırganlık Boyutu: Bu türde bireyler karşı taraf üzerinde sözel ya da fiziksel bir saldırıda bulunur. Bu boyutta güçlü olmak önem kazanır. Güçlü olan taraf kazanırken diğeri taraf kaybeder (Kazan -Kaybet).

3. Problem Çözme Boyutu: Burada problemin varlığı kabul edilerek çözüme odaklanılır. Her iki taraf için de en iyi çözüm yolu aranır (Kazan- Kazan). Şekil 9 da çatışma çözme davranışları ve yaratabileceği sonuçlar verilmiştir.

Şekil 9

Çatışma Çözme Davranışları



Kaynak: Uysal, Z. (2006). *Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana

Görüldüğü gibi çatışmalardan elde edilen sonuç bireylerin çatışmada kullandıkları stratejiyle yakından ilgilidir. Bireyler tek taraflı kazancı önemsediklerinde kaçınma ve saldırganlığı kullanmakta, iki taraflı kazancı önemsediklerinde problem çözmeye yönelmektedir.

Johnson ve Johnson (1994: akt: Korkut, ty, s.224)'a göre bir başka yol da çözüm yollarının; her biri, bir hayvanla ve bu hayvanın bilinen davranışlarına göre yönlendirilen şeklidir. Buna göre beş farklı sorun çözme yolu vardır.

1. Kaplumbağa (Geri Çekilme): Bu stratejiyi izleyenler, kendilerini çaresiz hissederek ve bu nedenle çözümle uğraşmazlar. Çatışma anında çatışmaya sebep olan durum ya da kişilerden uzak durmayı tercih ederler. Elde edilecek ya da kaybedilecek bir şey görülüyorsa bu yol tercih edilir.

2. Köpek balığı (Güç Kullanma): Bu davranışı gösterenler ilişkiye değil de amaca odaklanırlar. Önemli olan ilişkinin göreceği zarar değil amaca ulaşılmasıdır. Bireyler amaca ulaşmak uğruna karşı tarafa güç kullanabilir.

3. Oyuncak ayı (Yatıştırma): Bu stratejiyi kullananlar ilişkiye önem verirler. Çatışmanın ilişkiye zarar vereceği düşüncesinden dolayı; bireyler amaçlarını bir tarafa bırakır ve durumu yatıştırmaya çalışır. Önemli olan sevilme ihtiyacıdır.

4. Tilki (Uzlaşma): Bu davranışta her iki taraf içinde çözüm yolu olabilecek uzlaşmacı çözüm aranır. Bu yol orta derecede işbirliği ve girişimcilik davranışlarını içermektedir.

5. Baykuş (Yüzleşme): Burada hem amaca hem de ilişkiye önem verilen bir davranış sergilenir. Birey; çatışmanın ilişkiye zarar vereceği düşüncesiyle çözüme yönelir ve karşı tarafı uygun çözüm için ikna etme çabasına girişir. Şekil 10 da bu stratejiler görülmektedir.

Şekil 10

Problem Çözme Stratejileri

Kaynak: Uysal, Z. (2006). *Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana

Şekil 10 da görüldüğü gibi çatışma çözümünde ilişki ve amaç önemlidir. Bireylerin amaca ulaşma seviyelerine göre seçtikleri yol değişmektedir. İlişkinin önemi de çatışma çözümede kullanılacak yolu belirleyen bir diğer etkidir.

Johnson ve Johnson (1994: akt: Bedir, 2008, s.29) başka bir yaklaşımında şu yolların kullanıldığını ifade etmektedir.

1. Zorlama (Forcing): Bu davranış şeklinde, çatışmalar esnasında bireylerden biri kendi istek ve çıkarlarını karşı tarafa kabul ettirmeye uğraşır. Karşı tarafın istek ve çözümlerine duyarlı kalınır. Bu nedenle bir tarafın kaybedip, bir tarafın kazanması söz konusudur.

2. Uyma (Accommodation): Bu davranış, çatışma çözümünde bir tarafın kendi isteklerini bertaraf ederek, karşı tarafın isteklerini dikkate alması ve bu yolla çözüme ulaşmaya çalışılması şeklindedir. Bu davranışın nedeni çatışmayı hemen sonlandırıp ilişkiyi korumak olarak görülür (Kazan-Kaybet). Bu stratejide amaçlardan vazgeçme söz konusudur. Karşı tarafın haklı olduğu ya da konunun

karşı taraf açısından daha fazla önem arz ettiği durumlarda daha uygun görülür (Rahim, 2002: akt: Buğa, 2010, s.45).

3. Uzlaşma (Comprimise): Bu davranış bir tarafın isteklerini kısmen karşılamak amaçlı taviz vermek ve çözüme bu yolla ulaşılabileceğinin düşünülmesidir. Bu davranışta iki taraf için de çözüm yolu aranır (Kazan-Kazan). Amaçların birbirine uygunluğu önemsenmektedir. Bu strateji diğer stratejilerin yetersiz kaldığı durumlar için uygun görülür (Rahim, 2002: akt: Buğa, 2010, s.46)

4. Problem Çözme (collaboration): İki tarafın da duygu, ihtiyaç ve istekleri göz önüne alınarak iki taraflı bir çözüm üretilmeye çalışılan davranış biçimidir. Problem çözmeye odaklanılır. (Kazan-Kazan) Karmaşık problemlerle başa çıkmada etkin bir strateji olarak görülmektedir. Çatışan taraflar arasında sorunu tanımlayarak, anlaşmazlığa neden olan sorunları irdeleme ve çözüm için alternatifler üretmeye olanak sağladığı için en kalıcı yöntem olarak görülmektedir (Türkel, 2000: akt: Karcıoğlu ve diğ., 2012, s.81).

5. Kaçınma (Avoidance): Bu çatışma çözme stratejisinde bir taraf diğerinin isteklerine kayıtsız kalır. Çatışma yok gibi davranılarak çözüme odaklanılmaz. Sorunu çözmek için tarafların yüz yüze gelmesinden kaynaklanacak olumsuz sonuçlar yerine karşılaşmamalarının daha olumlu olacağı düşünülüyorsa uygun bir strateji olarak görülmektedir (Rahim, 2002: akt: Buğa, 2010, s.45).

Yukarıda ifade edilen çatışma çözme stratejilerinde, çatışmalarda gösterilen davranışların bireyler için ortaya çıkardığı sonuç açısından değerlendirilme yapılmıştır. Talat Al, Quadis, ve Mahasneh (2010: s.3)' in belirttiği gibi bu yolların seçilmesinde taraflar için yıkıcı ve yapıcı sonuçlar ortaya çıkabilir. Bireyler zorlama, uyma ve kaçınmayı kullandıklarında yıkıcı, uzlaşma ve işbirliğini kullandıkları durumlarda yapıcı sonuçlara ulaşabilmektedirler.

Uygulanan BEP 'in amaçlarından biri bireylerin yapıcı yollarla sorunları ve çatışmaları çözüme ulaştırmasıdır.

Bu araştırmada hazırlanan BEP bireylerin çatışmaları çözümede kullandıkları yolu belirlemek adına çalışma öncesi ve sonrasında öğrencilerin bu yollardan hangisini kullandığı Johnson ve Johnson (1994: akt: Bedir, 2008: s.29)'ın ifade ettiği yollara göre ölçme aracıyla belirlenmiştir.

Barış Eğitimi -Çatışma Çözme İlişkisi

Öğrenciler arasında yaşanan çatışmaların çözümünde öğrenci ve öğretmen merkezli iki ayırım yapılması söz konusudur. Bunlardan ilki; öğretmen, idare ve velinin etkin olduğu dış müdahaledir. Diğerisi ise öğrencinin iç denetimin sağlayarak kendi yoluyla geliştirdiği yoldur (Johnson ve Johnson, 1996: akt: Akgün ve Araz, 2009, s.4). İç denetim adına çatışma çözümü yollarının bilinmesi için barış eğitiminin önemi programlarda barış eğitimine yönelik vurguların yapılmasıyla göz önüne serilmiştir.

Bireylerin kullandıkları çatışma çözme stratejisi çevreleriyle olan ilişkilerini de etkilemektedir. Öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinde birinci sırada, zorlamayı, hemen arkasından ise kaçınma en çok kullandıkları görölmektedir, Buna karşılık öğrencilerin, arkadaşlık kurmak için sececekleri kişide en çok aradıkları davranış şeklinin uzlaşma olduğu ve en az istediklerinin zorlama davranışını kullanan arkadaşlar olduğu ortaya çıkmıştır (Tezer ve Aladağ, 2005, s.140).

Bireylerin kullandıkları çatışma çözme stratejisini eğitimsel çalışmalarla geliştirmeye çalışan programlar genellikle barış eğitimi uygulamaları olarak anılmaktadır. Çatışma çözme programları amaç olarak öğrencilere çatışma çözme yeteneklerini geliştirmeye odaklanmıştır. Barış eğitiminin sağlanabilmesi adına çatışmaların etkili bir şekilde çözülebilmesi için çatışma çözme yöntemlerinin bilinmesi vurgusu yapılmaktadır. Tapan (2006, s.33)' a göre; her türlü çatışma ve sorun çözüm yoluyla birlikte doğar, burada önemli olan çatışmanın çözüm yolunun bulunmasıdır. Bu da kişinin çatışma çözme yoluyla ilgili becerilerine bağlıdır. Çatışma çözme temelli barış eğitimi uygulamalarından sonra; bu becerileri artan

öğrencilerin anlamaya çalışma, dinleme, gereksinimlere odaklanma, sosyal uyum ve öfke kontrolü becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Johnson ve Johnson (2000: akt: Taştan, 2010, s.3) barış eğitimi programlarının kişilerarası çatışmaları çözmede barışçıl ve yapıcı olmayı öğrenmede etkisini vurgulamaktadır. Bu programın uygulandığı okullarda öğrencilerin çatışma çözme süreçlerinde kullandıkları yöntemlerde olumlu bir değişme gözlenmektedir. Program sonunda öğrencilerin iki tarafında yararına olacak çözümleri seçmede olumlu değişiklik gösterdikleri görülmektedir (Johnson ve Johnson 2001: akt. Taştan, 2010, s.13).

Hiç kuşkusuz ki insan hayatında çatışmalar yaşamın olmazsa olmazıdır. İnsanların her birinin farklı değer, tutum ve davranışlara sahip olması bunun kaçınılmaz olmasının göstergesidir. Okul içinde de durum böyle olduğundan, öğretmenlerin lider olarak kabul edilmesi ve genellikle öğrencilerin sorunlarını dikkate alarak çözüme ulaştırma çabaları bu açıdan anlam kazanmıştır.

Haavelsrud ve Stenberg (2012, s.77) uygulanan barış eğitimi programlarının amaçlarının genellikle çatışmaların çözümünde öğrencilere gereken becerileri öğretmeye odaklandığını ifade etmiştir. Barış eğitimi programının amaçları doğrultusunda barışçıl ortamlar olması için çatışma çözme programlarına biçilen değer görülmektedir. Reardon (2004) uzlaşma ile barışı sağlamak ve bunu ortak değerler temeline yansıtmak için; çatışma çözümüne eğitim ile ulaşmaktan bahsetmiştir. Bu çatışma çözümü eğilimi aynı zamanda Dünya Öğretmenler Günü vesilesiyle UNESCO' nun 1998 beyanı ile de tescillenmiştir. Bu beyanda, öğretmenler, çatışmaları olumlu bir şekilde çözümlenmeyi öğretecek ve bu sayede geleceği şekillendirecek barış inşaatçıları olarak görülmektedir. Bu beyanda öğretmenler için “Onlar barışı sadece çatışmanın yokluğu olarak değil, herkes için bir yaşam biçimi haline getirir. Bunun için günlük pratikte sosyal adaletin evrensel ve kalıcı barış için gerekli olan tüm bilgi, değer, tutum, beceri ve davranışlarını iletirler ” ifadesi çatışmaların çözülmesinin öğretilmesinde öğretmenlerin barışçıl yollarla çatışmayı öğretmelerine dair vurgu yapılmaktadır (Reardon, 2004, s.21).

Kültürlerarası Yeterlilik ve Çatışma Çözümü İlişkisi

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde insan gereksinimleri olarak fizyolojik gereksinimler, güvenlik gereksinimleri, ait olma gereksinimi, saygı görme gereksinimi ve kendini gerçekleştirme gereksinimleri yer almaktadır. Maslow bu ihtiyaçların karşılanması sürecinde gereksinimlerin iki taraflı uyuşmaması durumunda çatışmalar olabileceğini vurgulamaktadır (Erdem: s. 71). Öner (2009: s. 222) da çatışmaların yaşanmasının nedenleri olarak temel ihtiyaçların karşılanmaması, sınırlı kaynaklar ve farklılıklara saygı gösterilmemesi faktörlerini belirlemişlerdir.

Dünya'da 11 Eylül saldırılarından sonra kültürlerarası iletişim ve yeterlilik konularına ilginin arttığı görülmektedir. Araştırmacılara göre bu saldırıların ardında, kültürlerarası iletişimsizlik yatmaktadır (Akay, 2005, s.112). Bu iletişimsizlik farklılıklara saygı gösterilmemesine neden olmuş ve bunun doğal bir sonucu olarak çatışmalar yer bulmuştur. Galtung (ty: akt.: Kök, 2009, s.36) yaşanan olayın farklı din ve kültüre saygı gösterilmemesi ve bundan kaynaklı dışlanmanın olması olarak ifade etmiştir. Farklı kültürel yapıların birbirini tanımadığında ya da tehdit olarak görmesi durumunda çatışmaların yaşanması kaçınılmaz olarak düşünülmektedir.

Her bireyin içinde bulunduğu ortama kendi inanç, düşünce, tutum, kültür ve geleneklerini taşıdığı düşünüldüğünde; bu özelliklerin birbiriyle uyuşmaması normaldir (Gümüş, 2012, s.222). Bu farklılıkların olumlu yöne çevrilmesi ve avantaja dönüştürülmesi bireylerin kişilik özellikleri ve kültürlerarası yeterliliğine bağlıdır (Shields, 2011, s.14). Kültürlerarası yeterliliği gelişmiş bireylerden beklenen tutumlar; farklı kültürlere açık olma, kültürel empati, farklı kültürlere uyum sağlama, farklı yapılara karşı esneklik ve duygusal denge olarak belirlenmiştir. Bu özellikleri yüksek olan bireyler çatışma çözmede problem çözme ve işbirliğine dayalı yöntemleri tercih ederler (Polat ve Metin, 2012, s.1965). Farklı kültürleri tanımayı ifade eden açıklık tutumu bireyleri çatışma çözmede uzlaşma ve işbirliğine yönlendirir (Basım, Çetin, Tabak, 2011, s.60). Bireyler farklı kültürleri

anlamaya çalıştıklarında, empati geliştirdiklerinde çatışma durumunda işbirliği ve problem çözmeye yönelik yolları seçerler (Euwema ve Emmerik, 2007, s.440). Eğer birey farklı bir toplumda duygusal denge kurmada zorlanıyorsa çatışma durumunda zorlama ve kaçınmayı seçer (Barry ve Friedman, 1988: akt. Basım ve diğ., 2011, s.60). Kültürlerarası yeterliliği gelişmiş bireylerde görülen esneklik davranışı da bireylerin çatışma durumunda problem çözmeye odaklanmasını sağlar (Toomey ve Ootzel, 2001, s 3).

Çatışma çözümede kaçınmayı kullanarak çözüme ulaşamayacağını ifade eden Kant konuyla ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir. *“Birlikte yaşayan insanlar arasındaki sürekli barış, daha çok bir savaş durumu olan doğal durum ile aynı şey değildir. Çünkü doğal durumda aktif bir düşmanlık söz konusu olmasa bile, sürekli olarak ortaya bir düşmanlık çıkması tehlikesi vardır. Bu yüzden barış durumu resmen sağlanmalıdır, çünkü düşmanlıkların askıya alınması kendi başına barışın garantisi olmaz”* (Kant: akt: Şahbenderoğlu, ty, s.3). Kant’ın ifade ettiği barış için çatışma çözme davranışlarından kaçınmayı kullanmak sorunları kapatmak anlamına gelir. Çatışma çözümünde uzlaşabilmek ancak çatışmanın kaynağıyla ilgili bilgi sahibi olmakla mümkündür. Bu doğrultuda kültürlerarası yeterliliği yüksek olan bireylere ihtiyaç olduğu ve bu bireylerin uzlaşma ve çatışma çözümü açısından daha becerikli olacakları kabul edilmektedir (Bayık-Temel, 2011, s.148). Bu yeterliliği kazandırmak için son yıllarda çok kültürlü eğitim ve kültürlerarası eğitim konusu üzerinde durulmaktadır. Çok kültürlü eğitim *“Benzerliklerimiz Yoluyla Farklılıklarımızı Çözebiliriz”* olarak adlandırılmaktadır (Shulman, Sweeney ve Carrthers, 1995: akt: Bilgin, 2008, s.91). Çok kültürlü eğitim çatışma çözümede farklılıkları değer olarak ele alıp, insanların uyum içinde yaşamasının önemini öğretmekte ve bu nedenle çatışma çözme programları içinde ele alınmaktadır. (Bilgin, 2008, s.92).

İlgili Araştırmalar

Kültürlerarası Yeterlilikle İlgili Araştırmalar

Yurt Dışı Araştırmalar

Mahoney ve Schamber (2004: akt: Üstün, 2011) Bennett' in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli'ne dayanan eğitim programının, Amerikalı üniversite öğrencilerinin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini geliştirmedeki etkisini araştırmışlardır. Araştırmaya farklı etnik kökenlerden toplam 48 üniversite öğrencisi katılmıştır. Bennett' in Kültürlerarası Duyarlılık Gelişim Modeli ve Bloom' un bilişsel alana yönelik taksonomisi dikkate alınarak iki farklı öğretim programı oluşturulmuştur. Öğrencilere uygulamalardan önce; birinci uygulamadan sonra ve ikinci uygulamadan sonra olmak üzere üç ayrı zamanda onar dakikalık, açık sorulardan oluşan bir test verilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlar hem nicel hem de nitel yöntemlere göre çözümlenmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulgulara göre, sadece ikinci uygulamadan sonra uygulanan testten alınan puanların diğer testlerden alınan puanlara kıyasla anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Testlerdeki sorulara verdikleri cevaplara göre kültürlerarası duyarlılık düzeylerinde gelişme olduğu düşünülen öğrenciler seçilerek onlarla görüşme yapılmıştır. Görüşmeler esnasında, öğrenciler birinci uygulamanın ayrımcılık, kültürel çeşitlilik gibi konularda fikir sahibi olmalarını sağladığını fakat bu konulardaki yaklaşımlarını değiştirmediklerini belirtmişlerdir.

Banos (2006), Barselona'da (İspanya'nın kuzeydoğusunda özerk bir bölge olan Katalonya'nın başkenti) 638 ortaöğretim öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, bazı değişkenlere göre öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki farkı incelemiştir. Öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık seviyelerini belirlemek amacıyla Chen ve Starosta (2000) tarafından geliştirilen 24 maddelik 5'li Likert tipi Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda yaş, sınıf düzeyi değişkenlerine göre öğrencilerin kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Başka bir bulguya göre, kendilerini birden

fazla kültürel kimliğe ait hisseden öğrencilerin puanları, kendilerini bir tek kültüre ait hissedenden öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte öğrenciler yalnızca Katalonya'da yaşayan öğrenciler, Katalonya'da daha az yaşamış olan şeklinde kategorize edilmiş ve Katalonya'dan başka yerde yaşayan öğrencilerin puanları daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgulara ek olarak, en az bir yabancı dil konuşan öğrencilerin puanlarının, tek bir dil konuşan öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Son olarak, farklı kültürlerden arkadaşlara sahip olduklarını belirten öğrencilerin puan ortalaması sadece kendi kültürlerinden arkadaşlara sahip olduklarını belirten öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Westrick ve Yuen (2007: akt: Üstün, 2011) yaptıkları nicel araştırmada, Hong Kong'da 4 farklı ortaöğretim okulunda görev yapan toplam 160 öğretmenin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Öğretmenlerin kültürlerarası duyarlılık düzeylerini belirlemek için Hammer ve Bennett tarafından geliştirilen Kültürlerarası Gelişim Envanteri kullanılmıştır. Kültürel, ekonomik ve sosyal farklılıkları olan dört okul seçilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre cinsiyet ile kültürlerarası duyarlılık düzeyi arasında anlamlı ilişki olmadığı görülmüştür. Yaş, eğitim düzeyi ve farklı kültürlerde yaşama süresi değişkenleri ile kültürlerarası duyarlılık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Shields (2011) Avrupa'daki okullar arasında uygulanan Comenius değişim projelerinin etkilerini incelemiştir. Araştırma öncesi ve sonrasında değişim programına katılan Avustralyalı ve Finlandiyalı öğrencilere Bennett Kültürlerarası Duyarlılık Ölçeği uygulanmış ve gözlemler yapılmıştır. Araştırma sonucunda; bu değişime katılan öğrencilerin kültürlerarası farklılıkları kabul etme, farklı kültürlere değer verme ve takdir etme konularında olumlu yönde değişim gösterdikleri görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin küresel vatandaşlığa bakış açılarının değiştiği ve evrensel konuları anlamaya isteklilik kazandıkları ifade edilmiştir.

Polat ve Barka (2012) Türkiye’deki ve İsviçre’deki öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ve kültürlerarası eğitime ilişkin tutumlarını karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Türkiye’den 101, İsviçre’den 84 eğitim fakültesi öğrencisine çok kültürlülük tutum ölçeği ve kültürlerarası eğitime yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda İsviçre’deki öğretmen adaylarının Türkiye’deki öğretmen adaylarına göre; çok kültürlülük ve kültürlerarası eğitim konusunda daha pozitif bir tutum sergiledikleri görülmüştür.

Yurtiçi Araştırmalar

Altundağ (2007)’in çalışmasında, Bennett’in geliştirdiği model çerçevesinde Korece’yi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin kendi kültürleri ile Kore kültürünü hangi ölçüde bağdaştırabildiklerini saptayabilmek ve iki kültür arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin Korece öğrenimine olumlu ya da olumsuz etkilerini tespit etmeyi hedeflenmiştir. Bilgi ölçmeye ve kültür karşılaştırmaya yönelik yapılan anketler sonucunda; farklı bir yabancı dil hakkında belirli ölçüde dilbilgisine sahip bir öğrencinin o dilin kültürü hakkında da o ölçüde bilgi sahibi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin bireysel farklılıklarının da farklı kültürlerle olan ilişkilerinde belirleyici bir unsur olduğu gözlemlenmiştir.

Polat ve Önder (2007)’in yaptığı bir araştırmaya göre aynı anaokuluna devam eden 15 er kişilik deney ve kontrol grubu belirlenmiş ve çalışmaya katılan deney grubundaki çocuklara, özel olarak hazırlanan Mısır’ı ülke ve kültür olarak tanıtan bir çalışma yapılmıştır. Her gün (toplam on gün) iki ya da üç etkinliğin çocuklara uygulandığı bir program sunulmuştur. Araştırmanın bulguları hem öğretmenlerin hem de çocukların kendilerini değerlendirmelerine göre elde edilmiştir. Program sonunda deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Buna göre, deney grubunda Mısır ülkesi ve Mısır kültürü ile ilgili bilgileri, geleneksel yöntem yerine dramadan ve anne-baba katılımının olduğu çok farklı etkinliklerle alan çocukların kazanımlarında kontrol grubuna oranla artış saptanmıştır.

Ekmişoğlu (2007)' nun yaptığı çalışmada; okul öncesindeki ğretmen görüşlerine dayalı olarak 3-6 yaş grubuna farklılıklara saygı leği oluşturmuştur. Araştırmada ilk aşamada öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Veri toplama aşamasında öğretmenlerin farklılıklara saygı konusunda olumsuz bir tutum sergilemedikleri, kültürlerarası iletişime açık oldukları, sınıflarında farklılıklara saygı gösterilmediğinde müdahale ettikleri görülmüştür. Araştırma bulguları, öğretmenlerin sınıflarında farklı ten renklerine sahip oyuncak bebeklerin bulunmasını istemeleri, çocukların bu bebeklerle oynayarak farklı ten renklerine ilişkin olumsuz tutumların önüne geçilebileceği sonucunu ortaya koymuştur. Ayrıca ğretmenlerin sınıflarında büyük boy dünya haritası bulunması konusundaki görüşleri, çocukların dünyada sadece kendileri ve kendilerine benzeyen insanların yaşamadığını, farklı kültür ve milletlerin olduğunu anlamalarını istedikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada; ğretmenler, eğitim programları ve ders kitaplarında ve sınıf içi eğitim materyallerinde farklılıklara saygıyı içeren unsurların bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Polat (2009) ğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik betimsel nitelikte bir araştırma yapmıştır. Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde ğrenim gören öğrenciler son sınıf ğrencilerine Van Der Zee ve Van Oudenhoven tarafından geliştirilen, çok kültürlü kişilik leği Türkçe 'ye uyarlanarak uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; ğretmen adaylarının çok kültürlü kişilik özelliklerine uygun oldukları görülmüş fakat çok kültürlü kişiliğin alt boyutlarından duygusal dengede yeterli olmadıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda çok kültürlü eğitime olan ihtiyaç vurgulanmıştır.

Üstün (2011)'n çalışmasında, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmak üzere yetiştirilen ğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık ve etnik merkezilik düzeylerini etkileyebilecek değişkenleri ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışma sonucunda ğretmen adaylarının kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasında bölümlerine, yetiştikleri yerleşim birimlerine, mezun oldukları lise türlerine, yurtdışı deneyimlerine ve farklı ülkelerden ve/veya kültürlerden arkadaşa sahip olma durumlarına göre farklılık olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının etnik merkezilik düzeylerinde ise bölümlerine, cinsiyetlerine, yurtdışı deneyimlerine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Şentuna (2011)'nin çalışmasında, 48-60 aylık çocuklar için farklı kültürleri tanıma ile ilgili bir program oluşturarak, okul öncesi dönemde farklı kültürleri tanıma konusunda farkındalık yaratmak ve farklı kültürlerle ilişkin bilinç geliştirmek amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında 48-60 aylık çocuklara uygulanmak üzere "Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı" hazırlanmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği ve Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği ön test ile son test puan ortalamalarındaki değişimlere bakılmış ve deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Araştırma verilerine bakılarak hazırlanan programın farklı kültürleri tanıma konusunda ve bu kültürlerle bilinç yaratma konusunda etkili olduğu görülmüştür.

