

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMININ DOKUZUNCU SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ŞİDDETE YÖNELİK TUTUMLARI,
SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE SINIF
İKLİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

Ali Serdar SAĞKAL

**İzmir
2015**

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
DOKTORA TEZİ**

**BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMININ DOKUZUNCU SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN ŞİDDETE YÖNELİK TUTUMLARI,
SOSYAL PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE SINIF
İKLİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

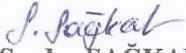
Ali Serdar SAĞKAL

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Zekavet TOPÇU KABASAKAL**

**İzmir
2015**

YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “**Barış Eğitimi Programının Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisi**” adlı çalışmanın, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.


Ali Serdar SAGKAL

DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Zekavet TOPÇU KABASAKAL



Üye : Prof. Dr. Rengin KARACA



Üye : Yrd. Doç. Dr. Nermin KORUKLU

Üye : Yrd. Doç. Dr. Zeynep CİHANGİR ÇANKAYA



Üye : Yrd. Doç. Dr. Derya GÖĞEBAKAN YILDIZ



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

29.06.2015



Prof. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ

TEZ VERİ FORMU

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10077459
Yazar Adı / Soyadı	ALİ SERDAR SAĞKAL
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 37843688232
Telefon	5064904838
E-Posta	serdarsagkal@adu.edu.tr
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	Barış Eğitimi Programının Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Şiddete Yönelik Tutumları, Sosyal Problem Çözme Becerileri ve Sınıf İklimi Üzerindeki Etkisi
Tezin Tercümesi	The Impact of the Peace Education Program on the Ninth Graders' Attitudes Towards Violence, Social Problem Solving Skills and Classroom Climate
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Tez Türü	Doktora
Yılı	2015
Sayfa	646
Tez Danışmanları	YRD. DOÇ. DR. HATİCE ZEKAVET KABASAKAL 19127286860
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	Barış=Peace; Barış Eğitimi=Peace Education; Şiddete Yönelik Tutum=Attitudes Towards Violence; Sosyal Problem Çözme=Social Problem Solving; Sınıf İklimi=Classroom Climate
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezinin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

11.07.2015

İmza:.....*S. Sağkal*.....

TEŞEKKÜR

Emek, özveri ve çaba ile gerçekleştirilen bu doktora tez araştırma raporunun ortaya çıkmasında katkısı olan çok sayıda kişi vardır. Her birinin ismini burada vermek mümkün olmasa da hem akademik hem de kişisel gelişimimde iz bırakan isimlere burada teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Öncelikle, Yrd. Doç. Dr. Zekavet TOPÇU KABASAKAL Hocama sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Doktora programına alınmamda, ilgi duyduğum bir araştırma alanında doktora tezimi gerçekleştirebilmemde, kişisel ve akademik gelişimimde Hocamın payı çok büyüktür. Maddi manevi sunmuş oldukları desteklerden, tez sürecinde gösterdiği pozitif ve kolaylaştırıcı yaklaşımdan ve her zaman işbirliğine açık tutumundan dolayı kendisine çok teşekkür ederim.

Lisansüstü eğitimde üzerimde en büyük izlerden birini bırakan Prof. Dr. Abbas TÜRNUKLÜ Hocama sonsuz saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisans tez danışmanlığımı üstlenen Hocam, doktora tez çalışmamda da ikinci tez danışmanı olarak büyük katkılar sunmuştur. Kişisel ve akademik gelişimimde üzerimde emeği çok büyüktür. Hocam, tıpkı bir çocuğun yetişmesi gibi lisansüstü eğitimim boyunca kişisel, sosyal ve akademik gelişimimde çok büyük etkiler bırakmıştır. Benim için bir rol model olan Hocam, hiçbir zaman desteğini, ilgisini ve yardımını esirgememiştir. Lisansüstü eğitimin keyifli yolculuğunu birlikte geçirdiğimiz için, kendisiyle çalıştığım ve kendisini tanıdığım için çok mutluyum. Hocama üzerimdeki emeklerinden dolayı şükranlarımı sunmayı bir borç bilirim.

Yüksek lisans ve doktora sürecinde akademik olarak gelişimimde katkılar sunan başta Prof. Dr. Rengin KARACA ve Prof. Dr. Ferda AYSAN olmak üzere DEÜ Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'ndaki tüm öğretim üyelerine teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Gerek akademik hayatın içerisine girmemde gerekse de bu süreçte kişisel ve mesleki olarak gelişmemde önemli etkileri olan Hocam Yrd. Doç. Dr. Nermin

KORUKLU'ya teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Aynı kurum içerisinde akademik kültürü edinmemde, lisansüstü eğitim çalışmalarımı sürdürmemde Hocamın katkısı büyüktür. Hocam, doktora tez izleme komitemde yer alarak bu süreçte çalışmanın en iyi bir şekilde gerçekleşebilmesi için zamanını ayırmış, emek sunmuş ve her zaman yanımda olmuştur. Hem akademisyen hem de sosyal kimliği ve duruşuyla benim için her zaman örnek bir model olmuştur. Kendisine çok teşekkür ederim. Ayrıca, çalıştığım kurumda akademik ve kişisel gelişimimde etkileri olan Hocalarım Doç. Dr. Yalçın ÖZDEMİR, Doç. Dr. Tarık TOTAN ve Yrd. Doç. Dr. Yaşar KUZUCU'ya teşekkürlerimi sunarım. Desteklerinden dolayı Hocalarıma çok teşekkür ederim.