Polat (2012) okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumlarına yönelik bir araştırma yapmıştır. 2009-2010 yılında Kocaeli ilçesindeki 183 okul müdürüne yönelik betimsel tarama yoluyla 20 maddelik çok kültürlü eğitim tutum ölçeğini uygulamıştır. Sonuçlar; okul müdürlerinin çok kültürlü eğitime yönelik olumlu bir tutum gösterdiklerini göstermektedir. Araştırmada dikkate değer başka bir bulgu ise; yaş ve kıdemin artmasıyla çok kültürlü eğitime ilişkin tutumda düşme gözlenirken; eğitimin düzeyi arttıkça çok kültürlü eğitime ilişkin tutumunda da artması olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak; çok kültürlülüğe ilişkin olumlu tutumlar kazandıracak hizmet içi eğitim ve kültürler arası eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Alan yazında kültürlerarası yeterlilikle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, durum tespiti yapmaya yönelik çalışmalar yapıldığı ve hazırlanan programların kültürlerarası yeterliliğe etkisinin belirlenmesi için ön-test son test gruplu deneysel ve yarı deneysel desenin tercih edildiği görülmektedir.

Betimsel araştırmalarda kültürlerarası yeterlilikle ilgili eğitimlere ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır. Deneysel ve yarı deneysel çalışmalarda yapılan eğitimlerin öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğinin arttırılmasında etkili olduğu grlmştir.

Çatışma zme İle ilgili Araştırmalar

Yurtdışı Araştırmalar

Johnson ve Johnson (1995: akt: Kavalcı, 2001) beş yıl süren araştırmalarını iki farklı ülkede ve altı değişik okulda yapmışlardır. 1. sınıftan 9. sınıfa kadar öğrenim gören öğrenciler üzerinde yedi ayrı çalışma yapmışlardır. Okuldaki eğitim sistemine çatışma çözme becerilerini dahil etmişlerdir. Eğitim vermeden önce pek çok öğrencinin günlük hayatta çatışmalar yaşadığı, çatışmayı arttıracak yıkıcı stratejiler kullandıklarını, çatışmalarını şikâyet yoluyla öğretmene götürdüğü ve çatışma çözümü stratejilerini bilmediklerini bulmuşlardır. Eğitim alan öğrencilerin eğitimden sonra tartışma ve arabuluculuk işlem yollarını yaşantılarındaki çatışma durumlarına uyarlayabilmişler bununla birlikte öğrendikleri çatışma çözme stratejilerini aile ve çevreye de taşımışlardır. Araştırma sonucunda okuldaki eğitim programlarına dahil edilen çatışma çözme programlarının okul ortamında olumlu etki yarattığını ifade etmişlerdir

Johnson ve Johnson (1997: akt: Uysal, 2006) yaptıkları bir diğer araştırmada; 116 ergene, 25 dakikalık oturumlarla toplam 14 saatlik bir eğitim vermişlerdir. 60 ergen ise, kontrol grubunu oluşturmuştur ve hiçbir eğitim almamıştır. Araştırmada amaçlanan; öğrencilere yapıcı çatışma çözme biçimlerini öğretmektir. n test – Son test sonuçları t testi ile incelenmiş ve eğitimden önce gençlerin daha çok zorlama ve uyma biçimlerini kullanırken, eğitim sonrasında öğrencilerin % 50’sinin çatışmalarını çözmek için tartışma başlatma eğilimi gösterdikleri grlmştir.

Stevhan ve Johnson’ın (1997: akt: Coşkuner, 2008) birlikte yürüttükleri çalışmada; Kanada’da bir okuldaki ğrencilere, İngiliz Edebiyatı dersinin içine yerleştirilmiş bir çatışma çözme becerileri programı uygulamışlardır. Araştırmaya

random yönetimiyle 40 öğrenci katılmış ve bu öğrencilere 9,5 saatlik bir çatışma çözme becerileri eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu ise bu eğitimi almamıştır. Sonuçta, çatışma çözme becerileri eğitimi alan grupta, kontrol grubuna göre akademik başarıda, çatışma çözme işlem yolunu kullanma ve bu yolları öğrenme konusunda isteklerinin arttığı ve öğrendiklerini çatışma durumunda uygulamada olumlu yönde anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Daunic ve diğ. (2000: akt: Ekinci, 2008) bir ilköğretim okulunda çatışma çözme programı uygulamış ve programın etkililiğini incelemiştir. Program uygulanmadan önce okulda belirlenen fiziksel kavga, tehdit vb. yıkıcı davranışların azaldığı ve bu çatışmaların % 95 oranında yapıcı çözüme ulaştığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin iletişim becerilerinin arttığı ifade edilmiştir.

Stevahn (2004) 12 tane çatışma çözme becerisini kazandırmak ve akran arabulucusu eğitmek amaçlı bir program uygulamıştır. Araştırmada eğitim yaşantısında başarılı olan öğrenciler seçilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen ilk bulgu; öğrencilerin çatışma çözüme uzlaşma stratejilerinin arttığını göstermiştir. Bununla birlikte öğrencilerin bu program sonunda akademik başarılarının arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin çatışma çözüme problem çözme basamaklarını öğrendikleri ve bunları günlük hayatta karşılaştıkları sorunların çözümünde etkili stratejilere yöneldikleri görülmüştür (Gündoğdu, 2009).

Stevahn ve diğ. (2005: akt: Gündoğdu, 2009) Kanada'da Fransız ve İngiliz öğrencilerin olduğu bir okulda, öğrencilere okul temelli çatışma çözümüne odaklı 7 ay süren bir program uygulamışlardır. Programda çatışma çözme stratejilerini eğitim sistemine dahil etmişlerdir. Program sonucunda öğrencilerin çatışma çözüme kullandıkları stratejilerin daha olumlu olduğunu ve daha barışçıl stratejiler seçtikleri görülmüştür.

Stackman (2001: akt: Ekinci, 2008) Amerika'da Özgür Sanat Lisesinde yöneticilerin çatışma çözümünde kullandıkları stratejileri belirlemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Elde ettikleri bulgulara göre yöneticilerin okul içi

çatışmalarda katı tutum benimsedikleri, çatışmalardan hoşlanmadıkları, çatışmalardan kaçındıkları şeklindedir. Aynı zamanda bu çatışmaları çözmek için zamanlarının dörtte üçünü harcadıklarını belirlemişlerdir. En çokta farklılıklara saygı gösterilmediği durumlarda çıkan çatışmaları çözmekte zorlandıkları ifade edilmiştir.

Yurt İçi Araştırmalar

Kavalcı (2001) üniversite öğrencilerine yönelik “Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi” uygulamış ve programın öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelenmiştir. Araştırmada çatışmalar babayla, anneye, karşı cinsle yaşanan çatışmalar olarak kategorize edilmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrencilerden elde edilen sonuçlara göre, deney grubu öğrencilerinin “baba”, “anne” ve “karşı cins arkadaşla” yaşadıkları çatışmalarda işbirliği davranışının arttığı görülmüştür. Fakat uzlaşma davranışında her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. “Karşı cins arkadaşlarla” yaşanan çatışmalarda kullanılan uzlaşma davranışında, erkek öğrencilerde olumlu bir değişim görüldüğü, diğer biçimlerde cinsiyetler arasında anlamlı bir fark olmadığı ifade edilmiştir.

Uysal (2006) yüksek lisans çalışmasında, dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik çatışma çözme becerileri eğitimi uygulamış ve programın etkililiğini değerlendirmiştir. Ön test- son test gruplu deneysel çalışma 9 oturumda gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunun problem çözme becerileri kontrol grubuna göre, anlamlı bir artış göstermiştir. Deney grubunun saldırganlık eğilimi azalmıştır. Program sonunda dört haftalık izleme yapılarak problem çözme ve saldırganlığın azalması davranışının kalıcı olarak öğretildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Rehber (2007)’ in çalışmasında; ilköğretim 2. Kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarında fark olup olmadığını incelenmiştir. Gönüllü 40 öğrenciye “Empati ve çatışma çözme ile ilgili görüşme formu” uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda, empatik eğilim düzeyi düşük olan

öğrencilerin saldırganlık davranışları, empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte empatik eğilim düzeyi yüksek olan öğrencilerin problem çözme davranışlarının, empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre hem empatik eğilim düzeylerinin hem de problem çözme davranış düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Sünbül (2008)'ün çalışmasında; “Orta öğretim 9.sınıf öğrencilerine uygulanan müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuğu eğitimi programının öğrenci çatışma çözme becerileri, öfke kontrol becerileri ve özsaygı düzeyleri üzerine etkisi” incelenmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrencilere, “müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi” uygulanmıştır. Araştırmada, deney grubu öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinin almayanlara göre daha yapıcı olduğu saptanmıştır. Bu eğitimi alan öğrencilerin çatışmalarını arabuluculuk yöntemini kullanarak çözebildikleri, arabuluculuğun çatışmaları yapıcı çözüme etkili bir yöntem olduğu saptanmıştır. Eğitim alan öğrencilerin öfke kontrolü becerilerinin fark kazanç puanları ve ön test - son test puanlarını karşılaştırmaları sonucunda anlamlı farklar bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin öz saygı düzeylerinin program sonunda arttığı görülmüştür.

Türk (2008)'ün çalışmasında; müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi programının ilk öğretim 4. ve 5. sınıf çatışma çözme ve empati becerilerine etkisi incelenmiştir. Deney grubunu oluşturan öğrencilere, 16 hafta boyunca müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçları, deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere oranla çatışma çözümünde daha yapıcı olduklarını ve daha az hükmetme ve kaçınma stratejileri kullandıklarını göstermiştir. Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitimi alan öğrencilerin empati becerilerinin kontrol grubu ile karşılaştırıldığında programın lehine bir değişim saptanmamıştır.

Sükut (2008) tez çalışmasında ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin çatışma çözme stratejilerinin karşılaştırmıştır. Pendik ilçesindeki 355 öğretmen ve

yönetici ile görüşülmüş ve çatışma çözme stratejileri ölçeği uygulanmıştır. Çalışmada; ilköğretim öğretmen ve yöneticilerinin çatışma stratejileri yönetimi kullanımının; kurs alma, kademe (1.ve 2. Kademe), öğretmen sayısı, okullardaki görev ve görev süresine göre değişmediği; cinsiyete, bransa, yaşa ve eğitim durumuna göre değiştiği belirlenmiştir.

Gündoğdu (2009), “Yaratıcı Drama Temelli Çatışma Çözme Programının Ergenlerde Öfke, Saldırganlık ve Çatışma Çözme Becerisine Etkisi” adlı yarı deneysel bir araştırma yapmıştır. Araştırmasının amacı, 9. sınıf öğrencilerinde yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkilerini incelemektir. Araştırmanın verileri Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği Sürekli Öfke-Öfke Tarz Ölçeği Saldırganlık Ölçeği ile toplanmıştır. Deney grubu 13, plasebo grubu 14 ve kontrol grubu 16 olmak üzere toplam 43 öğrenci ile çalışmalar yürütülmüştür. Araştırma sonunda; deney grubunun çatışma çözümede problem çözmeyi diğer gruplara göre daha çok kullanmaya başladığı, deney grubunun saldırganlık davranışının kontrol ve plasebo gruplarına göre anlamlı düzeyde azaldığı bulunmuştur. Ayrıca deney grubunun öfke kontrolünde diğer gruplara göre anlamlı düzeyde bir artışın olduğu bulunmuştur.

Özmen ve Aküzüm, (2010) Fırat Üniversitesinde okulların kültürel yapısı içinde çatışmalara bakış açısı ve çatışma çözümünde okul yöneticilerinin liderlik davranışlarını saptamak üzere 30 okul yöneticisi ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonuçları; okullarda çatışmaların iyi karşılanmadığını göstermiştir. Bununla birlikte okul müdürlerinin çatışmada kullandıkları yöntem olarak bütünleştirme ve uzlaşma yolunu seçtikleri belirlenmiştir.

Buğa (2010) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında; ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev

yapan öğretmenlerden rastgele seçilmiş olan 310 öğretmenle yapılan çalışmada, veriler duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri ölçekleri ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri çift yönlü varyans analizi tekniği ile test edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden “bütünleştirme”, “uzlaşma” ve “uyma” puanlarının duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinden “uyma” stratejisi puanları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kullanılan çatışma yönetimi stratejilerinden hiçbirisi üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortak etkilere bakıldığında ise duygusal zekâ ve cinsiyetin sadece hükmetme, duygusal zekâ ve kıdemine ise sadece kaçınma stratejisi üzerinde anlamlı etki oluşturduğu sonucu elde edilmiştir.

Çıtak ve Çam (2011)’in çalışmasında; yoğun bakım ünitelerinde çalışan hemşirelere çatışma çözme becerileri eğitim programı uygulanmış ve hemşirelerin çatışma çözmede kullandıkları yöntem ve tükenmişlikleri üzerine etkisinin incelenmiştir. Deney- kontrol gruplu deneysel çalışmada deney grubuna program uygulanmıştır. Program uygulandıktan sonra deney grubunun çatışma çözme becerilerinden, karşısındakini anlamaya çalışma ve dinleme becerilerinin arttığı, hemşirelerin bütünleştirme yöntemini kullanmalarının arttığı, kaçınma yönteminin kullanımının azaldığı ve duygusal tükenmişliğin azaldığı bulunmuştur.

Polat ve Metin (2012) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine dayanarak kültürlerarası kişilik özellikleri ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Betimsel nitelikte, ilişkisel tarama modelindeki araştırmanın örneklemini 680 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri kültürlerarası yeterlilik ölçeği ve çatışma çözme stratejileri ölçeğiyle toplanmıştır. Toplanan veriler nicel veri analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda kültürlerarası yeterliliğin çatışma çözme stratejileri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Kültürlerarası yeterliliği gelişmiş bireylerin işbirliği ve uzlaşmayı tercih ettikleri görülmüştür

Serin ve Mutluoğlu (2012) İlköğretim öğrencilerine yönelik çatışma çözme eğitimi programı uygulamıştır. Deney ve kontrol gruplu çalışmada Sarı (2005) tarafından geliştirilen Çatışma Çözme Becerileri ölçeği ölçme aracı olarak kullanılmıştır. 6 hafta boyunca uygulanan çalışma sonucunda öğrencilerin çatışma çözmede işbirliği boyutunda olumlu değişiklik gösterdiği, kaçınma, uyma ve hükmetme boyutlarında herhangi bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alan yazında çatışma çözme stratejileriyle ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında, betimsel ve tarama modeliyle yapılan çalışmaların çatışma çözümlünde kullanılan stratejileri belirlemeye yönelik olduğu görölmektedir. Bireylerin çatışma çözmede olumsuz sonuçlar yaratan zorlama, kaçınma gibi davranışları da kullandıkları alan yazında yapılan araştırmalarda belirlenmiştir. Bununla birlikte çatışma çözme stratejilerini öğretmeye ve olumlu yönde değiştirmeye yönelik hazırlanan programların ön-test son test gruplu deneysel ve yarı deneysel desenle hazırlandığı görölmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar incelendiğinde çatışma çözmeye yönelik programların bireylerin çatışma durumunda kullandıkları stratejilere olumlu yönde etki ettiği, problem çözme becerileri edindiklerini göstermektedir.

Bariş Eğitimi Uygulamaları ile İlgili Araştırmalar

Yurt Dışı Araştırmalar

Brown (1991: akt: Tapan, 2006) yaptığı araştırmasında; öğrenciler ile öğretmenlerin arabuluculuk yoluyla uygulanan Bariş Eğitimi programı uygulamış ve program sonrasında katılımcıların çatışma çözme davranışlarında bir fark olup olmadığını incelemiştir. Çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuş; deney grubu Bariş Eğitimi programına alınmış, kontrol grubuna ise bu konuda herhangi bir eğitim verilmemiştir. Bariş Eğitimi'nden sonra okul içerisinde şiddetin azalıp azalmadığına dair yapılan belirlemelerin sonuçlarına göre; okul içerisinde şiddete

bağlı disiplin olaylarının, Barış Eğitim Programı'nın uygulanmasından sonra, önemli düzeyde azaldığı görülmüştür.

Kowalewski (1994: akt: Aktaş, 2012) tarafından yapılan çalışmada ise savaş öğretilerek insanların savaşlarla ilgili tutumlarında değişiklik olup olmayacağı belirlenmek istenmiştir. Katılımcılara panelin başında barışa kavramına yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra on dört hafta süren panel yapılmıştır. Panelin başında insanların savaşa karşı olan ortalamaları 3.04 iken panelin bitiminde bu oran 3.28 e yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların % 12'sinin fikirlerinde değişim olmazken katılımcıların % 60'ı barıştan yana; % 20'si ise savaştan yana tutum göstermişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre savaş konularını öğreterek insanların barışa yönelik tutumlarında değişiklik yaratılabileceği vurgulanmıştır

Bogart (2000) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin barış eğitimini uygulamada negatif ve pozitif barışı kullanmaları hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin barış eğitimini uygulayış biçimlerini etkileyen kişisel, kültürel ve eğitsel faktörler ele alınmıştır. Ayrıca barış eğitimini uyguladıkları öğrencilerin sınıf durumları gözlenmiş ve öğrenci görüşmelerine dayanılarak yorum yapılmıştır. Birinci öğretmen Hawaii'de yetişmiş, Ohana kültürünü almış, çevreye yardım etme konusunda duyarlı, sorumluluk alma becerisine sahip, devlet okulunda okumuş bir öğretmendir. Diğer öğretmen Amerika'da yaşayan, Amerikalı olmaya dair hiçbir etnik kimlik belirtisi göstermeyen, akrabalık ilişkileri zayıf ve sorumluluk alamayan, özel okulda okumuş bir öğretmendir. Kültürel geçmişlerinin bu barış eğitimi hakkında etkisini araştırmak için yarı deneysel yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Bununla birlikte dört haftalık bir sürede doğal sınıf gözlemleri yapılmış, gözlemler sırasında barış eğitiminin ilgi ve işbirliği, toplumsal boyut, çatışma çözme gibi boyutları kriter olarak alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürlerinin barış eğitimi uygulamalarına yansıdığı fakat barış eğitimi amaçlarının, barış eğitiminin kazandırmaya çalıştığı boyutların her iki sınıfta da pozitif barışın kazanılması ve

şiddet içermeyen davranışların elde edilmesi konusunda benzer sonuçlar gösterdiği görülmüştür.

Spears (2004: akt: Sağkal, 2011) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerine yönelik Marthin Luther King' in şiddetsizlik ilkelerine göre hazırlanan Barış Eğitimi programı uygulamışlardır. Çalışmada veriler öğrenci ve velilerle yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Sonuçlara göre program sonunda öğrencilerin dünya görüşü olumlu yönde değişmiş, daha iyimser bir bakı açışı kazanmışlardır. Barış, çatışma ve insan hakları konusundaki algıları da programın lehine bir değişiklik göstermiştir. Buna göre; öğrencilerin farklılıkları kabul etme, kendini değerli bulma, yapacaklarını önceden düşünme, ayağa kalkarak konuşma ve barışın korunması konusunda olumlu değişimler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda velilerin de bu eğitimden memnun kaldıkları ifade edilmiştir.

Danesh (2006) tarafından hazırlanan geniş kapsamlı Barış İçin Eğitimi Programı Bosna'da uygulanmıştır. Programın temel amacı atışma yönetimini değil, birlik – beraberlik inşa etmeyi esas almıştır. Barış İçin Eğitim Programı, kişilerarası ve gruplar arası barışın oluşması ve uygulanmasıyla beraber kişilere beceriler kazandırmayı amaçlamıştır. Şimdiye kadar uygulanan en kapsamlı, en geniş ve uzun barış eğitimi programıdır. Barış İçin Eğitim Programı, 112 okulda yaklaşık 5000 öğretmen ve personel tarafından 80.000 öğrenciyi kapsamına almıştır. Barış İçin Eğitim Programı'nın uygulanmasıyla toplum ve birey bazında evvelce yaşanan çatışma ve karşılıklı tahammülsüzlük eğilimlerinden kaynaklanan ruhsal tahribatları giderdiği gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, programın etkinliğini kanıtlar niteliktedir. Barış İçin Eğitim Programı, dokuz ciltten oluşan bütünlük müfredatıyla bugün barış araştırmacıları için rehber bir çalışma olmuştur.

Kadivar (2007) doktora tez çalışmasında, bütüncül ve sosyal dönüşüme yönelik çok kültürlü barış eğitiminin lise öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme düzeyi üzerindeki etkisini incelemiştir. Programın amacı öğrencilerin yaşam becerilerini attırmak, günlük hayatta karşılaştıkları sorunları çözebilecek becerileri öğretmek ve olumlu toplumsal değişime öncülük edecek bireyler

yetiştirme. Bu çalışmada aynı lisede okuyan 12. sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci deney grubunda, 30 öğrenci de kontrol grubunda yer almıştır. Hazırlanan çok kültürlü barış eğitimi programı, bir dönem boyunca deney grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir işlem yapılmamıştır. Ölçme araçları, deney ve kontrol gruplarına işlem öncesinde, ortasında ve sonunda olmak üzere altışar haftalık aralıklarla uygulanmıştır. Çalışma neticesinde; çok kültürlü barış eğitimi alan deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, duyguları tanıma, yönetme ve ifade etme yetilerinin geliştiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, kişisel ve akademik hedeflerini başarma becerilerinin arttığı, iletişim ve sosyal becerilerinin geliştiği, karar alma ile günlük hayatta sorumlu davranma becerilerinin arttığı, akademik ve sosyal meselelerle baş etme becerilerinin geliştiği görülmüştür. Sosyal duyarlılık ve kişilerarası beceriler, çatışmaları önleme, yönetme ve çözme becerileri ile gelecek yaşam hedefleri bakımından deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenciler arasında ön test – son test sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Nitel veriler incelendiğinde, öğrencilerin öz ve sosyal farkındalık, kendini yönetme ve sorumlu karar verme seviyelerinin arttığı, kişilerarası iletişim becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Walker (2007: akt: Sağkal, 2011) anasınıfı, 1., 3. ve 4. sınıfa devam eden 111 öğrenciye 20 saat süren barış – yapıcılık eğitimi uygulamıştır. Barış – Yapıcılık Eğitim Programı'nın etkililiğinin incelendiği çalışmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Kontrol grubunda yer alan anasınıfı, 1., 3. ve 4. sınıfa devam eden 99 öğrenciye yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Araştırmanın sonuçları; barış – yapıcılık eğitimi alan öğrencilerin, bu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilere göre, çatışmaya yönelik daha olumlu tutumlara yöneliklerini göstermiştir. Deney grubunda yer alan sınıflar karşılaştırıldığında; çatışmaya yönelik öğrenci davranışlarında en fazla değişim 4. sınıf öğrencilerinde görülmüştür. Bununla birlikte program sonunda iki grup arasında müzakere ve problem çözme basamaklarını kullanma durumuna bakıldığında, deney grubunun program sonunda becerilerinin bu becerilerinin arttığı görülmüştür.

Mishra (2013) Hindistan'ın Dhenkanal bölgesinde çatışmalara ilişkin durum tespiti yaparak önerilerde bulunmuştur. Bölgedeki ortaöğretim kurumlarında çatışma yönetimine ilişkin barış eğitimini konusunu incelemişlerdir. Araştırmada çatışmaların artmasının en önemli nedeni olarak çatışmaların nasıl yönetileceğinin bilinmemesi ve kullanılmaması olarak belirlenmiştir. Buna alternatif olarak üretilen barış eğitiminin çatışmaları barışçıl yollarla çözebileceği önerisinde bulunulmuştur. (Araştırmacı tarafından hazırlanan programda barışçıl okul kültürüyle ilgili aktiviteler bulunmaktadır.)

Yurt İçi Araştırmalar

Genç (2006) Boğaziçi Üniversitesinde yaptığı tezde Türk-Yunan barış eğitimi girişimlerini çoklu metodoloji ile değerlendirmişlerdir. Uyuşmazlık Çözümünü Öğrenmek ve Barış Yaratmak adlı projenin düşünsel empati, davranışsal empati ve güvene etkisini deney ve kontrol grup arasındaki farklara bakarak değerlendirmişlerdir. Sonuçlara bakarak iki grup arasında; barış eğitimi programı alan deney grubunda, barış eğitimi programı almayan kontrol grubuna göre düşünsel empati, davranışsal empati ve güven düzeyleri bakımından anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tapan (2006)'ın çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanan Barış eğitimi programı uygulamıştır. Araştırmanın amacı; öğrencilerin çatışma çözme becerilerini arttırmaktır. Deney- kontrol gruplu araştırmanın sonunda, deney ve kontrol grupları arasında çatışma çözme becerileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Barış eğitimi uygulanan öğrenciler, görüşme sorularını çatışma çözme becerilerine ilişkin yeterli bilgiye ulaşmış olarak cevaplandırmışlar ve içinde buldukları çatışmaların olumlu yönleri olabileceğini de ifade etmişlerdir. Öğrenciler çatışma çözme becerilerini hayatlarında da kullanmaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Barış Eğitimi uygulanmayan öğrenciler ise çatışma çözmeye

ilişkin verdiği cevaplarda yeterli görülmemiş ve çatışma çözmede olumsuz yöntemleri kullanmaya devam etmişlerdir.

Coşkuner (2008) çalışmasında, barış eğitimi programının ilköğretim öğrenci şiddeti üzerindeki etkisini incelemiştir. İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerine; barış, şiddet ve çatışma kavramlarını tanıtan; iletişim becerilerini kazanmalarını sağlayan; müzakere ve arabuluculuk süreçlerini öğreten bir program hazırlanmış. Deney-kontrol gruplu yarı deneysel çalışmada öğrencilere toplam 32 saatlik bir etkinlik programı uygulanmıştır ve programın etkililiği ön test-son-test gruplu yarı deneysel desenle ölçülmüştür. Sonuçlar; deney grubunda yer alan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilerin saldırganlık düzeylerine göre anlamlı düzeyde azaldığını göstermiştir. Ayrıca deney grubunda yer alan öğrencilerin olumlu ve yapıcı çatışma çözme becerilerinin arttığı görülmüştür.

Ekinci (2008) araştırmasında; ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan Barış Eğitimi programının, öğretmenlerin benlik saygılarına, çatışma stillerine ve empati düzeylerine etkisini incelemiştir. Ön test- son test gruplu deneysel çalışmada, deney grubuna 12 haftalık barış eğitimi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grupları arasında benlik saygısı, kendilik kavramının sürekliliği insanlara güvenme, eleştiriye duyarlılık, depresif duygulanım, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme derecesi, empati düzeyi, problem çözme, becerisinde anlamlı artış görülürken kavgacı tutum ve pazarlıkçı olma boyutlarında ise anlamlı azalma olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise söz edilen boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Gazioğlu (2008), çalışmasında barış ve çatışma çözümleme eğitiminin duygusal zeka, benlik kavramı ve çatışma çözümleme becerilerine olan etkisini incelemiştir. Bu amaçla üniversite eğitim fakültesinde farklı bölümlerde okuyan 330 öğrenciye, Barış Eğitimi ve Çatışma Çözümleme Eğitimi ve bu ikisini birleştirerek; Barış Eğitimi ve Çatışma Çözümleme Eğitimi uygulamıştır. Sonuçlar; geliştirilen programların üniversite öğrencilerinin duygusal zeka, benlik kavramı ve

çatışma çözümüleme becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığını göstermiştir. Bu programlar arasında en etkili olanın ise birleştirilmiş Barış Eğitimi ve Çatışma Çözümüleme Eğitimi olduğu tespit edilmiştir.

Arsal (2008) ilköğretim programlarında barış eğitimi ile ilgili kazanımları saptamayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Çalışmada barış eğitimi ile ilgili seçilen değerler; hatayı kabul etme, sorun çözme becerisi kazanma, etik değerler, farklılıklara saygı duyma, duyguların ifadesi, haklara saygı duyma konularıyla ilişkili olan kazanımlardır. İlköğretim birinci kademede bu kazanımlara bakıldığında hayat bilgisi, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde bu kazanımlara rastlanmıştır. Kazanımların barış eğitiminin temel kavramlarını ve becerilerini kazandırmaya yeterli olmadığı görülmektedir. Ayrıca bu konuda kitapların da gerekli donanıma sahip olmadığı görülmektedir.

Sağkal (2011) barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin saldırganlık ve empati düzeyleri ile barışla ilgili görüşlerine etkisini incelemek üzere bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan iki okul oluşturmuştur. Deney grubundaki 158 öğrenciye barış eğitimi programı uygulanmış kontrol grubuna ise herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Araştırma öncesinde ve sonrasında her iki gruba saldırganlık ölçeği ve çocuklar için empati ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri çözümüleme teknikleri bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında barış eğitimi dersi alan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre saldırganlık eğilimi azalmış bununla birlikte empati düzeyleri artmıştır. Barış eğitimi programını alan öğrencilerin şiddet ve barış kavramlarına ilişkin farkındalık kazandığı, kişilerarası iletişim ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiği, sınıf ve okul atmosferinde olumlu bir değişiklik olduğu gözlenmiştir.

Alan yazında öğrencilere uygulanan barış eğitimi programlarının yarı deneysel ve deneysel yöntemlerle yapıldığı görülmektedir. Araştırmalarda uygulanan programların öğrencilerde sorun ve çatışma çözümüne dayalı davranış değişikliği yarattığı, iletişim becerilerini arttırdığı görülmektedir. Barış eğitiminin

kazandırmaya çalıştığı becerilerin programlarda daha fazla yer alması gerektiği, her çalışmanın sonunda ifade edilmektedir. Bu çalışmanın temel hedeflerinden birisi de öğrencileri bu tür çalışmalarla karşılaştırmak ve davranışlarında bir değişiklik olup olmadığını ölçmektir.

III. BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde; hangi araştırma modelinin benimsendiği, araştırmanın evreni ve örnekleme ve verilerin toplanması ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin kültürlerarası yeterlilik ve çatışma çözümüne ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla ön test-son test gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Deneysel desende değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkileri incelenir. Bu desende araştırmacı bağımsız değişkeni manipüle ederken diğer değişkenleri kontrol eder ve bağımlı değişken üzerindeki etkiyi gözlemler. Deneysel desende, deney grubuna bağımlı değişkene etkililiği incelenen bağımsız değişken (Barış Eğitimi Programı) uygulanır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmaz (Büyük Öztürk, Kılıç, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Deneysel desende grupların yansız olarak atanması gerektiği bilinmektedir. Eğitim yapılan ortamlarda koşullar değişkenlik gösterebileceği için, yansız atanma yapılması zordur. Bu nedenle araştırmacılar çalışılan grubun belirli değişkenler üzerinden eşleştirilebildiği ve gruplar üzerinden yansız atanmanın yapılabildiği yarı deneysel deseni tercih etmektedir (Karasar, 2005). İlköğretim dördüncü sınıflarla yapılan bu çalışmada, aynı çevreden iki okuldan aynı sınıfa devam eden öğrenciler seçilmiştir.

Okullar aynı çevreden olsa bile çevre ve denek faktörü göz önüne alındığı için yansız bir atama mümkün değildir. Bu nedenle yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Yapılan bu araştırmanın amacı; BEP' in ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin kültürlerarası yeterlilik kazanmasında ve öğrencilerin kullandıkları çatışma çözme stratejilerinde yarattığı etkiyi ölçmektir. Bu nedenle araştırmanın bağımsız değişkeni, deney grubuna uygulanan barış eğitimi programıdır. Çalışmanın bağımlı değişkenleri ise, öğrencilerin kültürel yeterlilikleri ve çatışma çözme becerilerine yönelik görüşleridir.

BEP, deney grubuna 2010-2011 eğitim-öğretim yılında haftada iki ders saati olmak üzere on dört hafta boyunca uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise herhangi bir program uygulanmamıştır. BEP uygulaması, Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencilerinin rehber uygulayıcı olarak katılımıyla yapılmıştır. Öğrenciler tez danışmanı Doç. Dr. Soner Polat'ın danışmanlığında topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında, BEP uygulama sürecine aktif olarak katılmıştır. BEP ve ölçekler uygulanmadan önce yasal izinler alınmıştır (Bkz. Ek 1).

Araştırmada nitel veri teknikleri kullanılmıştır. BEP uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına “Kültürlerarası Yeterlilik Ölçeği” ve “Çatışma Çözme Stratejileri” Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan desen Tablo 1 de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Modeli

Çalışma Grubu	Ön Test	Deneysel İşlem Süreci	Son Test
Deney Grubu	Kültürlerarası Yeterlilik Ölçeği	Barış Eğitimi Programı	Kültürlerarası Yeterlilik Ölçeği
	Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği		Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği
Kontrol Grubu	Kültürlerarası Yeterlilik Ölçeği		Kültürlerarası Yeterlilik Ölçeği
	Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği		Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği

Çalışma Grubu

Araştırma Kocaeli İli Körfez ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Atatürk İlköğretim Okulu ve Fahri Korutürk İlköğretim Okulu'nda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney grubu olarak Atatürk İlköğretim Okulu seçilmiştir. Bunun nedeni araştırmacının bu okulda 4. Sınıfa eğitim veren sınıf öğretmeni olmasıdır. Bu durumun okulda BEP' in uygulanması açısından kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmada Atatürk İlköğretim Okulu 4. Sınıflarının tamamı (3 şube) deney grubu ve Fahri Korutürk İlköğretim Okulundaki A, B ve C şubeleri kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grubu olarak seçilen iki okul birbirine yakın olan iki okuldan seçilmiştir. Öğrencilerin sosyo-kültürel düzeylerinin yakın olduğu düşünülerek bu iki okul tercih edilmiştir. Bölge iş sahası bakımından cazip bir bölge olduğu için doğudan çok fazla göç almıştır. Bölgeye farklı illerden yapılan göçlerle birlikte etnik yapılar farklılaşmıştır. Göçle gelen insanlarla ve yerel halk arasında yaşanan çatışmalar ve şiddet olayları bölgede sıklıkla yaşanmaktadır. İki okulun etnik yapıları bu anlamda benzer olduğundan, deney ve kontrol gruplarının da benzer özelliklere sahip olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlere göre sayısal dağılımları Tablo 2 de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlere göre Sayısal Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
Kız	39	42	81
Erkek	40	40	80
Toplam	79	82	161

Tablo 2 de görüldüğü gibi, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencileri toplam sayısı 161 dir. BEP 79 öğrenciye uygulanmıştır. BEP uygulanmayan kontrol grubundaki öğrenci sayısı 82 dir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, veri toplama araçları olarak Kültürlerarası Yeterlilik Ölçeği ve Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği kullanılmıştır.

Kültürlerarası Yeterlilik Ölçeği

BEP uygulaması öncesi ve sonrasında ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin kültürlerarası yeterlilik düzeyini ölçmek için Van der Zee & Van Oudenhoven (2002, 2003) tarafından geliştirilen ve Polat (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği (Multicultural Personality Questionnaire-MPQ)” kullanılmıştır (Bkz. Ek 2). Uyarlanan ölçekte toplam 33 madde bulunmaktadır. Maddeler 5’li likert tipi ölçeğine göre işaretlenmektedir. “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine 1, “Az Katılıyorum” seçeneğine 2, “Orta Düzeyde Katılıyorum” seçeneğine 3, “Yüksek Düzeyde Katılıyorum” seçeneğine 4, “Tamamen Katılıyorum” seçeneğine 5 puan verilen ölçekte, yanıtlanan puanların

toplanmasıyla toplam puan elde edilmektedir. Puanların yüksek olması öğrencilerin kültürlerarası yeterlilik düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Uyarlanan ölçek 5 boyut ve 33 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin; 11'i kültürel empatiyi, 6'sı sosyal girişimi, 7'si duygusal dengeyi, 5'i açıklığı ve 4'ü ise esnekliği ölçmektedir. Ölçek; ölçeği geliştiren Van der Zee ve Van Oudenhoven' den elektronik mektupla istenmiş, İngilizce' den Türkçe' ye 5 farklı kişiye çevrili yapılmış ve en uygun ifadeler alınarak ölçeğin deneme formu oluşturulmuştur (Polat, 2009).

Ölçek deneme amacıyla Eğitim Fakültesi 3. Sınıfta öğrenim gören öğrencilere uygulanmıştır. Bu şekilde anlaşılmayan maddeler tespit edilerek ölçek 33 maddeye indirilmiştir. Ölçeğe faktör analizi yapılmış ve. Böylece aşağıda faktör yükleri verilen ölçek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çok kültürlü kişilik ölçeğinin bütününe alfa güvenirlik katsayısı 0,82 çıkarken; alt boyutlarına ait güvenirlik katsayıları kültürel empati 0,87, sosyal girişim 0,73, duygusal denge 0,65, açıklık 0,66 ve esneklik 0,67 olarak hesaplanmıştır (Polat, 2009).

Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği

BEP uygulaması öncesi ve sonrasında, öğrencilerin, çatışma çözme stratejilerini ölçmek için, Van de Vliert, Euvema ve Huisman (1995) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlanması, geçerlik ve güvenirlik analizleri Polat ve Metin (2012) tarafından yapılan “Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır (Bkz. Ek 3). Ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Yapılan faktör analizinde maddeler ölçeğin aslında olduğu gibi beş boyutta toplanmış; ölçeğin boyutları problem çözme, uzlaşma, kaçınma, zorlama ve uyum sağlama olarak isimlendirilmiştir. Çatışma çözme stratejileri ölçeğinin 4 maddesi problem çözme boyutunu, 4 maddesi uzlaşma boyutunu, 4 maddesi kaçınma boyutunu, 4 maddesi zorlama boyutunu, 3 maddesi uyum sağlama boyutunu ölçmektedir.

Yapılan güvenirlik analizinde, ölçeğin tamamı için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0,78 hesaplanmıştır. Boyutlar için yapılan Cronbach's Alpha

güvenirlilik katsayısı; problem çözme için 0,81, uzlaşma için 0,77, kaçınma için 0,74, zorlama için 0,75 ve uyum sağlama için ise 0,71 olarak hesaplanmıştır (Polat ve Metin, 2012).

Ölçekte kaçınma ve zorlama boyutundaki maddeler olumsuz ifadeler olumlu hale getirilerek analiz edilmiştir. "Kesinlikle Katılmıyorum" seçeneğine 5, "Katılmıyorum" seçeneğine 4, "Orta Düzeyde Katılıyorum" seçeneğine 3, "Katılıyorum" seçeneğine 2, "Tamamen Katılıyorum" seçeneğine 1 şeklinde değerlendirilmiştir.

Veri Çözümleme Tekniği

Bu araştırmada nicel veri teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada BEP öncesi ve sonrasında, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin kültürlerarası yeterlilikleri ve çatışma çözme stratejilerini belirlemek amacıyla öğrencilere "Kültürlerarası Yeterlilik Ölçeği" ve "Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçekler işlem öncesinde deney ve kontrol gruplarına uygulanmış, deney grubu BEP' i aldıktan sonra her iki gruba tekrar uygulanmıştır.

Çalışmada ön test-son test gruplu yarı deneysel desen kullanıldığı için, deneysel işlem etkisini ölçme amaçlı bir analiz programı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences for Windows 17.0) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (Sayı, Yüzde, Ortalama, Standart sapma) kullanılmıştır.

Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında iki grup arasındaki farkı t-testi, grup içi karşılaştırmalarda eşleşmiş (bağımlı) t-testi kullanılmıştır. Araştırmada bazı veriler, 5'li Likert Ölçeği' ne uygun olarak hazırlanmıştır. Yargı ortalaması;

- 1 – 1,79 arası olanlar, en düşük katılım düzeyini (kesinlikle katılmıyorum);
- 1,80 – 2,59 arası olanlar, düşük katılım düzeyini (az katılıyorum);

- 2,60 – 3,39 arası olanlar, (orta düzeyde katılıyorum);
- 3,40 – 4,19 arası olanlar, yargıya ilişkin olumlu görüş düzeyini (katılıyorum)
- 4,20 – 5,00 arası olanlar ise, en yüksek katılım düzeyini (oldukça yüksek düzeyde katılıyorum) ifade etmektedir.

Araştırmanın Bağımsız Değişkeni: Barış Eğitimi Uygulama Rehberi

Araştırmada barış eğitimi rehber el kitabı hazırlanmıştır. Etkinlikler BEP ‘in kazanımlarına ve uygulanacak anketlere göre hazırlanmıştır. Seçilen kazanımlar Milli Eğitim Bakanlığı kitaplarının Sosyal Bilgiler, Türkçe, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Rehberlik dersleri kazanımlarından barış eğitiminin amaçlarına hizmet etme durumuna göre seçilmiştir. Ayrıca kazanımlar seçilirken alan yazında uygulanan programların hedef kazanımlarına da başvurulmuştur. Bu bağlamda; Coşkuner, (2008), Tapan, (2006); Living Values Education, (2000) Winpeace Barış Eğitimi El Kitabı (2004) ve TÖDER (ty) çalışmalarından örnekler seçilerek Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf öğrencileriyle birlikte geliştirilmiştir. Program dört ünite şeklinde hazırlanmıştır. Ünite adları; “Barış”, “Farklılıklara Saygı”, “İletişim”, “Çatışma ve Çatışma Çözümü” şeklinde belirlenmiştir.

Bu programda yer alan dört bölümün içeriği ve niteliği aşağıda açıklanmıştır (Bkz. Ek 4).

Barış Ünitesi

Barışı anlama, kişiler arası ilişkilerde barışın önemini tanımlayabilme, barışı sağlayan ve barışa engel olan durumları bilme, Dünyada barış ortamının önemini fark edebilme gibi amaçlar doğrultunda aşağıdaki kazanımlar seçilmiştir. Kazanımların adları ilişkili olduğu amaç konu ve etkinlik adıyla Tablo 3 te verilmiştir.

Tablo 3

Barış Ünitesi Kazanımları ve Etkinlikleri

Ünite 1: Barış			
SÜREKONU	AMAÇ	KAZANIMLAR	ETKİNLİĞİN ADI
1 ders saati	Barış	Barışı tanımlama	Barışın tanımını yapar ve barışın sadece savaşızsızlık demek olmadığını keşfeder.(Winpeace)
			Barış Nedir?
			Barışın bireyin içinde olduğu fikrini kabul eder.
2 ders saati	Kişiler Arası Barış	Kişiler Arası ilişkilerde Barışın Önemini Tanımlayabilme	İç ve dış barışa engel durumları tanır.
			Barış Bizimle Başlar
2 ders saati	Barış yapıcı ve bozucu davranışlar	Barışı sağlayan ve barışa engel olan durumları bilme	Bireyler arasında barışa engel olan durumları bilir.
			Barış yapıcı ve bozucu davranışları fark eder.
			Barış Keki Yapıyoruz
1 ders saati	Sınıf Ortamında Barış	Sınıf içinde barışa engel olan durumları bilme	Sınıfta barış ortamına engel olan durumları bilir.
			Barışı bozan davranışlardan kaçınır.
			Barışçıl Sınıfım
2 ders saati	Barışçıl Bir Dünya-Çatışma Dolu Bir Dünya	Dünyada barış ortamının önemini fark edebilme	Dünyada barışın önemini açıklar.
			Atatürk'ün yurtta barış dünyada barış sözünün ne anlama geldiğini açıklar.
			Bir Dünya Bırakın

Farklılıklara Saygı Ünitesi

Bu ünite; fiziksel özelliklerini ve farklı yönlerini fark etme, fiziksel ve duygusal farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme, farklı kültürel yapı ve öğeleri tanıma ve saygı gösterme amaçları doğrultusunda aşağıdaki konular ve kazanımlar seçilmiştir. Kazanımların adları ilişkili olduğu amaç konu ve etkinlik adıyla Tablo 4 te verilmiştir.

Tablo 4

Farklılıklara Saygı Ünitesi Kazanım ve Etkinlikleri

ÜNİTE 2:FARKLILIKLARA SAYGI				
SÜRE	KONU	AMAÇ	KAZANIMLAR	ETKİNLİĞİN ADI
2 ders saati	Bireysel Farklılıklar	Fiziksel özelliklerini ve farklı yönlerini fark etme	Bireysel farklılıkları tanı ve kabul eder. Başkalarının duygu ve düşüncelerine saygı duyar.	BEN EŞSİZİM
2 ders saati	Farklılıkların zenginliği	Fiziksel ve duygusal farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme	Sınıf aradisiplin insan hakları ve vatandaşlık İnsanların fikirlerine, ilgilerine ve duygularına saygı duyar.	KUYUMCU
2 ders saati	Farklı Kültürler	Farklı Kültürel yapı ve öğeleri tanıma ve saygı gösterme	Ara disiplin (Özel Eğitim) İnsanların inançlarına saygı duyar. Sosyal Bilgiler (Küresel bağlantılar 5. Sınıf) I.Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder.	KAR TANESİ
2 ders saati	Kalıp Yargılar		Arkadaşlarının yanlış davranışlarını fark eder ve yanlışlık içermeyen davranışlar sergiler.	KALIP YARGILAR

İletişim Ünitesi

İletişimin önemini kavrayabilme, iletişime engel durumları tanıma, empati kavramını tanıma, hoşgörü ortamı yaratma, hata yaptığında nasıl davranacağını bilme, istemediği durumlar karşısında hayır diyebilme, dayanışma kavramının önemini fark etme, işbirliğinin önemini fark etme amaçları doğrultusunda aşağıdaki konular seçilmiştir. Kazanımların adları ilişkili olduğu amaç konu ve etkinlik adıyla Tablo 5 te verilmiştir.

Tablo 5

İletişim Ünitesi Kazanımları ve Etkinlikleri

ÜNİTE 3 İLETİŞİM

SÜRE	KONU	AMAÇ	KAZANIMLAR	ETKİNLİĞİN ADI
2 ders saati	İletişim	İletişimin önemini kavrayabilme	Arkadaşlarıyla ve başkalarıyla ilişkilerinde uygun biçimde ifade eder.	Kar Tanesi
	İletişime Engel Durumlar	İletişime engel durumları tanıma	Farklı duygularını kontrol ederek uygun biçimde ifade eder.	
2 ders saati	Empati ve Hoşgörü	Empati kavramını tanıma Hoşgörü ortamı yaratma	İnsanların inançlarına saygı duyar. Hayat Bilgisi Ara Disiplin (Rehberlik ve Psikolojik Danışma)	Duygu Küpü
2 ders saati	Hata Kabulü	Hata yaptığında nasıl davranacağını bilme	Ara Disiplin (Rehberlik ve psikolojik danışma) Hayat Bilgisi Öğretim Programı	Yüzüme Baktı Anla
	Hayır Diyebilme	İstemediği durumlar karşısında hayır diyebilme	Kendisinin ve başkalarının hata yapabileceğini, bunun normal olduğunu kabul eder. Hatayı kabul edebilme becerisi geliştirir.	
1 ders saati	Dayanışma	Dayanışma kavramının önemini fark etme	Ara Disiplin (Özel Eğitim) Duyuşsal yeterlilikler geliştirir (dürüstlük, saygı, sevgi, hoşgörü, güven, yardımlaşma, paylaşma, adalet, tutumluluk, vb.)	Hatalıyım Üzgünüm
1 ders saati	İşbirliği	İşbirliğinin önemini fark etme		Haydi Oyun Oynayalım

Çatışma ve Anlaşmazlık Çözümü Ünitesi

Çatışmanın anlamını bilme, çatışmalarının olumlu ve olumsuz yanlarını fark edebilme, sınıfta anlaşmazlığa düşülen konuları tanımlama, çatışmaların

nedenlerin belirlenmesi ve çözüm yollarının aranması, Dünya’da çatışmaların olduğunu fark edebilme, çatışmaların sonuçlarını belirleme amaçları doğrultusunda aşağıdaki konular seçilmiştir. Kazanımların adları ilişkili olduğu amaç konu ve etkinlik adıyla Tablo 6 da verilmiştir.

Tablo 6

Çatışma ve Anlaşmazlık Çözümü Ünitesi Kazanımları ve Etkinlikleri

ÜNİTE 4:ÇATIŞMA ve ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜMÜ				
SÜRE	KONU	AMAÇ	KAZANIMLAR	ETKİNLİĞİN ADI
1 ders saati	Çatışma Çatışma Nedenleri	Çatışmanın anlamını bilme	Hayat Bilgisi Programı Ara Disiplin(rehberlik ve psikolojik danışma) Çatışmaları şiddete başvurmadan çözebilme becerisi gösterir.	Çatışmaaa 1
2 ders saati	Çatışmanın Olumsuz ve Olumlu Yanları	Çatışmalarının olumlu ve olumsuz yanlarını fark edebilme	Okulda karşılaştığı sorunlara yönelik demokratik çözüm yolları üretir.	Çözümüm Var
2 ders saati	Sınıf Ortamında Çatışma Nedenleri	Sınıfta anlaşmazlığa düşülen konuları tanımlama	Aile içinde ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkları çözmek için, sorun çözme becerisi gösterir.	Yardım Arayan Ağaç
1 ders saati	Çatışmaların Çözülmesi	Çatışmaların nedenlerin belirlenmesi ve çözüm yollarının aranması	Hayat bilgisi Ara Disiplin (rehberlik ve psikolojik danışmanlık) Kızgınlık öfke gibi duygularını uygun şekilde ifade eder.	Film Gösterimi Tom Ve Jerry Tiyatro Etkinliği Benim Güzel Pabuçlarım
2 ders saati	Dünyada Çatışma Nedenleri	Dünyada çatışmaların olduğunu fark edebilme Çatışmaların sonuçlarını belirleme	Atatürk’ün yurttan barış Dünya da barış sözünün ne anlama geldiğini açıklar.	Yardım Arayan Ağaç

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

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

Kültürlerarası Yeterliliğe İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde uygulanan BEP' in öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğine etkisine yönelik iki hipotez test edilmeye çalışılmıştır. Bu hipotezler; “BEP uygulanan deney grubundaki öğrencilerin kültürlerarası yeterlilik son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı bir düzeyde artacaktır.” ve “BEP uygulanan deney grubu öğrencileri ve BEP uygulanmayan kontrol grubu öğrencileri arasında, kültürlerarası yeterlilik son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde kurulmuştur. Araştırmanın kültürler arası yeterlilikle ilgili hipotezlerini test etmek için BEP uygulanan deney grubu ile BEP uygulanmayan kontrol grubunun, deney grubuna BEP uygulandıktan sonraki durumları incelenmiştir. Grup değişkenine göre yapılan t testi sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir: Kültürler arası yeterlilik ölçeği genel olarak değerlendirildiğinde; BEP alan deney grubu ile bu eğitimi almayan kontrol grubunun program uygulandıktan sonraki kültürlerarası yetenek son test aritmetik ortalamaları arasındaki değişim incelenmiştir. Grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=5,899$; $p=0,00<0,05$).

Tablo 7 de görüldüğü gibi deney grubunun kültürlerarası yeterlilik son test aritmetik ortalamaları ($x=3,68$), kontrol grubunun kültürlerarası yeterlilik son test aritmetik ortalamalarından ($x=3,26$) daha yüksek bulunmuştur.

Tablo 7

Kültürlerarası Yeterlilik Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması

	Ön Test					t	p	Son Test						
	Grup	N	Ort	Ss				Grup	N	Ort	Ss	t	p	
Kültürlerarası Yeterlilik	Deney	76	3,51	0,43		1,018	0,31	Deney	76	3,68	0,40		5,899	0,00
	Kontrol	79	3,43	0,46				Kontrol	79	3,26	0,48			

Bununla birlikte, BEP uygulanan deney grubu öğrencilerinden BEP uygulanmadan önce elde edilen kültürlerarası yeterlilik ön test puan aritmetik ortalamalarının, program uygulandıktan sonra elde edilen kültürlerarası yeterlilik son test aritmetik ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,809$; $p=0,00<0,05$). Kültürlerarası yeterlilik ön test aritmetik ortalaması ($x=3,51$) kültürlerarası yeterlilik son test aritmetik ortalamasından ($x= 3,68$) daha düşüktür. Sonuçlar Tablo 8 de gösterilmiştir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarının Kültürlerarası Yeterlilik Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması

	Deney Grubu					t	p	Kontrol Grubu						
	Gruplar	N	Ort	Ss				Gruplar	N	Ort	Ss	t	p	
Kültürlerarası Yeterlilik	Deney Ön test	76	3,51	0,43		-3,809	0,00	Kontrol Ön test	79	3,43	0,46		3,107	0,00
	Deney Son Test	76	3,68	0,40				Kontrol Son test	79	3,26	0,48			

Bir diğ er inceleme kontrol grubunun kùltùrlerarası yeterlilik ön test aritmetik ortalamaları ile kùltùrel yeterlilik son test aritmetik ortalamalarının karşılaştırılması ile ilgilidir. Her iki ölçüm arasında anlamlı bir farklılık aranmıştır. Bu amaçla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t= 3,107$; $p= 0,00 < 0,05$). Kùltùrlerarası yeterlilik ön test ortalamaları ($x=3,43$) kùltùrlerarası yeterlilik son test aritmetik ortalamasından ($x=3,26$) daha yüksek bulunmuştur (Bkz. Tablo 8).

Sonuçlara bakılarak BEP' in kùltùrlerarası yeterlilik kazandırma noktasında etkili olduğu gör÷lmektedir. Deney grubu aritmetik ortalamalarındaki olumlu farklılaşma bunu destekler niteliktedir (Bkz. Tablo 8). BEP uygulanmayan kontrol grubunun ön test ile son test uygulama süreleri arasında kùltùrlerarası yeterlilik düzeylerinde azalma gör÷lmektedir. Kontrol grubu sonuçları incelendiğinde ise barış eğitimi programına olan ihtiyaç göz önündedir. Kùltùrlerarası yeterlilik ölçeğinin genel değerlendirmesinden sonra ölçeğ in her bir boyutu ayrı ayrı ele alınmış ve sonuçlar aşağıda verilmiştir.

BEP' in Kùltùrlerarası Yeterliliğ in Kùltùrel Empati Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerden BEP alan deney grubu öğrencileri ile BEP almayan kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen kùltùrlerarası yeterliliğ in kùltùrel empati boyutundaki son test aritmetik ortalamaları incelenmiştir. Bu amaçla iki grup arasında grup değ işkenine göre anlamlı bir farklılık aranmıştır. Bu farklılığı belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t= 4,468$; $p=0,00<0,05$). BEP uygulanan deney grubunun kùltùrel empati son test aritmetik ortalamaları ($x= 4,12$), BEP uygulanmayan kontrol grubunun kùltùrel empati son test aritmetik ortalamalarından ($x= 3,52$) daha yüksek bulunmuştur (Bkz. Tablo 9).

Tablo 9

Kültürel Empati Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması

	Ön Test					Son Test						
	Grup	N	Ort	Ss	t	p	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kültürel Empati	Deney	76	3,82	0,76	-0,381	0,70	Deney	76	4,12	0,71	4,468	0,00
	Kontrol	79	3,86	0,74			Kontrol	79	3,53	0,93		

Bir diğer bulgu ise BEP uygulanan deney grubu öğrencileri ile ilgilidir. Deney grubuna BEP uygulanmadan önce elde edilen kültürel empati ön test aritmetik ortalamaları ile program uygulandıktan sonra elde edilen kültürel empati son test aritmetik ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-3,707$; $p=0,00<0,05$). Deney grubunun kültürel empati son test aritmetik ortalaması ($x=4,12$) kültürel empati ön test aritmetik ortalamasından ($x=3,82$) daha yüksektir (Bkz. Tablo 9).

BEP almayan kontrol grubundaki ön test ortalamaları ile son test ortalamaları arasındaki duruma bakıldığında; kültürlerarası yeterliliğin kültürel empati boyutunda kontrol grubunun ön test aritmetik ortalamaları ile son test aritmetik ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ($t=-3,376$; $p=0,00<0,05$) (Bkz. Tablo 10). Kontrol grubunun son test ortalaması ($x=3,53$) ön test ortalamasından ($x=3,86$) daha düşüktür.

Tablo 10

Deney ve Kontrol Gruplarının Kültürel Empati Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması

	Deney Grubu				t	p	Kontrol Grubu					
	Gruplar	N	Ort	Ss			Gruplar	N	Ort	Ss	t	p
Kültürel	Deney	76	3,82	0,76	-3,707	0,00	Kontrol	79	3,86	0,74	3,376	0,00
	Ön test						Ön test					
Empati	Deney	76	4,12	0,71			Kontrol	79	3,53	0,93		
	Son Test						Son test					

Yukarıdaki sonuçlar dikkate alındığında BEP uygulanan deney grubunun kültürel empati düzeylerindeki değişim dikkat çekmektedir. Deney grubunun kültürel empati düzeyleri BEP uygulandıktan sonra artış göstermiştir. BEP 'in kültürel empatiyi geliştirmede etkili olduğu görülmektedir. BEP uygulanmayan kontrol grubundaki ortalamaların düşmesi BEP' e olan ihtiyacı destekler niteliktedir.

BEP 'in Kültürlerarası Yeterliliğin Duygusal Denge Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

Deney grubuna BEP uygulandıktan sonra, araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kültürlerarası yeterliliğin duygusal denge boyutunda son test aritmetik ortalamaları karşılaştırılmıştır. Duygusal denge boyutunda son test aritmetik ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği kontrol etmek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=4,682$; $p=0,00<0,05$). BEP uygulanan deney grubunun duygusal denge son test aritmetik ortalamaları ($x=3,76$), kontrol grubunun duygusal denge son test aritmetik ortalamalarından ($x=3,28$) yüksek bulunmuştur (Bkz. Tablo 11).

Tablo 11

Duygusal Denge Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması

	Ön Test					Son Test						
	Grup	N	Ort	Ss	t	p	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Duygusal Denge	Deney	76	3,54	0,58	1,653	0,10	Deney	76	3,76	0,67	4,682	0,00
	Kontrol	79	3,38	0,62			Kontrol	79	3,28	0,60		

Tablo 12’de görüldüğü gibi kültürlerarası yeterliliğin duygusal denge boyutunda, BEP uygulanan deney grubu öğrencilerinin, BEP uygulanmadan önce elde edilen ön test aritmetik ortalamaları ile son test aritmetik ortalamalarındaki değişim incelemiştir. Deney grubuna BEP uygulandıktan sonra elde edilen duygusal denge son test aritmetik ortalamalarında ön test ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,434$; $p=0,01<0,05$). Deney grubunun duygusal denge ön test aritmetik ortalaması ($x=3,54$) duygusal denge son test aritmetik ortalamasından ($x=3,76$) daha düşüktür (Bkz. Tablo 12).

Tablo 12

Deney ve Kontrol Gruplarının Duygusal Denge Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması

	Deney Grubu					Kontrol Grubu						
	Gruplar	N	Ort	Ss	t	p	Gruplar	N	Ort	Ss	t	p
Duygusal Denge	Deney	76	3,54	0,58	-2,434	0,02	Kontrol	79	3,38	0,62	1,14	0,26
	Ön test						Ön test					
	Deney	76	3,76	0,67			Kontrol	79	3,28	0,60		
	Son						Son test					

Kontrol grubunda duygusal denge ön test aritmetik ortalamaları ile duygusal denge son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik

ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$) (Bkz. Tablo 12).

Deney grubundan bu boyutta elde edilen bulgular BEP' in etkililiğini göstermektedir. Deney grubunun BEP uygulandıktan sonra kültürlerarası yeterliliğin kişilik özelliklerinden duygusal denge düzeylerinde artış olduğu görülmektedir. Kontrol grubunun verilerine bakıldığında; grubun duygusal denge düzeylerinde ön test ve son test ölçümleri arasında bir farklılık oluşmadığı görülmektedir. Yukarıdaki sonuçlara bakılarak BEP in kültürlerarası yeterliliğin duygusal denge boyutunda etkili olduğu ifade edilebilir. BEP' in deney grubundaki etkisi de düşünüldüğünde BEP' e olan ihtiyaç görülmektedir.

BEP in Kültürlerarası Yeterliliğin Sosyal Girişim Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

Tablo 13'te araştırmaya katılan öğrencilerin kültürlerarası yeterliliğin sosyal girişim boyutu düzeylerindeki değişim görülmektedir. Bu değişimi incelemek amacıyla deney ve kontrol grubunun ön test ile son test aritmetik ortalamaları arasındaki fark incelenmiştir. Grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla eşleştirilmiş grup t-testi yapılmıştır. İnceleme sonuçlarına göre grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,609$; $p=0,01<0,05$). Deney grubunun sosyal girişim son test aritmetik ortalamaları ($x=3,27$), kontrol grubunun sosyal girişim son test aritmetik ortalamalarından ($x=3,03$) daha yüksek bulunmuştur (Bkz. Tablo 13).

Tablo 13

Sosyal Girişim Boyutu Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması

	Ön Test						Son Test					
	Grup	N	Ort	Ss	t	p	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Sosyal Girişim	Deney	76	3,28	0,59	2,15	0,03	Deney	76	3,27	0,59	2,609	0,01
	Kontrol	79	3,07	0,63			Kontrol	79	3,03	0,55		

BEP uygulanan deney grubu öğrencilerinden program uygulanmadan önce elde edilen sosyal girişim ön test aritmetik ortalamaları ile program uygulandıktan sonra elde edilen sosyal girişim son test aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$) (Bkz. Tablo 14).

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarının Sosyal Girişim Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması

	Deney Grubu						Kontrol Grubu					
	Gruplar	N	Ort	Ss	t	p	Gruplar	N	Ort	Ss	t	p
Sosyal Girişim	Deney	76	3,28	0,59	0,142	0,89	Kontrol	79	3,07	0,63	0,508	0,61
	Ön test						Ön test					
	Deney	76	3,27	0,59			Kontrol	79	3,03	0,55		
	Son Test				Son test							

Tablo 14' de kontrol grubunda sosyal girişim ön test aritmetik ortalamaları ile sosyal girişim son test aritmetik ortalamaları incelenmiştir. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). BEP in kültürlerarası yeterliliğin sosyal girişim boyutuna etkisine bakıldığında, BEP' in amacına ulaşmadığı görülmektedir. Sosyal girişim düzeyinde herhangi bir değişiklik olmamasın nedeni olarak davranışı kazandırmada daha uzun süreli etkinliklere ihtiyaç duyulması olarak

düşünülmüştür. BEP' in sosyal girişime etki edecek etkinliklerde yetersiz kaldığı düşünülmüştür.

BEP' in Kültürlerarası Yeterliliğin Açıklık Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

BEP' in kültürlerarası yeterliliğin açıklık boyutuna etkisini test etmek amacıyla BEP uygulandıktan sonra her iki grubun açıklık boyutu düzeyleri incelenmiştir (Bkz. Tablo 15). Bunu belirlemek için BEP uygulanan deney grubu ile BEP uygulanmayan kontrol grubunun son test aritmetik ortalamalarına bakılmıştır. Grup ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=5,322$; $p=0,00<0,05$). Deney grubu son test aritmetik ortalaması ($x=3,81$), kontrol grubu son test aritmetik ortalamasından ($x=3,18$) yüksek bulunmuştur (Bkz. Tablo 15).

Tablo 15

Açıklık Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması

	Ön Test					Son Test						
	Grup	N	Ort	Ss	t	p	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Açıklık	Deney	76	3,69	0,77	1,584	0,12	Deney	76	3,81	0,65	5,322	0,00
	Kontrol	79	3,49	0,83			Kontrol	79	3,18	0,82		

BEP uygulanan deney grubu öğrencilerinden program uygulanmadan önce elde edilen açıklık ön test puan ortalamaları ile program uygulandıktan sonra elde edilen açıklık son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır. Ortalamaların anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$) (Bkz. Tablo 16).

Tablo 16

Deney ve Kontrol Gruplarının Açıklık Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması

	Deney Grubu					Kontrol Grubu						
	Gruplar	N	Ort	Ss	t	p	Gruplar	N	Ort	Ss	t	p
Açıklık	Deney	76	3,69	0,77	-1,335	0,19	Kontrol	79	3,49	0,83	2,978	0,00
	Ön test							Ön test				
	Deney	76	3,81	0,65			Kontrol	79	3,18	0,82		
	Son Test						Son test					

BEP almayan kontrol grubunda açıklık ön test ortalamaları ile açıklık son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,978$; $p=0,04<0,05$). Kontrol grubunun açıklık boyutu ön test ortalaması ($x=3,49$) açıklık son test ortalamasından ($x=3,18$) daha yüksektir (Bkz. Tablo 16).

Kültürlerarası yeterliliğin açıklık boyutunda BEP uygulanan deney grubu ile BEP uygulanmayan kontrol grubu arasındaki son test aritmetik ortalamaları değerlendirilince deney grubunun son test aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ön test aritmetik ortalamalarına bakılarak deney grubunun daha yüksek ortalamayla başladığı düşünülebilir fakat kontrol grubu ön test son test ortalaması kendi içinde değerlendirildiğinde grubun son test puanlarındaki azalma dikkat çekmektedir. BEP uygulanan deney grubunda herhangi bir puan azalması da söz konusu değildir (Bkz. Tablo 15).

Yukarıdaki sonuçlara bakılarak BEP' in kültürlerarası yeterliliğin açıklık boyutunda; deney grubunda istenilen davranış değişikliğini yaratmadığı görülmüştür. BEP' in bu boyutta istenilen etkiyi yaratmamasında çevresel ve sosyal faktörlerin etkili olabileceği düşünülmüştür.

BEP 'in Kültürlerarası Yeterliliğin Esneklik Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

BEP alan deney grubu ile barış eğitimi almayan kontrol grubunun kültürler arası yeterliliğin esneklik boyutundaki değişimleri incelenmiştir (Bkz. Tablo 17). Bu amaçla her iki grubun esneklik boyutu ön test ortalamaları ile esneklik boyutu son test ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır. Buna göre; grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 17

Esneklik Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması

	Ön Test					Son Test						
	Grup	N	Ort	Ss	t	p	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Esneklik	Deney	76	2,71	0,67	-0,876	0,38	Deney	76	2,81	0,67	-1,242	0,22
	Kontrol	79	2,82	0,78			Kontrol	79	2,95	0,80		

BEP alan deney grubu öğrencilerinden BEP uygulanmadan önce elde edilen esneklik boyutu ön test puanları ile program uygulandıktan sonra elde edilen esneklik boyutu son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$) (Bkz. Tablo 18).

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarının Esneklik Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması

	Deney Grubu					Kontrol Grubu						
	Gruplar	N	Ort	Ss	t	p	Gruplar	N	Ort	Ss	t	p
Esneklik	Deney Ön test	76	2,71	0,67	-1,044	0,30	Kontrol Ön test	79	2,82	0,78	-1,148	0,26
	Deney Son Test	76	2,81	0,67			Kontrol Son test	79	2,95	0,80		

Kontrol grubunda esneklik boyutu ön test aritmetik ortalamaları ile esneklik boyutu son test aritmetik ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$) (Bkz. Tablo 18).

Kültürlerarası yeterliliğin esneklik boyutunda herhangi bir değişikliğin olmaması barış eğitiminin bu boyutta etkili olmadığını göstermektedir. BEP' e bakıldığında kültürel yeterliliğe etki edecek ünite ve kazanımlar bulunmaktadır (Farklılıklara Saygı Ünitesi: Etkinlik 6, 7, 8). Bu boyutta etki yaratılmamasındaki en önemli etken ailesel ve çevresel faktörler olarak düşünülebilir. Öğrencilerin okul dışında vakit geçirdikleri sosyal çevrenin de etkisi olduğu düşünülmektedir.

Çatışma Çözme Stratejilerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde uygulanan BEP' in deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme stratejilerine etkisine yönelik iki hipotez test edilmeye çalışılmıştır. Bu hipotezler; “BEP uygulanan deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme stratejileri ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” ve “BEP uygulanan deney grubu öğrencileri ve BEP uygulanmayan kontrol grubu öğrencileri arasında, çatışma çözme stratejileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde belirlenmiştir. Bu hipotezleri test etmek amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonucunda elde edilen aritmetik ortalamaları t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada çatışma çözme stratejilerinin boyutları ayrı ayrı ele alınmıştır.

BEP' in Çatışma Çözme Stratejilerinden Uyum Sağlama Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

İlk olarak BEP 'in çatışma çözme stratejilerinden uyum sağlama davranışına etkisi incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerden BEP alan deney grubu

öğrencileri ile BEP almayan kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen uyum sağlama davranışıyla ilgili son test aritmetik ortalamaları karşılaştırılmıştır. Grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=3,864$; $p=0,00<0,05$). BEP alan deney grubunun program uygulandıktan sonra elde edilen uyum sağlama son test aritmetik ortalamaları ($x=3,60$), BEP almayan kontrol grubunun uyum sağlama son test aritmetik ortalamalarından ($x=3,02$) daha yüksek bulunmuştur (Bkz. Tablo 19).

Tablo 19

Uyum Sağlama Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması

	Ön test					Son test						
	Grup	N	Ort	Ss	t	p	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Uyum Sağlama	Deney	76	3,24	1,00	0,830	0,41	Deney	76	3,60	0,86	3,864	0,00
	Kontrol	79	3,11	0,80			Kontrol	79	3,02	0,90		

Bunun yanı sıra; BEP alan deney grubu öğrencilerinin BEP uygulanmadan önce elde edilen uyum sağlama ön test ortalamaları ile BEP uygulandıktan sonra elde edilen uyum sağlama son test ortalamalarında anlamlı bir farklılık aranmıştır. Bu farkı belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=-2,884$; $p=0,00<0,05$). Deney grubunun uyum sağlama ön test aritmetik ortalaması ($x=3,24$) uyum sağlama son test aritmetik ortalamasından ($x=3,60$) düşüktür (Bkz. Tablo 20).

Tablo 20

Deney ve Kontrol Gruplarının Uyum Sağlama Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması

Deney Grupları					Kontrol Grupları							
	N	Ort	Ss	t	p		N	Ort	Ss	t	p	
Uyum	Deney	76	3,24	1,01		Kontrol	79	3,11	0,90			
	Ön test					Ön test						
Sağlama	Deney	76	3,60	0,86	-2,884	0,00	Kontrol	79	3,02	1,00	0,741	0,46
	Son Test						Son test					

Araştırmada bir diğer bulgu ise uyum sağlama boyutunda; kontrol grubundan elde edilen ön test ve son test aritmetik ortalamaları ile ilgilidir. Kontrol grubundan elde edilen ön test ortalamaları ile son test ortalamaları eşleştirilmiş grup t-testi ile karşılaştırılmıştır. İki ortalama arasında anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığını belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$) (Bkz. Tablo 20).

Çatışma çözme stratejilerinden uyum sağlama boyutuyla ilgili sonuçlar ele alındığında; BEP' in bu boyutta etkili olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu son test ortalamalarında belirlenen farklılık ve deney grubundaki ön test ile son test ortalamalarındaki farklılık bunu desteklemektedir. BEP almayan kontrol grubunda anlamlı bir farklılaşma olmaması da bu bilgiyi destekleyen diğer bulgudur. Deney grubunda elde edilen olumlu sonuç BEP' in uyum sağlama boyutunda davranış değiştirmede başarılı olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda farklılaşma yaşanmaması da BEP' e olan ihtiyacı göstermektedir.

BEP' in Çatışma Çözme Stratejilerinden Uzlaşmaya Etkisine İlişkin Bulgular

Çatışma çözme stratejilerinden bir başka boyut olan uzlaşma boyutu için; deney ve kontrol grubundan elde edilen son test aritmetik ortalamaları t testi ile karşılaştırılmıştır. Buna göre BEP alan deney grubunun son test aritmetik ortalamaları ile BEP almayan kontrol grubunun son test aritmetik ortalamaları

arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=5,035$; $p=0,00<0,01$). Deney grubunun uzlaşma boyutu son test aritmetik ortalamaları ($x=3,87$), kontrol grubunun uzlaşma boyutu son test aritmetik ortalamalarından ($x=3,15$) daha yüksektir (Bkz. Tablo 21).

Tablo 21

Uzlaşma Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması

	Ön test						Son test					
	Grup	N	Ort	Ss	t	p	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Uzlaşma	Deney	76	3,85	0,88	2,492	0,01	Deney	76	3,87	0,77	5,035	0,00
	Kontrol	79	3,49	0,94			Kontrol	79	3,15	1,00		

BEP' in çatışma çözümlerinin uzlaşma stratejisinde, BEP alan deney grubuna etkisi incelenmiştir. Bu amaçla; deney grubunun uzlaşma ön test aritmetik ortalamaları ile uzlaşma son test aritmetik ortalamalarında anlamlı bir farklılık aranmıştır. Yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$) (Bkz. Tablo 22).

Bununla birlikte BEP almayan kontrol grubunun uzlaşma boyutunda ön test ortalamaları ile son test ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,741$; $p=0,01<0,05$). Kontrol grubunun uzlaşma boyutu ön test ortalaması ($x=3,49$) son test ortalamasından ($x=3,15$) daha yüksektir (Bkz. Tablo 22).

Tablo 22

Deney ve Kontrol Gruplarının Uzlaşma Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması

	Deney Grupları				Kontrol Grupları							
	N	Ort	Ss	t	p	N	Ort	Ss	t	p		
Uzlaşma	Deney	76	3,85	0,88	-0,171	0,87	Kontrol	79	3,49	0,94	2,741	0,01
	Ön test						Ön test					
	Deney	76	3,87	0,77			Kontrol	79	3,15	1,00		
	Son Test						Son test					

Yukarıdaki sonuçlara bakılarak; BEP' in deney grubu öğrencilerinde kontrol grubuna bakılarak olumlu bir değişiklik yarattığını söylemek mümkündür. Deney grubunda istenilen değişiklik yaratılamamakla birlikte olumsuz bir durum da söz konusu değildir, kontrol grubunda uzlaşma davranışını kullanmakla ilgili bir düşünüş yaşandığı görülmektedir (Bkz. Tablo 22).

Deney grubunda istenilen değişikliğin yaratılamamasının nedeninin; BEP uygulanma süreciyle ilgili bir eksiklikten kaynaklandığı düşünülmektedir. BEP' te çatışma çözme ve iletişim ünitesinde yer alan etkinliklerin uzlaşma boyutuna hizmet ettiği düşünülmektedir. Buna rağmen olumlu değişikliğin oluşmamasının nedeni olarak etkinliklerin uygulanması sürecinde uygulayıcıların etkili bir sunuş sağlamamış olduğu düşünülebilir.

BEP' in Çatışma Çözme Stratejilerinden Kaçınmaya Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerden BEP alan deney grubu öğrencileri ile BEP almayan kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen kaçınma boyutu son test aritmetik ortalamalarını incelenmiştir (Bkz. Tablo 23). Grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık aramak amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 23

Kaçınma Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması

	Ön test					Son test						
	Grup	N	Ort	Ss	t	p	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Kaçınma	Deney	76	3,06	0,85	1,708	0,09	Deney	76	2,82	0,71	1,622	0,12
	Kontrol	79	2,82	0,85			Kontrol	79	2,62	0,81		

Bununla birlikte; kaçınma boyutunda BEP' in deney grubuna etkisini belirlemek için; BEP uygulanmadan önce elde edilen kaçınma ön test ortalamaları ile BEP uygulandıktan sonra elde edilen kaçınma son test ortalamalarında anlamlı bir farklılık aranmıştır. Bu amaçla yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda da görüldüğü gibi aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=2,380$; $p=0,02<0,05$). Deney grubunun kaçınma ön test puan ortalaması ($x=3,06$), kaçınma son test ortalamasından ($x=2,82$) daha yüksektir (Bkz. Tablo 24).

Diğer taraftan kontrol grubundaki farklılaşmaya bakıldığında; BEP almayan kontrol grubundaki; kaçınma ön test aritmetik ortalamaları ile kaçınma son test aritmetik ortalamaları karşılaştırılmıştır. Yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$) (Bkz. Tablo 24).

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarının Kaçınma Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması

Deney					Kontrol							
	Gruplar	N	Ort	Ss	t	p	Gruplar	N	Ort	Ss	t	p
Kaçınma	Deney	76	3,06	0,85	2,38	0,02	Kontrol	79	2,83	0,85	1,984	0,05
	Ön test						Ön test					
	Deney	76	2,82	0,71			Kontrol	79	2,62	0,81		
	Son Test						Son test					

Sonuçlar incelendiğinde; çatışma çözme stratejilerinden kaçınma boyutunu kullanma davranışını kullanmada deney grubu ön test-son test aritmetik ortalamaları arasındaki olumlu değişiklik dikkat çekmektedir. Deney grubu öğrencilerinin kaçınma davranışını daha az kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte kontrol grubunda herhangi bir değişiklik görülmemektedir. Bu sonuçlara bakılarak; BEP' in çatışma çözme stratejilerinden kaçınma boyutuna olumlu etki ettiğini söylemek mümkündür.

BEP' in Çatışma Çözme Stratejilerinden Problem Çözme Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

BEP' in çatışma çözme stratejilerinden problem çözme boyutuna etkisi incelemek amacıyla BEP uygulanan deney grubu öğrencileri ile BEP uygulanmayan kontrol grubu öğrencilerinde, anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığı incelenmiştir (Bkz. Tablo 25). Bu amaçla her iki gruptan elde edilen son test aritmetik ortalamaları t testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Yapılan t testi sonucunda grup ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma görülmektedir ($t=5,490$; $p=0,00<0,05$). Deney grubunun problem çözme son test ortalamaları ($x=4,20$), kontrol grubunun problem çözme son test ortalamalarından ($x=3,39$) daha yüksek bulunmuştur (Bkz. Tablo 25).

Tablo 25

Problem Çözme Ön test- Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması

	Ön test					Son test						
	Grup	N	Ort	Ss	t	p	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Problem Çözme	Deney	76	4,05	0,80	1,836	0,07	Deney	76	4,20	0,76	5,49	0,00
	Kontrol	79	3,77	0,98			Kontrol	79	3,39	1,05		

Bununla birlikte; deney grubuna BEP uygulamasından sonra çözme stratejilerinden problem çözme boyutundaki değişimine bakılmıştır. Deney grubunun ön test aritmetik ortalamaları ile son test aritmetik ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan t testi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$) (Bkz. Tablo 26).

Tablo 26

Deney ve Kontrol Gruplarının Problem Çözme Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması

	Deney Grupları					Kontrol Grupları						
	Gruplar	N	Ort	Ss	t	p	Gruplar	N	Ort	Ss	t	p
Problem Çözme	Deney Ön test	76	4,05	0,90	-1,553	0,13	Kontrol Ön test	79	3,77	0,98	3,46	0,00
	Deney Son test	76	4,20	0,76			Kontrol Son test	79	3,39	1,05		

Çatışma çözme stratejilerinden problem çözme boyutundaki bir diğer bulgu ise; BEP almayan kontrol grubuyla ilgili olan bulgudur. Grubun ön test -son test aritmetik ortalamaları arasındaki farklılaşmayı incelemek amacıyla yapılan t testi sonucunda; aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t=3,460$; $p=0,00<0,05$). Kontrol grubunun problem çözme boyutunda ön test ortalamaları ($x=3,77$) problem çözme son test ortalamalarından ($x=3,39$) daha yüksektir. Kontrol grubunda problem çözme davranışının son test ortalamalarında azaldığı görülmektedir. (Bkz. Tablo 25)

BEP; deney grubu öğrencilerinde kontrol grubu öğrencilerine göre olumlu bir etkiye yol açmıştır. Dikkat çekici bir diğer bulgu olan; kontrol grubu ön-test ortalamalarının son test ortalamasından yüksek olması; BEP' in lehine bir durum olarak görülmektedir. BEP almayan kontrol grubunun çatışma çözmede problem çözme davranışını kullanma eğilimi düşmüştür. Bu da barış eğitimi programlarına olan ihtiyacı göstermektedir (Bkz. Tablo 26).

BEP alan deney grubuna bakıldığında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ön test ve son test ortalamalarında hedeflenen değişiklik sağlanamamıştır. BEP' te yer alan etkinliklere bakılarak bu durumun etkinlik sürelerinin kısıtlı olmasıyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Problem çözme davranışının uzun sürede kazandırılacak bir davranış olduğu düşünüldüğünde programda yer alan çatışma çözme ünitesinin bu anlamda sınırlı olduğu düşünülebilir.

BEP' in Çatışma Çözme Stratejilerinden Zorlama Boyutuna Etkisine İlişkin Bulgular

BEP alan deney grubu öğrencileri ile BEP almayan kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen zorlama boyutu son test ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla t-testi yapılmıştır (Bkz. Tablo 27). Sonuç olarak; grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

Tablo 27

Zorlama Ön test ve Son test Ortalamalarının Deney Ve Kontrol Grubuna Göre t testi Kullanılarak Karşılaştırılması

	Ön test						Son test					
	Grup	N	Ort	Ss	t	p	Grup	N	Ort	Ss	t	p
Zorlama	Deney	76	3,58	0,96	3,652	0,00	Deney	76	3,20	0,80	1,646	0,10
	Kontrol	79	3,02	0,92			Kontrol	79	2,96	0,98		

Bununla birlikte; BEP alan deney grubu öğrencilerinin BEP uygulanmadan önce elde edilen zorlama boyutu ön test aritmetik ortalamaları ile program uygulandıktan sonra elde edilen zorlama son test aritmetik ortalamalarının karşılaştırılmıştır. İki ortalama arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla eşleştirilmiş grup t-testi yapılmıştır. İnceleme sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t=3,520$; $p=0,00<0,05$). Deney grubunun zorlama boyutundaki ön test aritmetik ortalaması ($x=3,58$) son test aritmetik ortalamasından ($x=3,20$) yüksektir (Bkz. Tablo 28).

Tablo 28

Deney ve Kontrol Gruplarının Zorlama Ön Test- Son Test Sonuçlarının t testi İle Karşılaştırılması

	Deney						Kontrol					
	Gruplar	N	Ort	Ss	t	p	Gruplar	N	Ort	Ss	t	p
Zorlama	Deney Ön test	76	3,58	0,96	3,52	0,00	Kontrol Ön test	79	3,02	0,92	0,53	0,60
	Deney Son Test	76	3,20	0,90			Kontrol Son test	79	2,96	0,98		

Bunun yanı sıra; çatışma çözme stratejilerinden zorlama boyutuyla ilgili bir diğer inceleme kontrol grubundan elde edilen verilerle yapılmıştır. Bu amaçla BEP almayan kontrol grubunun zorlama boyutunda ön test aritmetik ortalamaları ile son

test aritmetik ortalamaları arasındaki anlamlı farklılığa bakılmıştır. Yapılan eşleştirilmiş grup t-testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$) (Bkz. Tablo 28).

Aritmetik ortalamalar değerlendirildiğinde; zorlama boyutuyla ilgili; BEP alan deney grubunda elde edilen anlamlı farklılık programın bu boyuta etki ettiğini göstermektedir. Deney grubu ön test ortalamalarında çatışma çözmede zorlama davranışını kullanma eğiliminin son test ortalamalarına bakılarak azaldığı görülmektedir. Kontrol grubunda anlamlı değişiklik görülmemesi de BEP' in etkisini destekler niteliktedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde BEP’ in ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin çatışma çözme stratejileri ve kültürlerarası yeterlilik düzeylerine etkisine ilişkin elde edilen bulgular tartışılmıştır. Ayrıca bu konuda çalışma yapacak araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmada BEP’ in ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin çatışma çözme stratejilerine ve kültürlerarası yeterliliğine etkisi incelenmiştir. Bu amaçla Kocaeli ili Körfez ilçesinde bulunan iki okul seçilmiş, bir grup deney bir grup kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Her iki gruba da BEP öncesinde ve sonrasında; Van de Vliert, Euvema ve Huismans (1995) tarafından geliştirilen Polat (2009) tarafından Türkçe’ ye uyarlanan “Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği” ve Van der Zee & Van Oudenhoven (2002, 2003) tarafından geliştirilen, Polat ve Metin (2012) tarafından Türkçe ’ye uyarlanan “Kültürlerarası Yeterlilik Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada deney grubuna 14 hafta boyunca haftada iki ders saati olmak üzere BEP uygulanmıştır. BEP araştırmacı tarafından bilgilendirilen Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümü 3. Sınıf öğrencilerinden oluşan özel bir grupla uygulanmıştır. Kontrol grubuna 14 hafta süresinde herhangi bir işlem yapılmamıştır. BEP uygulandıktan sonra elde edilen veriler barış eğitimi programının kültürlerarası yeterliliği arttırmada ve çatışma çözümede olumlu stratejiler kullanılmasına etki ettiği görülmüştür.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ilk hipotezi “BEP uygulanan deney grubundaki öğrencilerin kültürlerarası yeterlilik son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı bir düzeyde

artacaktır.” şeklinde belirlenmiştir. Bu hipoteze ilişkin bulgular; BEP’ in deney grubu öğrencilerinde kültürlerarası yeterliliği arttırdığı; kültürlerarası yeterliliğin kültürel empati, duygusal denge boyutlarında etki ettiğini göstermektedir. Deney grubunun kültürel empati, duygusal denge ve kültürlerarası yetenek düzeyleri BEP uygulamadan önceki durumlarına göre anlamlı bir şekilde artmıştır. Bununla birlikte esneklik, açıklık, sosyal girişim boyutlarında yeteri kadar etki yaratmamıştır. Bu sonuçlar alan yazında yapılan (Shields, 2011; Mahoy ve Schamber, 2004: akt: Üstün, 2011; Genç, 2006; Üstün, 2011; Şentuna, 2011; Spears, 2004: akt. Sağkal, 2011; Kadivar, 2007) çalışmalarla yakın sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Kadivar (2007), barış eğitiminin öğrencilerde kültürlerarası yeterliliği arttırmada etkili olduğunu vurgulamış fakat deney grubu ile kontrol grubunda çatışma çözme becerileri arasında bir fark saptamamıştır. Araştırmacının yaptığı çalışmada öğrencilere çatışma çözmede olumlu stratejiler (problem çözme, uyum sağlama, uzlaşma) kazandırıldığı da görülmektedir. Araştırmadaki bulgular kültürlerarası yeterlilik eğitim yoluyla kazandırılabilir ifadesini (Toomey and Oatzel, 2001) destekler niteliktedir. Kültürlerarası yeterlilik konusunda diğer ülkelere göre geride olduğumuz (Polat ve Barka, 2012) düşünüldüğünde programlara dahil edilecek kültürlerarası yeterlilik eğitimlerine ve bu becerileri kazandırmayı hedefleyen barış eğitimi programlarına duyulan ihtiyaç dikkate alınmalıdır.

Araştırmanın ikinci hipotezi, “BEP uygulanan deney grubu öğrencileri ve BEP uygulanmayan kontrol grubu öğrencileri arasında, kültürlerarası yeterlilik son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara bakılarak BEP’ in uygulandığı öğrencilerde, BEP uygulanmayan öğrencilere göre, BEP lehine bir sonuç verdiği görülmektedir. BEP alan deney grubunun kültürlerarası yeterliliğin; kültürel empati, duygusal denge, sosyal girişim ve açıklık boyutları düzeyleri BEP almayan kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde artmıştır fakat esneklik boyutunda iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Araştırma bu yönüyle alan yazında yapılan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Shields (2011), Şentuna (2011), Türk (2008) BEP’ in kültürel empatiyi arttırdığını, Spears (2004: akt: Sağkal, 2011) uyguladıkları BEP’

in açıklık ve duygusal denge boyutunda etkili olduğunu, Sağkal (2011) uyguladığı BEP’ in empati ve iletişimi arttırdığını ifade etmişlerdir. Alan yazından farklı olarak bu araştırmada öğrencilerin sosyal girişim düzeylerinin de arttığı görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü hipotezi “BEP uygulanan deney grubundaki öğrencilerin çatışma çözme stratejileri ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde belirlenmiştir. Bu hipoteze ilişkin bulgular, BEP in lehine görünmektedir. BEP’ in deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme stratejilerinden; uyum sağlama, kaçınma, zorlama boyutlarında etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin çatışma çözümede uyum sağlama davranışı düzeyi artarken, kaçınma ve zorlama davranışı düzeylerinde azalma görülmektedir. Bununla birlikte BEP’ in deney grubunun çatışma çözme stratejilerinden problem çözme ve uzlaşma davranışında yeteri kadar etkili olmadığı görülmüştür. Alan yazında (Stevahn, 2004; akt: Üstün, 2011; Kavalcı, 2001; Çıtak, 2006; Serin ve Topses, 2012) hazırladıkları çatışma çözme programlarının öğrencilerin kaçınma ve zorlama davranışlarını azaltıp uyum sağlamayı arttırdığı belirtilmiştir. Bu çalışmalarla BEP’ in sonuçları benzerlik göstermektedir Bununla birlikte BEP’ in alan yazında (Johnson ve Johnson, 1997: akt: Uysal, 2006; Stevahn ve Johnson, 1997: akt: Coşkuner, 2008; Daunic ve Diğ: akt: Ekinçi, 2008 ve Kavalcı, 2001) çatışma çözümede olumlu davranışlar kazandırmada etkili olan çalışmalarla benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Fakat bunlardan farklı olarak öğrencilere çatışma çözümede kullanacakları problem çözümede yeteri kadar etkili olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın son hipotezi, “BEP uygulanan deney grubu öğrencileri ve BEP uygulanmayan kontrol grubu öğrencileri arasında, çatışma çözme stratejileri son test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.” şeklinde belirlenmiştir. Bu hipoteze ilişkin bulgular, öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinden uyum sağlama, uzlaşma, problem çözme boyutlarında etki yaratıldığını göstermektedir. BEP alan deney grubunun uyum sağlama, uzlaşma, problem çözme son test aritmetik ortalamalarının kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde arttığını

göstermektedir. Bununla birlikte iki grup arasında program sonunda kaçınma ve zorlama davranışının olumlu yönde değişimiyle ilgili bir farklılık görülmemiştir. Alan yazında Johnson ve Johnson (1997; Akt. Uysal, 2006) ve Stevahn (2004; akt. Üstün, 2008) çatışma çözmeye yönelik deneysel çalışmalarının uzlaşma davranışına etki ettiğini belirttikleri için BEP' in çatışma çözmede yarattığı etkinin bu çalışmalarla tutarlı olduğu görülmektedir. Alan yazında, Kavalcı (2001), Uysal (2006), Rehber (2007), Gündoğdu (2009), Serin ve Topses (2012) tarafından yapılan çatışma çözmede olumlu beceriler kazandırmaya yönelik hazırladıkları deneysel çalışmalarda çatışma çözmede problem çözme davranışının arttığı görülmekte ve BEP' in problem çözme davranışında fark yarattığı konusunda önceki çalışmalarla tutarlı olduğu görülmektedir.

Öneriler

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. BEP' in çatışma çözme yönetimi ve kültürlerarası yeterliliğin bütün boyutlarında istenilen davranış değişikliğini yaratması için etkinliklerin tüm derslere yerleştirilecek şekilde uygulanması daha etkili olabilir.
2. Hazırlanacak programlarda işbirliğine dayalı faaliyetlere yer verilmesi çalışmaların daha etkili olmasını sağlayabilir.
3. Öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinden kaçınma ve zorlamayı daha az kullanabilmeleri için bu davranışları ortaya çıkaran örnek olay yöntemi programlarda kullanılabilir.
4. BEP formülize edilerek anaokulundan yükseköğretime her sınıf düzeyinde kullanılabilir.
5. BEP uygulamasını yapacak rehber öğretmenlere hizmet içi eğitim kapsamında eğitim verilebilir.
6. BEP uygulaması yapılırken aile ve çevre ile işbirliği oldukça önemlidir. Bu amaçla aile ve çevrenin de süreçte aktif rol oynayacağı etkinliklere yer verilebilir.
7. Okulda kutlanan belirli gün ve haftalar (Mevlana ve Hoşgörü Haftası vb.) barış Eğitiminde eğitimde fırsat olarak değerlendirilip kullanılabilir.

8. BEP uygulamasında öğrencilerin elde ettikleri görsel ürünler sınıf panosu gibi sınıf ortamına dair yerlerde sergilenebilir.
9. Etkinliklerin daha uzun süreli şekilde uygulanabileceği eğitim programlarına yer verilebilir.
10. Bu araştırmada, BEP dört farklı konu başlığı (farklılıklara saygı, çatışma çözümü, iletişim ve barış) altında uygulanmıştır. Yeni yapılacak araştırmalarda bu konu başlıkları arttırılabilir.
11. Hazırlanacak programlarda kültürlerarası yeterliliği arttıracak faaliyetlere yer verilebilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada öğrencilere BEP uygulanmış ve bu yolla kültürlerarası yeterlilik ve çatışma çözme stratejilerinin olumlu yönde değişimi hedeflenmiştir. Yapılacak olan çalışmalarda öğrencilere kültürlerarası yeterlilik modellerinden biri uygulanıp kültürlerarası yeterlilik kişilik özelliklerine etkisi değerlendirilebilir.
2. Bu araştırmada Kocaeli İli Körfez İlçesinden birbirine yakın çevrede olan iki okul seçilmiştir. Öğrencilerin farklı kültürleri tanınması için başka illerden okullar seçilerek eş zamanlı ve öğrencilerin birbiriyle iletişime geçebileceği faaliyetler (mektup arkadaşlığı, video konferans) yapılabilir.
3. Öğrencilerin kaçınma ve zorlama davranışını daha az kullanmaları için etkili olacak etkinliklere ağırlık verilebilir.
4. Öğrencilerin farklı kültürlerle ilk kez karşılaştıkları İlköğretim 4. ve 5. Sınıf İngilizce kitaplarındaki çok kültürlülük unsurları incelenebilir.
5. Programların kalıcılığının etkisinin araştırıldığı izleme çalışmaları yapılabilir.
6. Yapılacak çalışmalarda aile ve okulla görüşmeler yapıp öğrencilerin hayatlarında çatışma çözme stratejilerini ne kadar uyguladıkları belirlenebilir.
7. Bu araştırmada programın uygulamadaki etkililiği, programı uygulayan sınıf öğretmenliği 3. öğrencilerine araştırmacının verdiği eğitimle ve bu öğrencilerin öğretmenlik deneyimleri ile sınırlı kalmıştır. Program uygulanmadan önce programı uygulayacak eğitimcilere daha uzun süreli eğitim verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akay, R., (2005). Kültürel Kimlik ve Kültürlerarası İletişim. *Bilgi Dergisi* (11), 2. 108-120. <http://www.bilgidergi.com/uploads/2005Akay.pdf>. [19.02.2012]
- Akgün, S. ve Araz A. (2010). *Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz: Bir Çatışma Çözümü Eğitim Programı Tanıtımı*. Doğu Üniversitesi Dergisi. 11,(1). 1-17.
<http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/view/29/47> [15.01.2011]
- Aktaş, Ö. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Savaş ve Barış Konularıyla İlgili Bilgilerinin ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.*
- Altundağ, P. (2007). *Kültürlerarası Yeterlilik ve Korece Eğitimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Arsal, Z. (2008). *İlköğretim Programları ve Barış Eğitimi*. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Metni. ss. 1-27. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Sakarya.
- Austad, B. O. (1999). *Religion Source of Building. Peace Education: Context and Values*. Lecce: Pense Multimedia.
- Bacanlı, H. (2008). *Sosyal Beceri Eğitimi*. Ankara: Asal Yayınları.
- Balat, G., U. ve Dağal, A., B. (2011). *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. İstanbul: Kök Yayınevi.
- Banks, J., A. (1994). *Multiethnic education. Theory and Practice* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

- Banks, J., A. (2001). *International Companion to Multicultural Education*. London. The Routledge Allyn and Bacon.
- Bar-On, D. (2006). *Tell Your Life Story. Creating Dialogue among Jews and Germans, Israelis and Palestinians*. Budapest. Central European University Press.
- Barret, M. (2011). *Intercultural Competence*. Workshop Staff. The European Wergland Centre. England. 1-6
- Bar – Tal, D. (2002). *The Elusive Nature of Peace Education. Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. (pp. 27-35) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bar-Tal, D. and Bennink, H. G.. (2004). *The nature of reconciliation as an outcome and as a process*. In Y. Bar-Siman- Tov (Ed.). *From conflict resolution to reconciliation*. (pp.11-38). Oxford: Oxford University Press. (also published in Politika. 2002. Issue No 9. pp. 9-34 in Hebrew) .
<http://tau.ac.il/education/homepg/bartal/reconciliation%20as%20outcome%20and%20process.doc> . [13.12.2012]
- Basım N., Çetin F. ve Meydan C. H. (2009). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kontrol odağının rolü . *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 21. 57-66.
<http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/dergi/sayi21/BASIM,%20NEJAT%20VD..pdf>. [12.11.2012]
- Bayık-Temel, A. (2011). Küreselleşme ve Hemşirelik Eğitiminde Uluslararasılaşma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*. , 4 (3), 144-150. http://www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/18792/144-150_temel.pdf. [10.10.2012]

- Bedir, D. (2008). *Erken çocukluk döneminde çatışma çözme becerisi hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve çatışma çözme beceri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Bennet, J., M. (2011). *Developing Intercultural Competence For International Faculty and Staff*. 2011 AIEA Conference Workshop. 1- 21
- Bilgin, A. (2008). *Okullarda Şiddeti Önlemede Bir Yöntem: Çatışma Çözme*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bodine, J. R., K. Crawford, D. ve Schrupf, F. (1997). *Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk Program Rehberi*. (Çeviri ve Uyarlama: Akbalık, F. Gül ve B. Dilek Karaduman. 2007). İmge Yayınevi. Ankara.
- Bogart, L., B. (2000). *A Qualitative Study of Classroom Culture In Two Elementary Environments In Which Teachers Who Identify Themselves As Peace Educators Are Implementing Peace Education. Practices With First Grade Children*. Doctor of Philosophy in Education. Hawaii University. Hawaii. (UMI No: 9977538)
- Boyacı, Y. (2007). *Uluslararası Güç Mücadelesinde psikolojik Savaşın Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atılım Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Brick-Brock, U. (1985). *Educating for Peace: A feminist perspective*. New York: Pegamon Press.
- Buğa, A. (2010). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K., Erkan A., Ö, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Ankara. Pegema Yayıncılık.
- Byram, M., Gribkova, B and Starkey, H. (1997) Developing Intercultural Dimension In Language Teaching A Pratical Introduction For Teachers.
<http://lrc.cornell.edu/rs/roms/507sp/ExtraReadings/Section0/Section0/uploads/File1235272745204/InterculturalDimensionByram.pdf> [13.10.2012]
- Campinha, Bacote, J. (2003). The Spiritual Key to Cultural Competence. *Journal of Christian Nursing*. Volume 20. Number 3. Pages 20 – 22.
- Carson T. and Brouwer Wytze. (1985). *Dimensions of Peace Education*. Occasional Paper No:39. Curriculum Praxis Dept Of Secondary Education. University Of Alberta. 1985.
- Clarke-Habibi, S. (2005). Transforming Worldviews: The Case of Education for Peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education*. Vol 3. No 1. pp 33-56.
http://efpinternational.org/dev/wpcontent/uploads/2011/11/education_for_peace_case_study.pdf [13.04.2013]
- Coşkuner, E. (2008). *Barış Eğitimi Programının Öğrenci şiddeti üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Çıtak, E. ve Çam, O. (2011). Hemşirelere Verilen Eğitimin Çatışma Çözme Becerisine, Yöntemine ve Tükenmişlik Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*. 4 (4). 165-171
[http://www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/19093/Citak\(1\).pdf](http://www.deu.edu.tr/UploadedFiles/Birimler/19093/Citak(1).pdf).
 [12.02.2013]

Çoban, B. (2010). *Medya Barış ve Savaş*. İstanbul: Kalkedon Yayınları.

Çötüksöken, B. (2001). *Felsefeyi Anlamak Felsefe İle Anlamak*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*. 3(1). 55 – 78.

Deardorff, D., .K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*. 10, 241-266

Demir, A. ve Demir S. (2009). Erasmus Programının Kültürlerarası Diyalog Ve Etkileşim Açısından Değerlendirilmesi. *The Journal of International Social Research*. 2 /9. pp. 95-106.

http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt2/sayi9pdf/demir_aysinsemra.pdf.

[15.01.2011]

Demirdöven, N. ve Demirdöven, D. (2012) *Çatışmak Üzerine*. İstanbul: Ayna Yayınevi.

Deveci, H., Yılmaz F. ve Karadağ, R. (2008). Öğretmen Adaylarının Barış Eğitimi Algıları. *Eurasian Journal of Educational Research*. Number: 30. pp. 63 – 80.

Dilmen, N., E. ve Ögüt, S. (2010). Sosyalleşmenin Yeni Yüzü: Sosyal Paylaşım Ağları. Marmara Üniversitesi Yeni Medya Ve Etkileşim Konferansı bildirgesi. ss. 237-247

<http://www.ocelott.com/documents/papers/sosyallesmenin-yeni-yuzu-sosyal-paylasim-aglari-ogut-dilmen-tr.pdf>. [12-15.05.2013]

Dinçer, M. (2003). Eğitimin Toplumsal Değişme Sürecindeki Gücü. *Ege Eğitim Dergisi*. (3), 1: 102-112. <http://egitim.ege.edu.tr/efdergi/issues/2003-3-1/2003-3-1-10.pdf>. [10.10.2011]

Duran, H. (ty). Birleşmiş Milletler ve Barışın Korunması.

<http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/TV1/12HasanDURAN.pdf>. [25.05.2013]

Eğinli, A. T. (2011). Kültürlerarası Yeterliliğin Kazanılmasında Farklılık Eğitimlerinin Rolü. *Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9,35. 215-227

http://e-dergi.marmara.edu.tr/index.php/oneri/article/view/287/pdf_124
[15.05.2010]

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*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara

Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin Geçerlilik Güvenirlilik Çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.

Euwama, M. ,C. and Emmerik, IJ., H.,V. (2007). Intercultural Competencies and Congrolomoted Conflict Behaviors in Intercultural Conflicst. *Intercultural Journal of Intercultural Relations*. 31. 427-441

Erdem, A., R. (1997). İçerik Kuramları ve Eğitim Yönetimine Katkısı. *PAÜ. Eğitim Fak. Dergisi*. Sayı:3 68-77

<http://pau.egitimdergi.pau.edu.tr/DergiPdfDetay.aspx?ID=34>. [12.02.2010]

Fantini, E., A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. Available from

http://www.sit.edu/publications/docs/feil_research_report.pdf. [16.10.2012]

- Fountain, S. (1999). Peace Education In UNICEF. UNICEF Staff Working Papers. Working Paper Education Section Programme Division UNICEF New York. PDED – 99/003.
- Galtung, J. (ty). *Çatışmaları Aşarak Dönüştürmek, Çatışma Çözümüne Giriş*. Çeviren: Havva Kök. (2009) . Kök Yayıncılık. Ankara
- Gazioğlu, G. (2008). *The effects of peace and conflict resolution education on emotional intelligence, self concept and conflict resolution skills*. Unpublished Master's Thesis. Bogaziçi University Institute for Graduate Studies in the Social Sciences. İstanbul.
- Genç, Orkun Genco (2006). *Evaluating peacebuilding initiatives using multiple methodologies: Lessons learned from a Greek – Turkish peace education*. Unpublished Text. Y, Sabancı University Faculty of Arts and Social Sciences. İstanbul.
- Gümüş, A. (2006, Mayıs). *Şiddet Türleri, Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları. s. 13-38.
http://www.adnangumus.net/dosyalar/AGumus_2006_SiddetT%C3%BCrleri.doc [10.10.2010]
- Gümüş, M. (2012). *İlk İnsandan Günümüze Çatışma*. Konya: Çizgi Yayınevi.
- Gündoğdu, R. (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Harris, M., I. (2002). *Conceptual underpinnings of peace education*. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.). *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Harris, I. M. (2003). Peace Education Evaluation. Annual Meeting of the American Educational Research Association, ED 480 – 127. pp. 1 – 30.
- Haavelsrud, M. and Stenberg, O. (2012). Analyzing peace pedagogies. *Journal of Peace Education*. Vol. 9, No. 1, , 65–80 <http://www.tandfonline.com/loi/cjpe20>. [12.05.2013]
- Hicks, D., W. (1982). *Studying Peace: The Education Rationale*. Occasional Paper No: 4. Centre For Peace Studies. St. Martin's College. Lancaster. U.K.
- Hunginton, S.(2012). *Medeniyetler Çatışması*.
<http://www.incanews.com/?aType=yazarHaber&ArticleID=4722>
- Johnson, D. W. and Johnson, R.,T.. (2004). Implementing the Teaching Students to Be Peacemakers Program. *Theory into Practice*, 43 (1), 68-79.
- Kadivar, S. (2007). Toward a new paradigm: Multicultural peace education. Doctoral Dissertation. Available from Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3274991)
- Kamaraj, Işık ve Ebru Aktan – Kerem. (2004). *Erken Çocukluk Döneminde Barış Sosyal Değerine İlişkin Eğitici Drama Uygulamaları*. Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu Bildiri Kitabı İstanbul: Morpa Yayıncılık. s. 206 – 214.
- Kamaraj, I. ve Aktan – Kerem, E. (2006). *Erken Çocukluk Döneminde Barış Değerini Kazandırmaya Yönelik Bir Uygulama Örneği: Kimlikli Bebekler (Persone Dolls)*. Eğitimde İyi Örnekler Konferansı Bildirileri. İstanbul: Sabancı Üniversitesi Yayınları.
- Karaeminoğulları, A., Doğan A. ve Bozkurt, S. (2009). Kültürlerarası Adaptasyon Envanteri (Cross Cultural Adaptability Inventory. CCAI). *Süleyman Demirel*

Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi. Cilt.4. S.1. ss. 331-349.

<http://sablon.sdu.edu.tr/fakulteler/iibf/dergi/files/2009-1-19.pdf>. [15.05.2012]

Karakuş, M. ve Çankaya, H., İ. (2009). Okul Yöneticilerinin Kişilik Özelliklerinin Çatışma Çözme Stratejilerine Etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Yıl: 2 Sayı: 3. ss. 111-118.*

http://www.adyusbd.com/Makaleler/1436527566_07_karakus.pdf. [10-15.04.2012]

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık..

Karcıoğlu, F. ve Yakuoğulları, C. (2001). Meslek Yüksek Okullarının Örgütsel Çatışma ve Uzlaşma Düzeylerinin Tespitine Yönelik Bir Araştırma. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. Cilt: 15. Sayı 1-2. 229-263.*

<http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/IIBD/article/viewFile/3519/3349>. [12.10.2011]

Karcıoğlu, F., Kahya, C. ve Buzkan, K. (2012). Çatışma Yönetim Stratejisinin Tahmin Edicileri Olarak Örgütsel Kültür Tipleri. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi. Cilt: 26. Sayı: 1. 77-91.*

<http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/IIBD/article/view/6980/6589>. [15.03.2013]

Kasapoğlu, A. (2008). *Sosyal Hayat ve Çatışma. Farklı Alan Panoramları*. İstanbul: Phoenix Yayınevi.

Kavalcı, Z. (2001). *Çatışma Çözme Becerileri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Biçimleri Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

- Keskin-Coşku, S. ve Keskin, Y. (2009). Cumhuriyet Dönemi İlkokul (İlköğretim 1. Kademe) Sosyal Bilgiler ve Onun Kapsamına Giren Ders Programlarında Bir Değer Olarak “Barış” ın Yeri . *Değerler Eğitimi Dergisi. Cilt 7 No.17.* 69-92.
<http://www.dem.org.tr/ded/17/ded17mak4.pdf>. [15.10.2011]
- Kepenekçi-Karaman, Y. (2004). Sınıf Öğretmenlerine Göre Hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 38.* 250-265.
- Kepenekçi-Karaman, Y. ve Çinkır, Ş. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 34.* 236-253.
<http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/737-2011070515553-cinkir.pdf>. [10.11.2011]
- Kester, K. (2009). Developing Peace Education Programs- Beyond Ethnocentrism and Violence, Peace, Prints. *South Asian Journal of Peacebuilding. 1.1.* 2-27.
- Klein, U. (1997). Peace research and peace education in Israel. AFB-INFO: Newsletter of the Peace Research Information. Bonn
- Komisyon. (2012) . *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi ve Etkinlik Örnekleri.* Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Korkut, F. (ty). Etkili İletişim Becerileri: Çatışma Çözme Biçimleri ve Takım Çalışması. Eğitim- Sen Yayınları. 214-227.
http://www.egitimsen.org.tr/ekler/54486b18784f0f5_ek.pdf. [12.05.2013]
- Lions. (2008). *Yaşam Becerileri Programı Birlikte Eğitici Rehber Kitabı, Anasınıfı ve İlköğretim 1. Kademe Programı.* İstanbul: 14.Baskı Sanatları.
- Living Values Education. (2000). An educational Program. New York.
<http://livingvalues.net/books.html#8> [12.10.2010]

Lokanath , M. (2013). Peace Education As A Tool For Effective Conflict Management In Secondary Schools In Odisha. *Sakarya University Journal of Education*. 3/1. ss. 69-76

<http://www.suje.sakarya.edu.tr/index.php/suje/article/view/65/64>.

[10.05.2013]

Martin, Michael ve Cynthia Waltman Greenwood. (2002). Çocuğunuzun Okulla İlgili Sorunlarını Çözebilirsiniz. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

MEB. (2009). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. Ankara: TTKB.

Mutluoğlu, S. ve Topses, G. (2012). İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözme Stratejilerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*. Volume 1, issue 2. 54-63.

<http://www.ijseg.org/ojs/index.php/IJSEG/article/viewFile/176/237>

[12.05.2013]

Öner, U. (2009). *Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Özgen, A. (2011). Teknolojik Değişim ve İnsani Değerler.

<http://www.insanidegerler.org/yazi.asp?id=29>. 12.05.2013

Özmen, F. ve Aküzüm, C. (2010). Okulların Kültürel Yapısı İçinde Çatışmalara Bakış Açısı ve Çatışma Çözümünde Okul Yöneticilerinin Liderlik Davranışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*. Cilt 2. Sayı 2. 65-75.

http://www.sobiad.org/eJOURNALS/dergi_SBD/arsiv/2010_2/08fatma_ozmen3.pdf. [13.05.2012]

Perkins, D. (2002). Paradoxes of peace and the prospects of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles,*

and practices around the World. NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Mahwah.

- Polat, Ö. ve Önder, A. (2007). Mısır'ı Ülke ve Kültür Olarak 5-6 Yaş Çocuklarına Tanıtan Eğitim Programının Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 15. 27-35.*
- Polat, S. (2009). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yatkınlık düzeyleri. 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi'nde sunulan bildiri. s.301-304, Trakya Üniversitesi. Edirne.*
- Polat, S. Ve Barka, T., O. (2012). Multiculturalism and Intercultural Education: A Comparative Study with a Sample of Swiss and Turkish Candidate Teachers. *World Applied Sciences Journal. 18(9). 1180-1189.*
[http://idosi.org/wasj/wasj18\(9\)12/1.pdf](http://idosi.org/wasj/wasj18(9)12/1.pdf). [16.05.2013]
- Polat, S. ve Metin, A., M. (2012). The Relationship Between the Teachers' Intercultural Competence Levels and the Strategy of Solving Conflicts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences. Sayı: 46. 1961-1968*
- Polat, S. (2012). Okul Müdürlerinin Çok Kültürlülüğe İlişkin Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 42. 334-343*
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201242SONER%20POLAT.pdf>.
[12.10.2012]
- Reardon, B. (1988). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Reardon, B. (2002). Human Rights and the global campaign for peace education . *International review of Education. 48. 3-4. 283-284.*

- Reardon, B. (2004, October). *Developing Democracy Through Peace Education: Educating Toward a World Without Violence*. Linza, Albania.
<http://www.haguepeace.org/conf/images/tirana/GreetingsByBettyReardon.doc>
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Sabah (2012). <http://www.sabah.com.tr/Pazar/2012/01/15/akran-zorbaligi-cok-yaygin>
- Sağkal, A., S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Salomon, G., N. (2002). *The nature of peace education: Not all programs are created equal*. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world*. (pp. 3-13). Mahwah: NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Serin, O ve Mutluoğlu, S. (2012). Çatışma Çözme Eğitim Programının İlkokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Becerilerine Etkisi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*. Volume 1, issue 2. s. 54-53
- Sertel, J. ve Kurt, G. (2004). *Barış Bireyde Başlar*. İstanbul: Ekspres Yayınevi.
- Shields, E. (2011). *Educating for Intercultural competence, A European Comenius Project Promotes Intercultural Competence*. Faculty of Education

Department of Teacher Education. Master's Thesis. University of Tampere.

Sinicrope, C., Norris, J. and Watanabe, Y.. (2007). Understanding and assesing Intercultural Competence. *Second Language Studies*. 26 (1). pp. 1-58.

Sommers, M. (1982). M. Peace Education and Refugee Youth. UNHCR Workshop: Washington D.C.

Sükut, S. (2008). *İlköğretim Okulu yönetici ve öğretmenlerinin çatışma çözme stratejilerinin karşılaştırılması (Pendik ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Sünbül, D. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsayı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Stokes, H. (2002, March). *Education for Conflict--Education for Peace*. Annual Meeting of the Comparative and International Education Society . Orlando. FL. s.s. 1-17

Şahbenderoğlu , V .(ty.). Yaşamak Şakaya Gelmez: Barış İçin Hoşgörü. s. 1-7.1 <http://acikarsiv.atilim.edu.tr/browse/293/381.pdf>. [12.12.2012]

Şentuna, A. (2011). *Okul Öncesi Eğitim Alan 48-60 Aylık Çocukların Farklı Kültürleri Tanımalarının, Dünyadaki Farklı Kültürlere Karşı Bakış Açılarında Yaratacağı Farkların İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı.
İstanbul.

Talat Al – S., Quadis, M. A. ve Mahasneh, R. (2010). Academic Administrators Making a Difference: Promoting Peace Education in Jordanian Higher Education. *Hashemite University Faculty of Educational Sciences Journal. Number: 22.* pp. 1 – 16.

Taştan, N. (2010). *Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu* Ankara: Nobel Yayın.

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

Tezer, E. ve Aladağ, M. (2005). Akran Danışmanlığı Nedir? Ne değildir?. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. Cilt 3. Sayı 27. 139-155.
<http://www.pdr.org.tr/dergi/index.php/PDRD/article/viewFile/212/172>.
[12.10.2011]

TDK. (2010). Türkçe Sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Türk, F. (2008). Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerinde etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2002). İlköğretim okullarında öğrenci çatışmaları ve öğretmenlerin bu çatışmalarla başa çıkma stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 8. (30). 283-302.

Türnüklü, A. (2007). Liselerde Öğrenci Çatışmaları, Nedenleri, Çözüm Stratejileri ve Taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 49. ss: 129-166

<http://pegemayayincilik.com/dosyalar/dokuman/2861-20110604123358-5-turnuklu.pdf>. [10.12.2012]

Türnüklü, A, Kaçmaz, T. Sünbül, D.ve Ergül, H. (2009). Does peer mediation really work? Effects of conflict resolution and peer – mediation training on high school students conflicts. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1, 630-638.

Toomey, T. ve Ootzel, G. J. (2001). *Managing Intercultural Conflicts Effectively*. London: Amazon Sage.

http://www.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=tUTC0FKUhBoC&oi=fnd&pg=PR8&dq=%C4%B0NTERCULTURAL+COMPETENCE+AND+CONFL%C4%B0CT+RESOLUT%C4%B0ON&ots=7yjuvdJtbO&sig=diXYG3SYsKqbPQozdxFqVhv5EpA&redir_esc=y#v=onepage&q=%C4%B0NTERCULTURAL%20COMPETENCE%20AND%20CONFL%C4%B0CT%20RESOLUT%C4%B0ON&f=false .

Töder Barış Eğitimi Merkezi (ty). 15.10.2010

<http://www.toder.org/img/files/BarisEgitimiSunum.ppt>

UNESCO. (1999). The quarterly review of comparative education. *UNESCO:*

International Bureau of Education. vol. XXIV, no. 3,4. p. 411-22. Paris.

UNESCO. (2002). Cultural Diversity. Paris: *Series No. 1. UNESCO Universal declaration on cultural diversity*. UNESCO.

unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162e.pdf. 10.01.2012

- UNESCO. (2005). Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expression. Paris:UNESCO.
unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149502e.pdf. 10.12.2011
- UNESCO. (2013). International Competence. Conceptual And Operational Framework. Paris.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002197/219768e.pdf>. [13.05.2013]
- Uysal, Z. (2006). *Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- Üstün, E. (2011). *Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnik merkezlik Düzeylerini Etkileyen Etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Wulf, C. (1999). *The Other In Peace Education. Peace Education: Context and Values*. Gennanio: Pensa Lecce Multimedia.
- Yılmaz, H. (2003). *Din Eğitimi ve Sosyal Barış*. İstanbul: İhsan Yayınları.
- Yablon, Y. B. (2007). Contact Intervention Programs for Peace Education and the Reality of Dinamic Conflicts. *Teacher College Record. volume 109. Number 4. April 2007. 991-1012*
- Yılmaz, K ve Horzum, M., B. (2005). Küreselleşme, bilgi teknolojileri ve üniversiteler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 6 (10), 103–121.

EK 1: Araştırma İzini

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜSAYI : B.08.4.MEM.0.41.05.00/605.99.00.00
KONU : Araştırma İzni
(Bihter KAYA)

01.06.11• 13893

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı Öğrencisi **Bihter KAYA**'nın "**Barış Eğitimi Programının Öğrencilerin Farklılıklara Saygı, Kültürler Arası Çatışma Yönetimi, Kültürel Yetenek ve Duygu Yönetimi Becerilerine Etkisi**" konulu çalışmasına esas olmak üzere, İlimiz Körfez İlçesi Atatürk İlköğretim Okulu ve Fahri Korutürk İlköğretim Okulunda anket uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 04.04.2011 tarih ve 2198 yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, İlimiz Körfez İlçesi Atatürk İlköğretim Okulu ve Fahri Korutürk İlköğretim Okulunda anket uygulama talebi, komisyonca uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.


Muhlis ÖZTÜRK
İl Millî Eğitim Müdürü V.

OLUR

01/06/2011

Hidir KAYA
Vali Yardımcısı

Ömeriye Mah. Ankara Cad.
Valilik Binası Kat: KOCAELİ
Tel: 321 33 01 Tel: 321 88 98
Tel: 321 17 47 Fax: 321 15 51
www.kocaeli.meb.gov.tr www.kocaeli.meb.gov.tr
kocaeli.meb@meb.gov.tr



EK 2: Anket Formu: Kùltürlerarası Yeterlilik Ölçeği

DÜŞÜNCELER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Başkalarının ne hissettiğini anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Kolaylıkla iletişime geçebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Farklı yaklaşımları denerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Şansızlıklarda sakinliğimi korurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Sürprizlerden kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	İnsanların davranışlarını anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Başkaları ile iletişim kurmada zorluk çekerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Farklılıklar ilgimi çeker.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Sakinliğim etrafıma huzur verir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Çoğunlukla katı bir programa göre çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Başkalarının duygularını anlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	İletişim kurmada önceliği diğerlerine veririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Yeni bir hayata kolayca başlarım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Kendimi baskı altında hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Plana göre çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Başkalarının yüz ifadelerine dikkat eder, önemserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Farklı gruplara rahatça girebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Diğer kùltürlere kolayca girebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Başarısız ve kötümser durumlar bakış açımı etkiler.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-2'nin devamı

20	Sıkı kurallara göre çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Başka insanların yaşam öyküleri ile ilgilenir, anlamaya çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Diğer insanlara kolayca yakınlaşıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Farklı bir geçmişten gelen insanlarla iletişim kurmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Kolayca üzülebilen biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
25	Birileri zor durumdaysa onu fark ederim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Tanımadığım bir toplulukta açık konuşmayı severim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	İnsanın doğasını anlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Kaygılı biriyim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Başkaları rahatsız olduğunda hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Kendini yalnız hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Diğerlerinden bilgi edinmek hoşuma gider.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Diğerlerinin duygularına önem veririm	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Başkalarını anlar, rahatlatırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 3: Anket Formu: Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği

DÜŞÜNCELER		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Bir sorun çıktığında mümkün olduğunca kendim kadar başkalarının da görüşlerini alırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Okulda çıkan bir uyuşmazlık durumunda her iki tarafa da biraz kendilerinden ödün vermeleri konusunda ısrar ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Okulda farklılıklarımızla yüzleşmekten kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Okulda bir sorunla karşılaştığım da kazanmak için her şeyi yaparım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Okulda bir kişi ya da grupla anlaşmazlık yaşadığım da diğer tarafın fikrini benimserim	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Arkadaşlarımla anlaşmazlıklarımızı çözerken kendiminki kadar diğerlerinin amaç ve ilgileri için de çaba gösteririm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Anlaşmazlıkların çözüm sürecinde orta yollu bir çözüm yolu bulmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Okulda bir sorunla karşılaştığım da mümkün olduğunca fikir ayrılıklarından kaçınırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Okulda karşılaştığım anlaşmazlıklar da kendim için iyi bir sonuç elde etmek için savaşıyorum	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Okulda çıkan sorunlarda, kendi tarafımın memnun etmektense diğer tarafı memnun etmeye çalışırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK-3'ün devamı

11	Okulda çıkan bir anlaşmazlığı çözümünde, her iki tarafa da uygun çözümler bulmak için fikirleri iki taraflı incelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Arkadaşlarla okullarda yaşanan sorunların çözümünde uzlaşmacı bir çözüm bulmamız gerektiğine işaret ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Okulda bir kişi ya da grupla anlaşmazlık yaşadığımda, o kişi ya da grupla yüzleşmekten kaçınmaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Okulda ki anlaşmazlık durumunda kazanmak için uğraşırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Okulda doğan anlaşmazlıklar da, kendi tarafımın amaç ve ilgilerindense, karşı tarafinkine uyum sağlamaya çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Okulda çıkan sorunları çözerken, gerçekten beni ve diğerlerini memnun edecek sonuçlar buluncaya kadar incelerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Okulda yaşanan sürtüşmelerde mümkün olduğunca yarı yarıya uzlaşmanın olduğu bir çözüm için uğraşırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Okulda uyumsuzlukları gördüğüm de büyük farklılıkları küçültmeye çalışırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Okulda ki fikir ayrılıklarında kendi fikirlerimin kabul edilmesi için uğraşırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 4: Barış Eğitimi Programı

Barış Eğitimi Uygulamalarının Barış Eğitiminin Kazandırmaya Çalıştığı Bilgi, Beceri ve Tutumlarla İlişkisi

BARIŞ EĞİTİMİNİN KAZANDIRMAYA ÇALIŞTIĞI BİLGİ BOYUTU						
ETKİNLİK ADI	Düşünceler Arasındaki Farklılıklar	Çatışma	Çatışmanın Nedenleri	Küreselleşme	Hak ve Sorumluluklar	Silahsızlanma
Barış Nedir?	◆		◆		◆	
Barış Bizimle Başlar.		◆				◆
Barış Keki Yapıyoruz.	◆		◆		◆	
Benim Barışçıl Sınıfım	◆	◆	◆		◆	◆
Bir Dünya Bırakın	◆			◆	◆	
Ben Eşsizim	◆					
Kuyumcu	◆		◆		◆	
Kar Tanesi	◆					
Kalıp Yargılar	◆					
Duygu Küpü				◆	◆	◆
Hatalıyım Üzgünüm				◆	◆	◆
Atölye Çalışması	◆	◆	◆	◆	◆	◆
Kulaktan Kulağa	◆		◆		◆	
Çatışmaaa			◆	◆	◆	◆
Çözümüm Var			◆	◆	◆	◆
Yardım Arayan Ağaç			◆	◆	◆	◆
Tiyatro	◆		◆		◆	

BARIŞ EĞİTİMİNİN KAZANDIRMAYA ÇALIŞTIĞI DEĞER VE TUTUMLAR						
ETKİNLİK ADI	Özsaygı	Başkalarına ve Farklılıklara Saygı	Çevreye Saygı	Empati	Eşitliğe İnanç	Hak ve Adalete İnanç
Barış Nedir?		♦		♦	♦	♦
Barış Bizimle Başlar.	♦	♦			♦	♦
Barış Keki Yapıyoruz.	♦			♦	♦	
Benim Barışçıl Sınıfım	♦	♦	♦		♦	♦
Bir Dünya Bırakın	♦			♦	♦	♦
Ben Eşsizim		♦				
Kuyumcu		♦	♦		♦	
Kar Tanesi		♦				
Kalıp Yargılar			♦	♦		
Duygu Küpü		♦			♦	
Hatalyım Üzgünüm				♦	♦	♦
Atölye Çalışması	♦	♦	♦	♦	♦	♦
Kulaktan Kulağa	♦		♦		♦	
Çatışmaaaa						
Çözümüm Var			♦	♦	♦	♦
Yardım Arayan Ağaç	♦	♦		♦	♦	♦
Tiyatro	♦		♦		♦	♦

BARIŞ EĞİTİMİNİN KAZANDIRMAYA ÇALIŞTIĞI BECERİLER						
ETKİNLİK ADI	Farklılıklara Saygı	Arabuluculuk	Problem Çözme	Eleştirel Düşünme	İşbirliği	Çatışma Çözümü
Barış Nedir?	◆		◆		◆	
Barış Bizimle Başlar.		◆				◆
Barış Keki Yapıyoruz.	◆		◆		◆	
Benim Barışçıl Sınıfım	◆	◆	◆		◆	◆
Bir Dünya Bırakın	◆			◆	◆	
Ben Eşsizim	◆					
Kuyumcu	◆		◆		◆	
Kar Tanesi	◆					
Kalıp Yargılar	◆					
Duygu Küpü				◆	◆	◆
Hatalyım Üzgünüm				◆	◆	◆
Atölye Çalışması	◆	◆	◆	◆	◆	◆
Kulaktan Kulağa	◆		◆		◆	
Çatışmaaa						
Çözümüm Var			◆	◆	◆	◆
Yardım Arayan Ağaç	◆		◆		◆	
Tiyatro	◆		◆		◆	

Barış Eğitimi Programı Etkinlikleri

Etkinlik 1:Barış nedir?

Amaç: Barışın tanımlanması

Kazanım: 1.Barışın tanımını yapar ve barışın sadece savaşızlık demek olmadığını keşfeder (Sertel ve Kurt, 2004).

Süre: 40 dakika

Gerekli Materyaller: Form 1 (Coşkuner, 2008: s. 184), Form 2 (Coşkuner, 2008, s: 185)

SÜREÇ

1. Öğrencilere form 1 dağıtılır ve barışla ilgili bildikleri yazmaları istenir. Öğrencilerin yazdıklarından farklı olan maddeler tahtaya yazılır. Daha sonra barışla ilgili merak ettiklerini yazmaları istenir. Öğrencilere barışla ilgili merak ettiklerini bu derste öğrenebilecekleri söylenir.
2. Öğretmen barışın çağrıştırdığı sembolleri form 1 in arkasına çizmelerini ister.
3. Öğretmen barışın tanımlarını projeksiyonla yansıtır ve öğrencilerin bunları yorumlamalarını ister. En çok sevdikleri tanımları seçmelerini ister.
4. Öğretmen bu tanımlamalardan yola çıkarak barış-savaş farkını sorar. Barışın savaşın zıttı olmadığını açıklar.

Değerlendirme: Öğretmen öğrencilere barışla ilgili akrostij çalışması yaptırarak dersin değerlendirmesini yapar.




Katkıda Bulunan: Sertel ve Kurt (2004: Winpeace Barış Eğitimi El kitabı) ve Coşkuner (2008).

Geliştiren: Bihter Kaya

FORM 1

BARIŞ

Açıklama: BARIŞ kelimesi ile ilgili bildiklerinizi ve öğrenmek istediklerinizi konuya başlarken tablonun ilgili bölümlerine yazınız. Konu bittikten sonra ise BARIŞ ile ilgili öğrendiklerinizi tabloya yazınız.

BİLDİKLERİM 	ÖĞRENMEK İSTEDİKLERİM 	ÖĞRENDİKLERİM 

FORM 2

BARIŞIN ÇAĞRIŞTIRDIKLARI

Açıklama: Barış kelimesini düşündüğünüzde aklınıza gelenleri kelimelerle ifade ediniz.

BARIŞ

Etkinlik 2: Kollarım

Amaç: Kişiler Arası Barış

Kazanım: 2. Barışın bireyin içinde olduğu fikrini kabul eder.

3. İç ve dış barışa engel durumları tanır.

Süre: 40+40'

Gerekli Materyaller: Form 3 (Vücut haritası; Coşkuner, 2008, s. 190), değerlendirme formu

Süreç

1.Öğretmen öğrencilere vücut haritası verir. Öğrencilere bu vücut haritasında barışı sağlayan barışa en çok katkı sağlayan organı işaretlemeleri istenir ve neden bu organı işaretlediklerini sorar (Örneğin: yüzümüz; gülümseme, baş; selam verme, kollar; sarılma).

2. Öğrenciler bu etkinliği tamamladıktan sonra öğretmen öğrencilere vücutlarında hissedebilecekleri bir düşünme ve rahatlama egzersizi yaptırır.

(Aşağıdaki yazıyı yavaşça, noktalarda duraklayarak okuyun)

“Huzurlu olmanın tek yolu içinde sessiz olmak. Birkaç dakika için, yıldızları düşünün ve kendinizi onlar gibi hayal edin. Gökyüzünde çok güzeller, ışık saçan ve parıldarlar. Çok sessiz ve huzurlular. Vücudunu hareketsiz tut...Ayak parmaklarını ve bacaklarını rahatlat...Karnını rahatlat...Ve omuzların...Kollarını rahatlar...ve yüzünü...güvenli olma hissi ortaya çıksın...ve barışın yumuşak ışığı seni çevrelesin...O ışığın içinde güzel küçük bir yıldız gibisin...Sen, içinde minik yıldız, huzurlu ışıkla dolusun...Bu ışık yumuşak ve güvenli...Bu barış ve sevgi ışığında rahatla...içinde sükunet ve huzur olmasına izin ver...Odaklandın...Konsantre oldun...İçinde huzuru hissetmek istediğin her an, sükunetli olabilirsin...hoşnut (olumlu)...bir barış yıldızı...

(Bu egzersiz öğrencilerin rahatlama ve barışı vücut egzersiziyle hissetmelerini sağlayacaktır)

3. Bu egzersizden sonra dini bayramlarda barışmanın önemi vurgulanır. Bir bayram günü küsen iki aileyi barıştırmak için girişilen çabayla ilgili bir drama yapmaları istenir.

Değerlendirme: Öğrendiklerim kısmının doldurulması. (Form 1)

Katkıda Bulunan: Living Values Education (2000, s.) ve Coşkuner (2008, s.190)

Geliştiren: Bihter Kaya

FORM 3: Vücutumun Barış Haritası

VÜCUDUMUN BARIŞ HARİTASI

Açıklama: Vücutumuzun çeşilli bölümlerini kullanarak barışa nasıl kalkıda bulunabileceğimizi kâğıdın kenarlarına yazınız.



Etkinlik 3: Barış Keki Yapıyoruz

Amaç: Barış yapıcı ve bozucu davranışlar

Kazanım: Barış yapıcı ve bozucu davranışları bilir.

Süre:40+40'

Gerekli Materyaller: Form 4 (Barış Keki)

Süreç:

1. Öğretmen öğrencilere ailede, sınıfta iki kişinin arasının bozulmasına neden olan bir olayı anlatmalarını ister. Anlatılan olay eşliğinde öğretmen öğrencilerden bu ve buna benzer olayların nedenlerini söylemelerini ister. Bunları tahtaya yazar.
2. Öğretmen öğrencilere bir kek yapacaklarını ve buna barışı sağlayan davranışları ekleyeceklerini söyler. Öğrencilere Barış Keki (Form 4) dağıtılır. Bu kekin içine gerekli malzemeleri katmalarını söyler. Öğrenciler yazdıktan sonra öğretmen keki yanınızdaki arkadaşınıza tattırın der ve eksik malzeme varsa arkadaşına ekletebileceğini söyler. Böylece öğrenciler arkadaşlarının formlarını değerlendirir.
3. Barış kekinde ortak maddeler tahtaya yazılarak kekin pişirileceği söylenir.
4. Öğrencilere kek pişerken sınıfta barış filmi hazırlayacakları söylenir. Sınıf gruplara ayrılır. Her gruba bir sonraki derste sunacakları rolleri dağıtılır.

Değerlendirme: Barışı sağlayan durumlar ve buna engel durumlar nelerdir? sorusu sorularak küçük tartışma grupları oluşturulur ve kapanış yapılır.

Katkıda Bulunan: Leaving Values Education (2000, s. 17)

Geliştiren: Bihter Kaya

FORM 4: Barış Keki



Etkinlik 4: Barışçıl Sınıfım

AMAÇ: Sınıf ortamında barışın sağlanması

Kazanım: Sınıf ortamında barışa engel olan durumları bilir.

Barışı bozan davranışlardan kaçınır.

Süre: 40+40'

Gerekli Materyaller: Form 5 (Her sınıfın Kendine Ait Sınıf Oturma Planı)

SÜREÇ:

1. Önceki derste verilen rollere göre drama çalışması yaptırılır. Geçmiş derste öğrenilenler hatırlatılarak derse geçiş yapılır.
2. Öğrencilere sınıf oturma planı dağıtılır ve herkesin planda yerini bulması istenir. Daha sonra herkesin yanında oturan bir barış duygusu seçmesi istenir. Seçilen duygunun ne olduğu ve nedeninin açıklanması istenir.
2. Sınıfta barış konulu istasyon tekniğiyle bir uygulama başlatılır. Sınıf üç gruba ayrılarak sınıfta barış konulu bir resim, afiş ve şarkı konularıyla uygulama yaptırılır.

Değerlendirme: İstasyon tekniğiyle ortaya çıkan ürünlerin sergilenmesi sağlanır.

Hazırlayan: Bihter Kaya

Etkinlik 5: Bir Dünya Bırakın

Amaç: Dünyada barışın önemini açıklama savaşların zararlarını fark etme

Kazanımlar: Dünyada barışın önemini açıklar.

Barışçıl bir dünya ile çatışma dolu bir dünyanın farkını açıklar.

Süre: 40+40'

Gerekli Materyaller: 2. Dünya belgeseli, form 6 (A-4 kağıdı)

1. Öğrencilere 2. Dünya savaşını konu alan belgesel 5 dakika süreyle izlettirilir. Bu belgeselde onları en çok etkileyen durumların neler olduğu sorulur. Bu belgeseldeki gibi yaşayabilir miyiz? Hayatımız nasıl olurdu sorusu sorularak cevaplar tartışılır.

2. Öğrencilere form 6 dağıtılarak iki çember çizmeleri istenir. Bunlardan biri barışçıl bir dünya diğeri ise çatışma dolu bir dünya çemberi olacaktır. Çemberler doldurulduktan sonra iki çember arasındaki farkların listelenmesi istenir. Bu listelerin sınıfa sunulması sağlanır.

3. Öğrencilere Bir dünya bırakın biz çocuklara şarkısı öğretilir.

Değerlendirme: Dünyada barışla ilgili bir slogan üretmeleri istenir. Bu sloganların yazıya dökülerek sınıf duvarında sergilenmesi sağlanır.

Ünite Değerlendirme: Öğrencilere form 6 dağıtılarak barışın gerektirdiklerini yazmaları istenir. Yazılanların sınıfta sunulması ve eksikliklerin tamamlanması sağlanır.

Katkıda Bulunan: (Tapan, 2006)

Geliştiren: Bihter Kaya

Farklılıklara Saygı Ünitesi Etkinlikleri

Etkinlik 6: Meyveler

Amaç: Fiziksel özelliklerini ve farklı yönlerini fark etme.

Kazanımlar: 10.Fiziksel özelliklerini tanımlar.

11. Fiziksel ve duygusal özelliklerinin farklı olabileceğini kabul eder.

Süre: 40+40'

Gerekli materyaller: Bir elma, bir armut, bir ayva vb. ve Form 7 (Coşkuner, 2008)

Süreç:

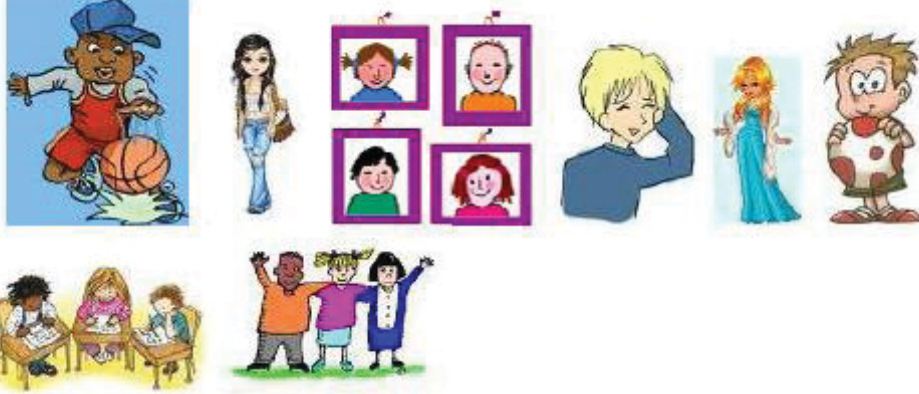
1. Getirilen meyveler poşetten çıkarılarak dikkat çekme sağlanır
2. Sonra meyvelerin hepsine aynı meyve diyebilir miyiz? Sorusu sorulur. Neden diyemeyiz sorusu sorularak öğrencilere farklılık kavramı fark ettirilir, öğrencilerin verdiği cevaplar üzerinde beş dakika tartışılır.
3. Daha sonra sınıf meyve sayısına göre gruplara ayrılarak birer grup sözcüsü belirlenir.
4. Bu grupların her birine bir meyve verilerek bu meyvenin fiziksel özelliklerini yazması istenir.
5. Her grup yazmayı bitirdikten sonra yazdıkları toplanır ve her grubun yazdığı başka bir gruba gelecek şekilde dağıtılır.
6. Daha sonra her grup sözcüsü sırayla kendisine gelen kâğıttaki özellikleri okur ve karşılaştırma yapılır.
7. Sonra onların da arkadaşlarından farklı özellikleri olup olmadığı sorularak bu özellikleri yazmaları istenir.
8. Son olarak da her insanın farklı fiziksel özellikleri olduğu vurgulanır. Farklılıklarla ilgili Form 7 dağıtılarak, değerlendirme yapılır.

Katkıda Bulunan: Töder Barış Eğitimi Merkezi ve Coşkuner (2008)

Geliştiren: KOÜ Sınıf Öğretmenliği öğrencileri ve Bihter Kaya

Form 7: Fiziksel Farklılıklarımız

FİZİKSEL FARKLILIKLARIMIZ



Açıklama: Her insanın fiziksel özellikleri farklıdır.
Yukarıdaki resimleri inceleyiniz. Bu resimlerdeki çocukların da fiziksel özellikleri farklı. Bu farklılıkları belirleyerek aşağıdaki tabloya not ediniz.

FİZİKSEL FARKLILIKLAR

Etkinlik 7: Seçime Gidiyoruz

Amaç: Fiziksel ve duygusal farklılıklarının doğal olduğunu kabul etme

Kazanım:12.Farklı duygu ve düşüncelere saygı gösterir.

13.Farklılıkların zenginlik olduğunu kabul eder.

Materyaller: Seçim sandığı, oy kullanabilecekleri kâğıtlar.

Süreç:

1. Sınıfa girilerek sınıfa bir temsilci öğrenci seçileceği söylenir.
2. Ardından küçük oy kâğıtları dağıtılır. Aday olanlar tahtaya çıkarılır.
3. Çocuklardan kâğıtlarının sol üst köşesine adlarını yazıp ardından seçtikleri kişiyi yazmaları ve gelip sandığa atmaları istenir.
4. Seçilen kişiler tahtaya yazılıp bir öğrenci tahtaya çıkartılıp oylar sayılır.
5. Oy kâğıtlarına adları yazılı olduğu için öğrenciler adları söylenip kaldırılır ve neden o kişiyi seçtiği sorulur.
6. Adaylardan kendisini seçmediği için kızdığı arkadaşı olup olmadığı sorulur.
7. Neden kızdığını söylemesi istenir. Öğrencilerin kızgınlıklarının nedenleri tahtaya yazılarak, davranışlarındaki yanlış bulmaları için yönergeler verilir.
8. Tahtaya büyük harflerle FARKLILIK yazılarak öğrencilerin kendi aralarında tartışıp tanımlarını yapmaları istenir. Ardından saygı kavramı verilir. Öğrencilerin birbirine saygı duymasının önemini anlatan bir kompozisyon yazmaları istenir.

Geliştiren: Bihter Kaya

Etkinlik 8: Farklı Farklı

Amaç: Farklı Kültürel yapı ve öğeleri tanıma ve saygı gösterme

Kazanımlar: 14.Farklı ırk, dil, din ve kültürel yapılara önyargısız yaklaşır.

15.Dünyadaki farklı uluslara hoşgörüyle yaklaşır.

Materyal: Farklı bölgelerdeki yöresel kıyafetli insanların resimleri, farklı ülkelerdeki insanların resimleri.

Süre: 40+40 dk

Süreç:

1. Öğrencilere ülkemizdeki farklı yörelerdeki insanların resimleri dağıtılır.
 2. Bu resimlerde neler gördükleri tartışılır.
 3. Her bölgedeki insanların farklı giyindiği ve farklı yaşam tarzları olduğu fark ettirilir.
 4. Resimler toplanıp bu defa başka ülkelerdeki insanların resimleri dağıtılır. Buradaki farklılıklar da söylenir. Resimlerin tamamı öğrencilere verilip hepsine bakmaları ve beşerli gruplara ayrılıp bunları tartışmaları istenir.
 5. Bir drama yaptırılır. Farklı yörelerden ve ülkelerden insanları canlandıracakları bir diyalog oluşturulur.
- Tahtaya roller yazılır.(Ege, Karadeniz, Doğu, Marmara bölgelerinden birer kişi olmaları istenir.)
 - Dramının konusu: Her öğrenci yeteneğine göre Türkiye'deki bölgelerden birinin şivesini taklit ederek hava durumunu sunar.
 - Farklı kültürlere önyargısız yaklaşması gerektiği vurgulanır. Farklı kültürlerin bir zenginlik olabileceği açıklanır.

Geliştiren: Bihter Kaya

Etkinlik 9: Kurt Açıklıyor

Amaç: Öğrenciler önyargıların altında kalıp yargıların olduğunu anlayacaklardır.

Süre: 45+45 dakika

Kazanım: 16. Kalıp düşünceleri fark eder.

17. Kalıp yargılarda bulunmaktan kaçınır.

Gerekli Materyaller: Kırmızı başlıklı kız resmi

Süreç:

1. Derse başlamadan önce kırmızı başlıklı kız hikâyesinin resmi gösterilir
2. Bu hikâyeyi hatırlayıp hatırlamadıkları sorulur. Hatırlattırıldıktan sonra çocuklardan özet şeklinde anlatmaları istenir.
3. Tahtayı ikiye bölüp 1. Hikâye bölümüne hikâyedeki karakterler yazılarak onların özellikleri karşısına yazdırılır.
4. Ardından bir açıklama yapılır. Ve birde kurttan dinleyelim hikâyeyi deyip çocuklara kurdun ağzından yazılmış olan hikâye okutturulur.

'Her gün yaptığım gibi ormanı temizlemeye çıkmıştım. Orman benim evim, temiz tutmak da benim görevim. Derken bir kız beliriverdi. Kırmızı başlık ve peleriniyle çok şüpheli bir görünümü vardı. Kimin aklına gelir bu garip kıyafeti giymek. Bir kurnazlık peşindeydi mutlaka. Bir süre dikkatle izledim bu garip kıızı. Elinde taşıdığı üzeri örtülü sepette kim bilir ne taşıyordu!.. Yürüyüşü bile normal değildi. Yanına yaklaşıp ne yaptığını sorunca bana büyükannesinin evine gittiğini söyledi ama gel de inan. Yine de bıraktım peşini kendi işime döndüm. Ama aklım o kıza takıldı bir kere... Bir gidip bakayım doğru mu söyledikleri dedim kendi kendime; gerçekten böyle bir büyükanne var mı? Siz olsaydınız gerçekliğini kontrol etmek istemez miydiniz? Orman benim evim. Ben hem ev sahibiyim, hem de diğer orman sakinlerine karşı sorumluyum. Neyse uzatmayayım... Gittim, baktım ve gerçekten bir büyükanne buldum. Sorduğumda "evet o küçük kız benim torunum" dedi. Ben de sorumlu bir kişi olarak; "bu küçük kız yabancılarla konuşulmayacağını öğrenmemiş daha!..." dedim ve anlattım küçük kızla karşılaşmamı... Büyükanne de ürperdi ve birlikte küçük kıza bir ders vermeye karar verdik. O yatağın altına saklandı, ben Onun geceliğini giydim, başlığını taktım ve yatağına yattım. Küçük kız birazdan içeri girdi. Seslendi cevap verdim. Ne şaşkın bir çocuk! Beni büyükannesi sanıvermişti. Ben benim büyükannemi değil sesinden, kokusundan bile

tanırım oysa ki. Neyse bunlar bir şey sayılmaz, daha neler yaptı bilerseniz. Kulaklarımın niçin büyük olduğunu sordu. Ne ayıp şey hiç sorulur mu? Yine de çocukluğuna verip yumuşak bir sesle cevapladım. "Seni iyi dinlemek için"... Ama bu sefer kalkıp da burnumun niçin büyük olduğunu sormaz mı!.. Küçük kız hiç mi hiç terbiye almamış. Ben zaten burnumu kendime kompleks haline getirdim, özgüvenim sallantıda. Psikologlar, estetikçiler... Dünya para harcıyorum ama nafile. Yine aldırmamaya çalışırken bu sefer de ağzımın kocaman olduğunu yüzüme vurmaz mı? Tabi ki kızdım, siz olsanız kızmaz mıydınız? O sinirle ayağa fırlayıp peşinde koşturmaya başladım. Birden ne olsa beğenirsiniz! Bir kocaman avcı elinde tüfek kapıdan dalıverdi. Beni "seni hain kurt, büyükanneniyi yedin değil mi?" diye suçlamaz mı? Halbuki büyükannenin kılına bile dokunmadım, O da saklandığı yerden çıkıp beni korumaya çalışmadı. Malum yaşlılık ,kulakları iyi duymuyor. Avcı mahkeme yapmadan infaz kararımı verdi. Tabi ben de adalet bulamayacağımı, hatta canımı yitireceğimi anlayıp pencereden zor attım kendimi. Geçirdiğim büyük korkunun sarsıntısı yetmiyormuş gibi o gün - bu gün ormanda bile yüzümü rahat gösteremez oldum. Adım haine çıktı.

Yeter Artık... Ben Suçsuzum..'

6. Hikâye okutulduktan sonra çocuklara hikâye ile ilgili düşünceleri sorulur.
7. İkiye ayrılmış olan tahtanın ikinci kısmına da 2. Hikâye yazıp bu defa tekrar karakterler yazdırılır.
8. Çocuklara birinci hikâye sonunda neler hissettikleri ve düşündükleri ve ikinci hikâyeyi dinledikten sonra nelerin değiştiği sorulur.
9. "Kalıp yargılar nelerdir" sizce diye sorulur cevaplara göre açıklama yapılır. Bilgi verilir.
10. Öğrenciler gruplara ayrılarak, kalıp yargıların baş harfine uygun bir harfle akrostiş çalışması yaptırılır. Öğrencinin her harfe uygun olumlu anlamda bir kelime bulması için grupça karar vermeleri gerektiği vurgulanır.

FORM 8: Kalıp Yargılar

K	
A	
L	
I	
P	
Y	
A	
R	
G	
I	
L	
A	
R	

Geliştiren: Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri ve Bihter Kaya

Etkinlik 10: Kar Tanesi

Kazanım: İnsanların, ilgilerine ve duygularına saygı duyar.

Süre: 40 dakika

SÜREÇ:

Dersin başında öğrencilere kar taneleri resmi gösterilir. Kar taneleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar sorulur. Daha sonra öğrencilere kar tanelerinin farklı olmasıyla ilgili bilimsel metin okunur. Bir ya da iki öğrenci tahtaya çıkarılır ve okutulur. Bu metinden çıkarılabilecek sonuç insanların farklı oluşuyla ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin farklı oluşu ve bu farklılığın hayatlarındaki etkileri birbirleri arasında ne gibi hoş ve hoş olmayan durumlara yol açtığını açıklamaları istenir.

Öğrenciler bu etkinliği tamamladıktan sonra drama yoluyla farklılıklarla ilgili senaryolar verilecektir. Her öğrenciye bu senaryo okunur ve yüz ifadesiyle öğrencinin hislerini ifade etmesi istenir.

- ◆ Arkadaşın sinemaya gitmek istiyor. Ama sen tiyatroya gitmek istiyorsun. Bir türlü anlamadınız.
- ◆ Senin aldığın montun aynısını arkadaşından da almış ve bir yıl boyunca ailen sana mont almayacağını söyledi.
- ◆ Yıl sonu gösterisinde arkadaşın sesi güzel bu nedenle şarkı söyleyelim diyor ama senin sesin o kadar da güzel değil.
- ◆ Akşam yemekte annen makarna yapmış ama baban makarna sevmiyor. Annene kızar mı?
- ◆ Yurt dışından bir arkadaşın geldi sadece çiğ balık (sushi) yemek istiyor ve sen bu yemeği bilmiyorsun.
- ◆ Sen gitar çalmayı bilmiyorsun ama arkadaşın biliyor.
- ◆ Her kar tanesi birbirinden farklı ama birleşince bembeyaz bir örtü oluşturuyor.

Değerlendirme: Öğrenciler ders sonunda kendilerinin bir özelliğini anlatan ya da yeteneklerine göre bir oyun ya da gösteri yapacaktır.

Öğrencilere ders sonunda hepsinin farklı özellikleri ve yeteneklerinden dolayı bir kuyumcu dükkânını andırdığımız vurgulanır. Ders sonunda öğrencilere birer kar tanesi verilerek bir arkadaşını ve sevdiği özelliğini yazarak ona vermesi istenir.

Geliştiren: Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf Öğrencileri

Form 9: Kar Tanesi

Karın insan hayatındaki önemi çok fazla bilinmez ama kar taneleri mucizelerle dolu şekilleri ile halen keşfedilmeyi bekleyen cisimlerdir. Kar suyun donmuş halidir. Birbirleriyle gevşek bir şekilde bağlanarak kar tanesini meydana getiren kristaller birbirlerinden o kadar farklı şekillerde oluşurlar ki, hiçbir kar tanesi bir diğere benzemez. Karlı bir günde sadece bir büyütle bile kar tanelerinin birbirlerinden tamamen farklı şekillere sahip olduğunu açıkça görebilirsiniz. Yeryüzüne birbirinin aynısı olan bir çift kar tanesinin düşme ihtimali oldukça zordur. Şimdi sadece bulunduğunuz yere yılda ne kadar kar tanesinin düştüğünü bir düşünün. Bol kar yağın dağları ve her zaman sıfırın altındaki sıcaklığı ile kutupları bir düşünün. Bütün bunları bir kenara bırakıp bir genelleme yapın ve her yıl dünyaya düşen kar miktarını bir düşünün. Şaşırtıcı olan şudur: Elinizde bir imkânınız olsa ve bütün bu yağın tanelerini bir araya getirip inceleyebilseydiniz hepsinin birbirlerinden tamamen farklı olduklarını görürsünüz. Bunun nedeni, kar tanelerini meydana getiren su moleküllerinin moleküler özelliği ve kar kristallerinin buna bağlı olarak farklı geometrik yapılarda oluşmalarıdır. Bir kar tanesi küçük bir toz tanesi etrafında oluşmaya başlar. Bu sadece birkaç mikron büyüklüğündedir. Meydana gelen bu mikroskobik şekil altıgendir ve bu yapı buzun kendi yapısından yani suyun moleküler özelliklerinden kaynaklanır. Oluşan bu kristal gitgide büyür ve köşelerinden itibaren küçük kollar oluşmaya başlar. Hava soğudukça bu kolların büyümesi biraz daha hızlanır. Hava değişimlerine maruz kaldıkça, oluşan bu yapı üzerinde kılcal uzantılar gelişir. Kar çevreye savruldukça ve değişik koşullara maruz kaldıkça bu yapılanma devam eder ve her koşula uygun farklı bir özellik kazanmaya başlar. Tek bir kar tanesindeki her kol aynı gelişmeyi yaşadığından bütün kollar birbirine benzer ve son derece karışık bir yapı meydana gelir. Meydana gelen altıgenle bağlantılı olarak altının katlarına bağlı bir simetri oluşur ve kristal üç boyutlu yapısını kazanmış olur. Kar taneleri mükemmel geometrik şekilleriyle adeta gökyüzü çiçeklerine benziyor. İngiliz bilim adamı 24 bin kar tanesi üzerinde yaptığı araştırmada hiçbirisinin birbirine benzemediğini ve hepsinin harikulade motiflerle süslendiğini görüyor ve sonunda şu kanıya varıyor: Dünyanın

yaratılışından bu yana yağın kar tanelerinin hiçbirisi birbirine benzemiyor. Yağmur ve kar, fırtınalı havalarda dahi yağarken birbirleriyle çarpışmaz. Eğer çarpışmalar yeryüzüne gelinceye kadar dev kütleler oluşturup bizlere zarar vereceklerdi. Bu da kütlelerinin en hassas terazilerin ölçemeyeceği hassasiyette birbirine eşit olduğunu gösteriyor. Zira birbirinden ağır maddeler düşerken, ağır olanı daha hızlı yol alarak önünde bulunana çarpabilir ve kar tanelerinde de birleşme özelliği olduğundan zararlı kütleler oluşturabilirlerdi.

İngiliz bilim adamı, 24.000 kar tanesi üzerinde yaptığı araştırmada hiç birisinin birbirine benzemediğini ve hepsinin hârikulâde motiflerle süslendiğini görüyor ve sonunda şu kaniya varıyor: Dünyanın yaratılışından bu yana yağın kar tanelerinin hiçbirisi birbirine benzemiyor. Yağmakta olan kar tanelerini alıp incelediğimizde yeni yeni şekiller görmek kaçınılmaz. Orijinal kar kristallerinin bu gizemli ve ihtişamlı özellik ve güzelliklerinin anlaşılmasından sonra, bunların fotoğraflarını çekmek, âdeta bir sanat haline gelmiştir.

İletişim Ünitesi Etkinlikleri

Etkinlik 11: Duygu Küpü

Amaç: İletişimin önemini kavrayabilme, iletişime engel durumları tanıma.

Kazanım 18: Sözlü ve sözsüz iletişimi bilir ve iletişimde olumlu ve olumsuz davranışları listeler.

Süreç:

1. Derse girişte “Çocuklar, her birimiz gün içinde birçok olay yaşarız. Bu olaylar karşısında olumlu veya olumsuz duygular hissederiz. Bugün yaşadığı olayları ve bu olaylar karşısında hissettiği duyguları bizimle paylaşmak isteyen var mı?” diye sorulur. Konuşmak isteyen öğrenciler dinlenir.

2. Daha sonra öğrencilere çeşitli resimler gösterilerek bu resimdeki kişinin hangi duyguyu hissettiği ve ne yaşamış olabildiği sorulur. Öğrencilerden resimlerdeki beden dilini ve duygu durumunu tahmin ederek anlatmaları ve canlandırmaları istenir.

3. Önceden hazırlanmış olan üzerinde duygu ifadelerinin yer aldığı küp zar gibi atılarak ön yüzde çıkan surat ifadesini pantomimle canlandırmaları istenir ve diğer öğrencilerin arkadaşlarının hangi duygu hali içinde olduğunu ve ne yaşamış olabildiğini tahmin etmeleri istenir. Bu etkinlik birkaç kişi üzerinden uygulanır.

Arkadaşlarının yaşadığı duygu ve bu duyguyu yaşamalarının nedenleri nelerdir?

Sevinç

Üzüntü

Kızgınlık

Korku

Duygular tahtaya yazılır ve tanımladıkları bu duyguyu canlandırmaları istenir ve arkadaşının hissettiği duyguya karşılık ona karşı tutumunun nasıl olacağı sorusu sorulur, ayrıca öğrencilere; “Peki çocuklar şimdi arkadaşınızın kötü bir olay yaşadığını düşünün ve ona karşı davranışınız çok kötü oldu yani üzüntüsüne ortak olmayıp onu daha çok üzerseniz arkadaşınız ne hisseder ve aranız nasıl olur? ” sorusu sorulur.

5. Öğrencilere form 10 dağıtılarak doldurmaları istenir.

Form 10: Yüzüme Bak ta Anla

1.Bir duygu sözlüğü hazırla. Bu duyguları hangi durumlarda yaşadığını sözcüklerin karşısına yaz.

Duygu sözcükleri	Bu duyguyu hangi durumda yaşadın?

2.Yukarıda yazdığın duyguları yaşadığında yüzünün görünümü nasıldı? Resimlerini formun kenarına çizerek göster.

Hazırlayan: Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü 3. Sınıf Öğrencileri ve Bihter Kaya

Etkinlik 12: Hatalıyım Üzgünüm

Amaç: Hata yaptığında nasıl davranacağını bilme, İstemediği durumlar karşısında hayır diyebilme

Kazanım:

21. Özür dilemenin önemini bilir.
22. Hayır diyebilme becerisi geliştirir.

Süreç:

1. Çocuklara üç tane örnek olay formu dağıtılır. Önce kendilerinin cevaplamaları sağlanır, formlar toplanarak öğrencilerin grup çalışması yapmasını sağlayacak drama çalışmasıyla bu olaylar canlandırılır.

Örnek Olay 1:

Çocuklar çok sevdiğiniz arkadaşınız sizi okuldan sonra kendi evine davet etti siz de gitmeyi çok istiyorsunuz ama annenizin haberi yok ve eve zamanında gitmeniz gerekiyor. Çünkü eve gitmeseniz anneniz çok endişelenecek ve bu durumdan haberi olmadığı için çok kızacak, bu durumda ne yaparsınız?

(Gönüllü öğrencilerden drama yapmaları istenir ve benzer durumlara örnek vermeleri istenir)

Örnek Olay 2:

Okul çıkışında eve gitmek için yola koyuluyorsunuz. Yolda giderken tanımadığınız biri size yaklaşıyor ve size adres sormak için siz tarif ediyorsunuz ve bu yere onu sizin götürmenizi istiyor bu durumda nasıl davranırsınız?

Örnek Olay 3:

Çok sevdiğiniz bir arkadaşınızla birlikte bir yere gideceksiniz. Siz harçlığınızı yeni almışsınız ve evden çıkarken de paranızı aldığınızı sanıyorsunuz. Bir yere oturmaya gittiniz, bir şeyler yiyip içtiniz bir ara lavaboya kadar gittiniz ve geri döndünüz artık gitme vakti geldi ve hesap ödemeye doğru kasaya doğru yöneldiniz paranızı çantanıza koyduğunuz düşünüyorsunuz çantanıza baktınız ama olmadığını fark ettiniz. Bu durumda aklınıza ilk gelen şey paranızı arkadaşınızı aldığıydı. Bir not yazdınız arkadaşınızın cebine koydunuz ve eve gidince arkadaşınız notu okudu ama parayı o almadı bu durumda ne hisseder ve sizin ne yapmanız gerekir? Üstelik sizde bu notu yazdıktan sonra eve gittiniz ve paranızı masanın üzerinde gördünüz.

Etkinlik 13: İletişim Engelleri

Kazanım: 18.Sözlü ve sözsüz iletişimi bilir ve iletişimde olumlu ve olumsuz davranışları listeler.

Gerekli Materyaller: Form 11

Süreç:

1. İletişim engelleri tahtaya yazılır ve Form 11 öğrencilere okunur.

Emretme- yönetme, Uyarma- tehdit etme, Yargılama-suçlama, Ad takma- alay etme,

2. Öğrencilerden tahtaya yazılan iletişim engellerine kendi hayatlarından örnek vermeleri ve bunu sınıfla paylaşmaları istenir.

3. Aşağıdakilere benzer sorularla grup etkileşimi devam eder.

- ◆ Günlük hayatta da böyle durumlarla karşılaşılıyor musunuz?
- ◆ Karşılaşıyorsanız neler yapıyorsunuz? Üstesinden nasıl geliyorsunuz?
- ◆ Çevrenizde ki insanlarla iletişimi nasıl sağlıyorsunuz

4. İletişim engellerinin üstesinden nasıl gelinebileceğini vurgulanarak etkinlik sonlandırılır.

Form 11. İletişim Engelleri

1-Emretme, yönetme:“

Yapman gerekir, yapacaksın, yapmak zorundasın...”

Korku ya da inada neden olabilir; Söylenenin tersini denemeye davet edebilir; İsyankâr davranışa ya da tersini yapmaya yol açabilir.

2-Uyarma, tehdit etme:

“Ya yaparsın, yoksa...”

Korku, boyun eğme yaratabilir; Söz konusu sonuçların gerçekten meydana gelip gelmeyeceğini denemeye yol açar; Gücenme, kızgınlık, isyankârlığa neden olabilir

4-Yargılama, suçlama:“ Olgunca düşünmüyorsun” “Sen zaten tembelsin”

Yetersizlik, aptallık ve yanlış değerlendirme anlamı taşır;

Çocuğun azarlanma ve eleştirilme korkusuyla iletişimini kesmesine neden olur;

Genellikle çocuk yargı ve eleştirileri gerçek olarak algılar (ben tembelim) ya da

karşılık verir (siz daha mükemmel değilsiniz).

5-Ad takma, alay etme:

“Koca bebek” “Geri zekâlı” “Hadi sende sulu göz”

Çocuğun kendini değersiz hissetmesine ve sevilmediğini düşünmesine yol açar;

Kendine bakışını olumsuz etkiler;

Genellikle karşılık verme isteği uyandırır.

Etkinlik 14: Haydi Oyun Oynayalım

Amaç: İşbirliğinin önemini fark etme

Kazanım: 25. İşbirliği yapmanın iletişime etkisini fark eder.

Süre: 40'

Süreç:

İnsanın en büyük buluşu ateş, tekerlek, motor ya da maddi dünya ile ilgili herhangi bir şey değildir. İnsanın en büyük buluşu, anlaşarak ekip halinde çalışmaktır. B.SENNING

1. Öğrencilere bu sözden ne anladıkları sorulur. İşbirliği kavramını bulmalarını sağlayacak cevaplar üzerinde durulur.

2. 'Yumurta avı' adlı kısa film izlettirilir. İzledikleri bu kısa filminden ne anladıkları sorulur.

3. Öğrencilerin işbirliği içinde oynayabilecekleri iki oyun sınıfta oynanır.

Oyunun Adı: Kulaktan Kulağa

Oyuncu Sayısı: Sınıfın Tamamı

Oyunun Açıklaması: Öğretmen sınıftan bir lider seçer. Liderin kulağına 2 veya 3 kelimelik bir cümle söyler. Lider de bunu yanındakinin kulağına söyler. Oda yanındakinin kulağına aktarır. Böylece cümle kulaktan kulağa aktarılır. En son kişi cümleyi sesli söyler. Cümle değişikliğe uğramışsa ve kim tarafından yanlış aktarılmışsa o kişi sona geçer.

Oyunun Adı: Tavşanla Köpek

Oyunun Yeri: Salon veya Bahçe

Oyuncu Sayısı: Sınıftaki öğrencilerin tamamı

Oyunun Açıklaması: Erkek ve kızların birlikte oynadıkları bir oyundur. Öğrenciler el ele tutuşarak bir çember oluştururlar. Biri tavşan rolünde çemberin içindedir.

Diğeri köpek rolünde çemberin dışındadır. Çemberi oluşturan oyuncular şu tekerlemeyi söyleyerek dönerler

“Tavşan hendekte yatıyor

Köpek Ona bakıyor

Hopla Tavşan hopla

Seni köpek tutacak”

Tekerlemenin son dizesi okunduğunda; köpek çemberden içeri girmeye çalışırken, çemberi oluşturanlar köpeğin içeriye girmesini engellemeye çalışırlar. Engellerken birbirinin ellerini bırakmazlar. Eğer köpek içeri girmeyi başarırsa köpek tavşan yer değiştirir. Oyun yeni eş değiştirmeleriyle sürer. Oyunculardan herkesin bu görevi üstlenmesi sağlanır.

Her iki oyunun sonunda öğrencilere oynadıkları oyunlar sayesinde, iletişim engelleri ve oyunlarda kişilere engel teşkil edecek durumlar konuşulur. Öğrencilerin bu oyunlardaki engeller iletişimde engel durumları eşleştireceği kompozisyon yazmaları istenir.

Kaynak: TÖDER Barış Eğitimi Merkezi

Geliştiren: Bihter Kaya

Etkinlik 15: İki Dil Bir Bavul

Kazanım: 18.Sözlü ve sözsüz iletişimi bilir ve iletişimde olumlu ve olumsuz davranışları listeler.

Gerekli Materyaller: İki dil Bir bavul filmi

Süreç:

Öğrencilere iki dil bir bavul filmi hakkında hiçbir açıklama ya da yönlendirme yapılmadan film izletilir. Film boyunca öğretmen iletişime engel durumların olduğu yerlerde filmi durdurarak öğrencilerin fikirlerini alır. Öğretmen film boyunca farklılıklara saygı ve iletişim engelleriyle ilgili fikirleri not alır ve film bitiminde bu konular üzerinde durabilir. Öğrencilerin filmdeki sorun olarak gördükleri farklılıklardan kaynaklı anlaşmazlıkları bulması sağlanır.

Değerlendirme. İki dil bir bavul filmi izletildikten sonra öğrencilerin filmde anladıklarıyla ilgili bir kompozisyon yazmaları istenir.

Hazırlayan: Bihter Kaya

Çatışma Ünitesi Etkinlikleri

Etkinlik 16: Çatışma

Kazanımlar:

24. Ara Disiplin(rehberlik ve psikolojik danışma)

25. Çatışmaları şiddete başvurmadan çözebilme becerisi gösterir.

Süreç:

1. Çatışmaya gösterilen tepkilerin olduğu öykü formu sınıfa dağıtılır.
2. Çatışma çözüme öyküsü öğretmen tarafından okunur ve belli yerlerde durup çocuklara neler düşündüklerini sorar. Düşüncelerini formda gösterilen yerlere yazmaları istenir.
3. Üç farklı öykü sonucu öğrenciler tarafından canlandırılır ve her bir öykü sonunda öğrencilere aşağıdaki sorular sorulur.

Bu öyküde çatışmaya ne tür tepki verilmiştir? Neden?

Öyküdeki çözümde öfkelenen taraf var mı?

Öyküdeki çözümde duyguları incinen üzülen taraf var mı?

Öyküdeki çözümde kaybeden taraf ya da taraflar var mı? Kim?

Öyküdeki çözümde kaybeden taraf ya da taraflar var mı? Kim?

Öyküdeki çözüm her iki tarafın da gereksinimlerini gideriyor mu? Neden?

Hazırlayan: Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri

Etkinlik 17: Çözümüm Var

Kazanımlar: 38. Okulda karşılaştığı sorunlara yönelik demokratik çözüm yolları üretir.

Süreç:

1. Çatışma çözme yolları birer hayvanla sembolize edilir.

- Kaplumbağa – Kaçınma, Geri Çekilme
- Kuş – Verme, Yatıştırma
- Köpek – Problem Çözme, Tartışabilme, Yüzleşebilme
- Aslan – Güçlü Olma, Hep Kazanma
- Tavşan – Problemi Görme, Uzlaşma Yolları Arama

2. Bu hayvanların maskeleri yapıp sınıfa dağıtılır.

3. Maskeleri alan öğrencileri ikili gruplara ayırıp aşağıdaki diyalogları canlandırmaları istenir. (Sınıf arkadaşında sende 23 Nisan etkinliklerinde koroda yer almak istiyorsunuz. Ancak sadece bir öğrenci için kontenjan kaldığını öğreniyorsunuz. Her ikiniz de koroya girmek istiyorsunuz.)

A öğrencisi: Tek kişi için yer kalmış ama ben o etkinliğe katılmayı çok istiyorum.

B öğrencisi: Ben de koro dışında başka etkinliğe katılmam.

4. Yukarıdaki diyalog grup üyelerine okunduktan sonra, öğretmen tarafından aşağıdaki açıklama yapılır.

(Şu an koroya adınızı yazdırmak için, A ve B öğrencisi olarak okul müdür yardımcısının odasının önündesiniz, bu konuda aranızda çatışma çıkıyor, her biriniz yüzünüzde maskesi olan hayvanın temsil ettiği çatışma çözme yolunu kullanarak birbirinizle iletişim kurunuz.)

5. Her diyalog sonrasında, öğretmen, aşağıdaki sorular sorar;

- Temsil ettiğiniz hayvanın çatışmaya gösterdiği tepki size uygun mu?
- Bu tür tepkide bulunurken kendinizi nasıl hissettiniz?
- Diğer arkadaşınızın çatışmaya gösterdiği tepki karşısında neler hissettiniz?

6. Her diyalog sonrasında grup üyelerinden alınan yanıtlar ile ilgili konuşulur ve gerekli açıklamalar yapılır.

Değerlendirme: Günlük yaşamınızda en fazla hangi hayvanın, sizin çatışmalara gösterdiğiniz tepkileri temsil ettiğini düşünüyorsunuz sorusuyla ve bunun nedeniyle ilgili bir öykü yazdırılır.

Etkinlik 18: Yardım Arayan Ağaç

Kazanımlar: Aile içinde ortaya çıkabilecek anlaşmazlıkları çözmek için, sorun çözme becerisi gösterir

33. Ülkeler arasında yaşanan çatışmaları fark eder.

34. Çatışmaların Ülkeler üzerindeki yıkıcı etkisini fark eder.

Amaç: Ülkeler arası yaşanan olumsuz olayların sonuçlarını anlama ve o ülkeler üzerindeki yıkıcı etkisini fark etme.

Süre: 40+40'

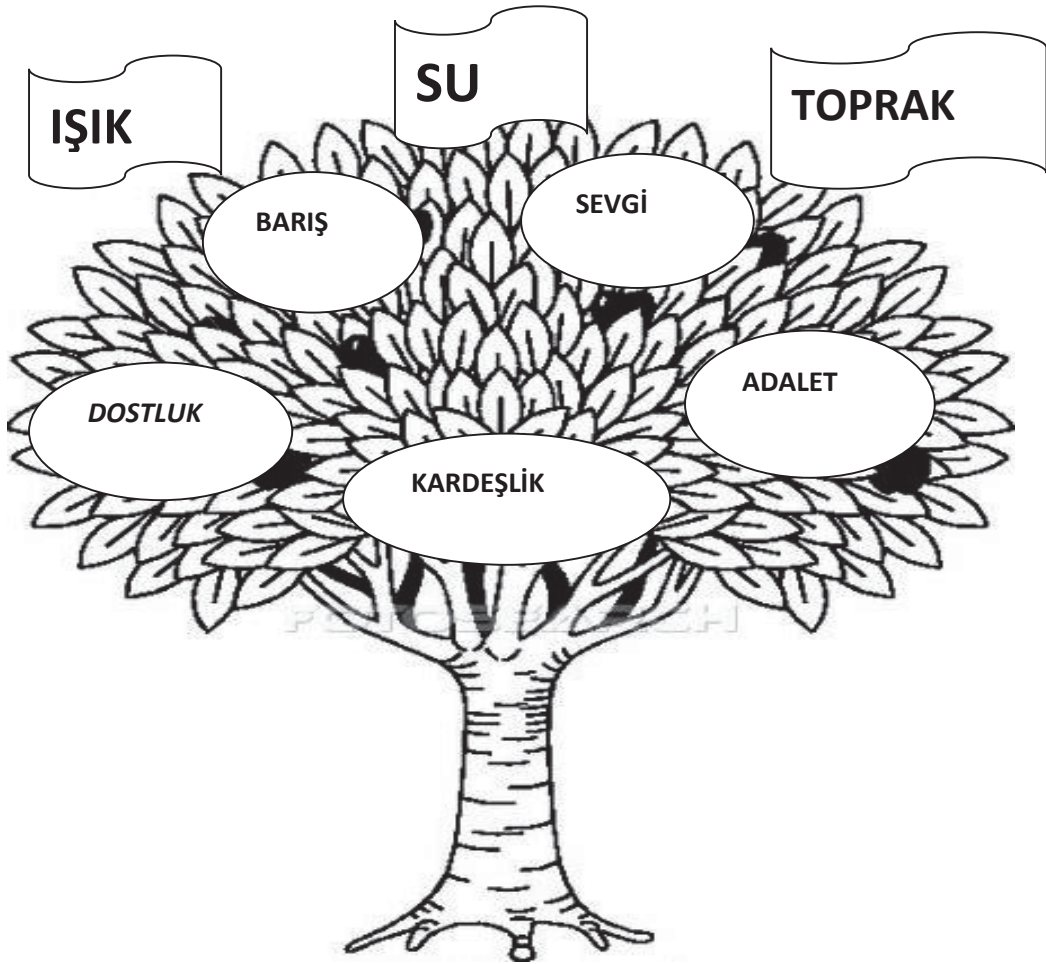
Gerekli materyaller: Form 12: Balık Kılıcı Diyagramı ve Form 13: Yardım Arayan Ağaç (MEB, 2010: s: 46)

Süreç:

1. Öğretmen öğrencilere yardım arayan ağaç (Form 13) resmini verir. Öğrencilere bu ağacın onlardan nasıl bir yardım istediğini bulmalarını tahmin etmelerini, düşünmelerini ister. Öğrenciler örnekler verir. Daha sonra bu ağacın yaşamını sürdürebilmesi için toprak, su, ışık gibi ihtiyaçlarının yanında sevgi, barış, adalet, dostluk gibi duygulara da ihtiyacı olduğunu belirtilir. Eğer bu ihtiyaçlar giderilmezse neler olabileceği öğrencilere sorulur.

2. Bu etkinlik ile öğrencilerdeki yardımlaşma becerisi uyanır ve insanların kardeşçe yaşamaları çatışmaların yaşanmadığı bir ortamın gerekli olduğu hissettirilir. Nasıl ki sınıfta çatışma yaşıyorsa ülkeler arasında da çatışmaların yaşandığı belirtilir ve bunların sebepleri sorulur. Sınıfça tartışılır. Ardından çatışmalar sonucunda ülkeler üzerindeki yıkıcı etkisinden bahsedilir. En sonda da form 12 sınıfa dağıtılır ve çatışmaların sebepleri ve sonuçları balık kılıcı diyagramı üzerine yapmaları istenir.

Form 13: Yardım Arayan Ağaç



Geliştiren: KOÜ Sınıf Öğretmenliği Öğrencileri

Etkinlik 19: Tiyatro Etkinliği

Amaç: Çatışmaların nedenlerin belirlenmesi ve çözüm yollarının aranması

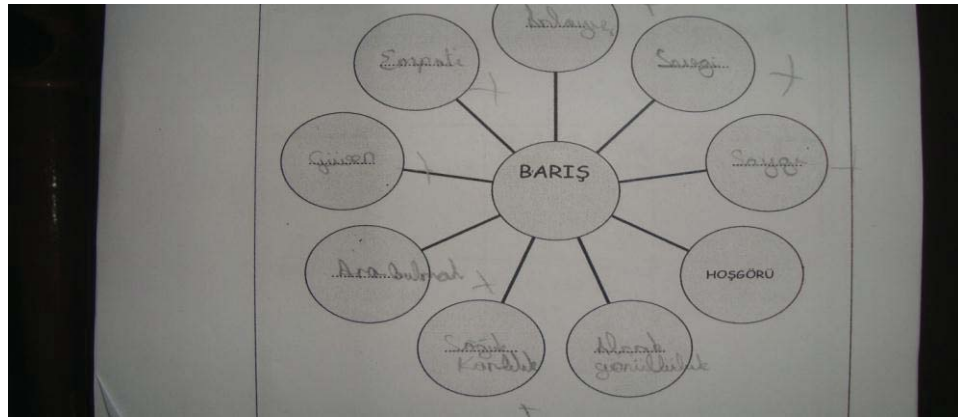
(Bu etkinlik programa değer katmalarından dolayı öğrencilere ödül amacıyla uygulanmıştır).

SÜREÇ:




1. Öğrencilerle birlikte belirlenen saat ve günde ailelerinden izin alınarak Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Tiyatrosunda sergilenen Benim Güzel Pabuçlarım adlı oyuna gidilmiştir. (Oyun eğlence maksatlı olup kişilerarası çatışmaları ve sonuçlarını anlatması nedeniyle de program açısından işlevsel bir etkinlik olmuştur.

2. Bu etkinlikle bağlantılı olarak öğrencilerin görsel sanatlar dersinde farklılıklara saygı ünitesini de içeren boyama çalışması yapması sağlanmıştır. Bu amaçlı Türkiye haritasının olduğu bir bezin öğrencilerin kendi elleriyle boyaması sağlanır. Etkinlik süresince öğrencilere farklılıklarımız gösterilir (herkesin parmak izi ve el izi farklıdır).

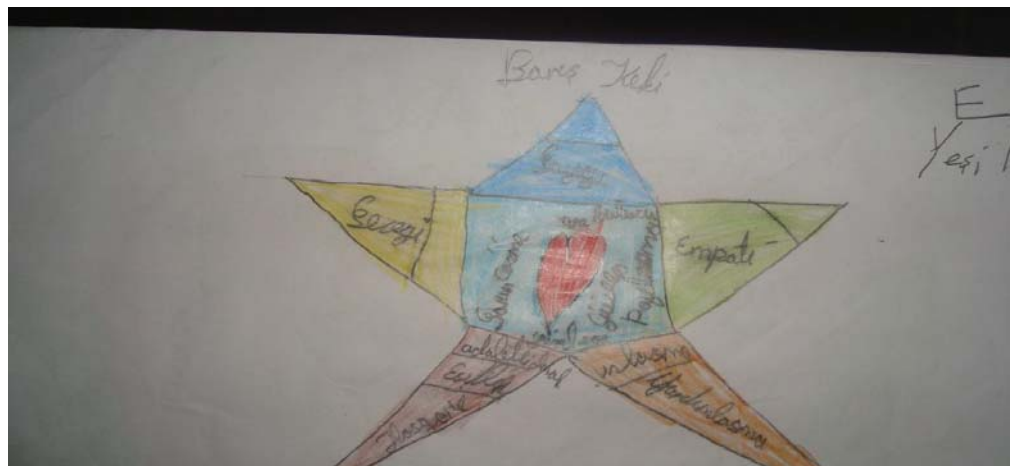
EK 5: Öğrenci Çalışmaları

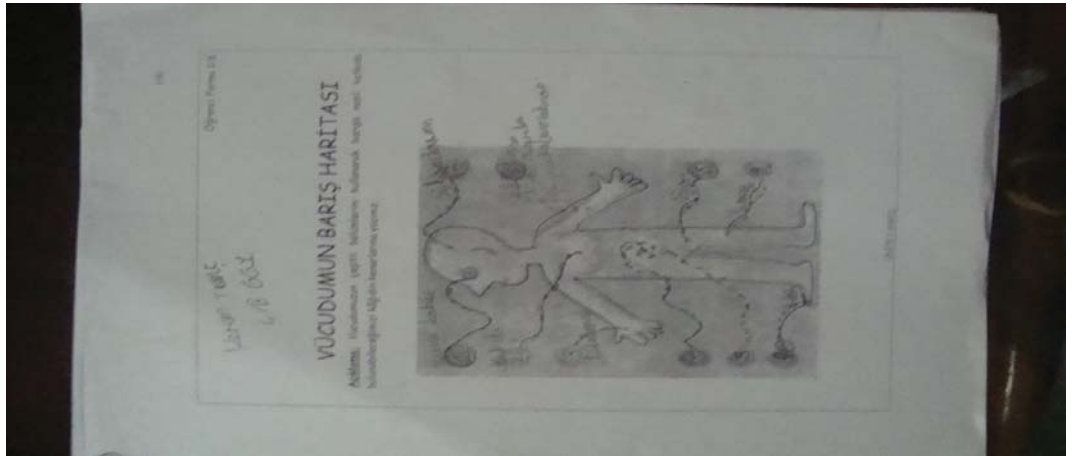
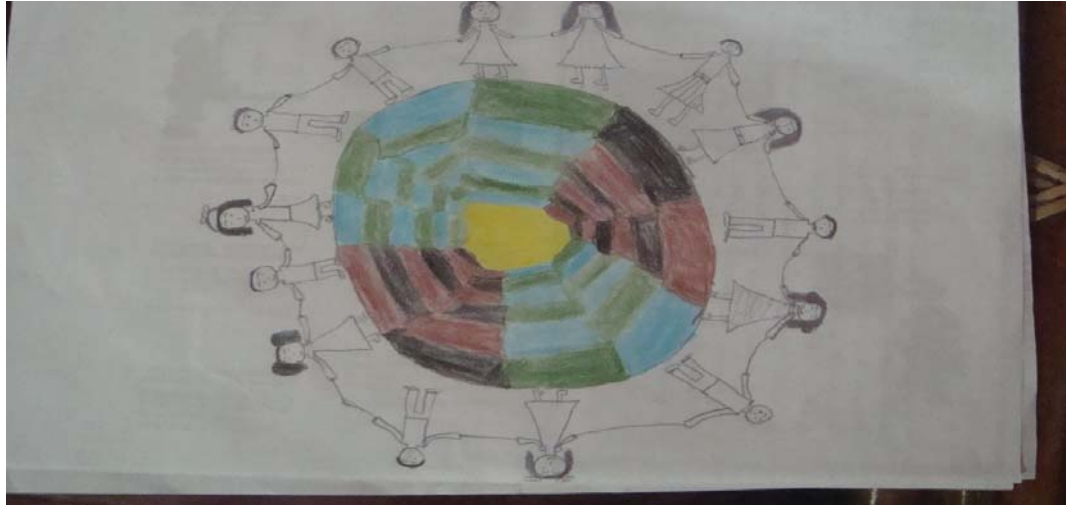


Konuya başlarken tablonun ilgili bölümlerine yazınız. Konu bittikten sonra BARIŞ ile ilgili öğrendiklerinizi tabloya yazınız.

BİLDİKLERİM 	ÖRENMEK İSTEDİKLERİM 	ÖĞRENDİKLERİM 
Dostluk sınırlamak kavga etmek yardımlaşmak kibir etmemek saygılı olmak Dürüst olmak	Kibir etmemenin önemi Dostluğun önemi kibir etmemenin önemi kavga etmemenin önemi	

Sevgi İki kişinin arkadaşlığı ne demektir öğrenmesi Arkadaşların birlikte olması Mithlaklık	Barışın ne olduğu?	Barışın bir şekilde olduğunu öğrendim Barışın yalvarınca olduğunu öğrendim
--	--------------------	---







Körfez Atatürk İlköğretim Okulu 4. Sınıf öğrencileri ve Öğretmenleri ile birlikte Kocaeli Üniversitesi Sınıf öğretmenliği öğrencileri hazırladıkları proje afişleriyle okul içinde örnek bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada bütün aktivitelerin zamanında ve amaçlara uygun olarak gerçekleştirilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışma boyunca lisans öğrencilerinin böyle bir proje kapsamında okula gelmesi okul ve çevresi tarafından oldukça benimsenmiştir.

Yukarıdaki resimde öğrenciler, Sınıf öğretmenliği lisans programı öğrencileri, projenin uygulanmasına yardımcı olan 4. Sınıf öğretmenleri, okul idaresi ve proje yürütücüsü yer almaktadır.

ÖZGEÇMİŞ

15.01.1984 tarihinde Osmaniye’ de doğdum. 2002 yılında Osmaniye Anadolu Lisesi’ni bitirdikten sonra Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programından 2006 yılında mezun oldum. 2013 Yılında Kocaeli Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Programını bitirdim. İyi derecede İngilizce ve orta derecede Almanca bilmekteyim. Kocaeli Körfez’ de sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Temel ilgi alanlarım; çatışma çözme eğitimi programları, barış eğitimi ve eğitimde TKY uygulamaları şeklindedir.