Doktora sırasında bana yurtdışı araştırma olanağı sağlayan, University of Massachusetts Boston Department of Conflict Resolution, Human Security, and Global Governance'da öğretim üyesi olarak görev yapan Prof. Dr. Davit E. Matz'e çok teşekkür ederim.

Bu doktora tez araştırmasının gerçekleştirilmesinde desteklerini sunan Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticilerine, Aydın Hacı Kadriye Arslan Rehberlik ve Araştırma Merkezi yöneticileri ve psikolojik danışmanlarına, araştırmanın çalışma gruplarını oluşturan okulların yöneticilerine, öğretmenlerine, psikolojik danışmanlarına ve öğrencilerine çok teşekkür ederim. Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde Hocalarım ile birlikte her ne kadar çok çaba sarf etmiş olsak da bu süreçte arkadaşlarının kişilerarası anlaşmazlıklarını yapıcı-barışçıl bir biçimde çözmelerini sağlayan ve bizlere barışın mümkün olabileceğini gösteren “Barışyapıcı Öğrencilerime” çok teşekkür ederim. Deney okulunda gerek deneysel işlem sürecinde gerekse de uygulama sürecinde her zaman yanımda olan, desteklerini sunan ve araştırmanın gerçekleşebilmesi için ellerinden gelen tüm kolaylaştırmaları sağlayan meslektaşlarım, sevgili okul psikolojik danışmanlarım Savaş KAMALI ve Şükran ÖZDEMİR'e çok teşekkür ederim.

University of Massachusetts Boston'da yurtdışı araştırma yapabilmeme olanak sağlayan kurum yöneticilerime ve burs desteği sunan Yükseköğretim

Kurulu'na çok teŖekkür ederim. Bu doktora tez araŖtırmasını (Proje No: 2012.KB.EGT.005/201236) destekleyen Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel AraŖtırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teŖekkürlerimi sunarım.

Yaşamım boyunca beni her zaman destekleyen, yanımda olan, bana güvenen ve varlıklarıyla beni güçlendiren sevgili anneme, babama, ablama, abime ve tüm dostlarıma çok teŖekkür ederim.

Tüm bu lisansüstü eğitim sürecim boyunca desteğini her an hissettiğim, her zaman yanımda olan, yaşamımı kolaylaŖtıran, yaşamıma anlam katan, varlığıyla beni güçlendiren biricik eşim İrem USLU SAĞKAL'a çok teŖekkür ederim. Onun desteğı olmadan tüm bu çalışmalarını gerçekleŖtirmek oldukça güç olurdu. Anlayışı, desteğı ve yanımda oluşundan dolayı çok mutluyum.

Son olarak da, doktora tez sürecinde bana yardımlarını sunan tüm değerli hocalarıma, meslektaşlarıma ve arkadaşlarıma teŖekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

YEMİN METNİ.....	i
DEĞERLENDİRME KURULU ÜYELERİ.....	ii
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ TEZ VERİ FORMU	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO LİSTESİ.....	xi
ŞEKİL LİSTESİ.....	xiv
ÖZET.....	xv
ABSTRACT.....	xvii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	11
Araştırmanın Önemi	12
Problem Cümlesi	14
Çalışma 1 İçin Problem Cümlesi	14
Çalışma 2 İçin Problem Cümlesi	14
Denenceler.....	15
Çalışma 1 İçin Denenceler.....	15
Çalışma 2 İçin Denenceler ve Alt Problemler	15
Sayıtlılar	18
Sınırlılıklar.....	18
Tanımlar	19
Kısaltmalar	20
BÖLÜM II.....	21
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	21
Barış Eğitimi ile İlgili Kuramsal Görüşler	21
Barış	21
Barış Stratejileri	24

Bariş Eğitimi	25
Bariş Eğitiminin Tarihsel Gelişimi	27
Bariş Eğitiminin Dayandığı Temel Kuramlar	29
Bütünleştirici Bariş Kuramı (Integrative Theory of Peace)	29
Ahlaki Dışlama / Dahil Etme Kuramı (Moral Exclusion / Inclusion Theory)	30
Karşılıklı Sosyal Bağlılık Kuramı (Social Interdependence Theory)	31
Bariş Eğitimi Kuramı (Peace Education Theory)	33
İlgi Gösterme Kuramı (Caring Theory)	33
Bariş Eğitimi Modelleri, İçerik ve Kapsamları	34
Bariş Eğitiminin Amacı	40
Bariş Eğitiminin İlkeleri	44
Bariş Eğitiminde Eğitimcilerin Özellikleri ve Rollerini	47
Sürdürülebilir Bariş Kültürü ve Özellikleri	48
Okul Şiddeti ile İlgili Kuramsal Görüşler	50
Sosyal Sorun Çözme ile İlgili Kuramsal Görüşler	58
Sosyal Sorun Çözme Modeli	58
Sosyal Sorun Çözme Becerisinin Ölçülmesi	61
Okul/Sınıf İklimi ile İlgili Kuramsal Görüşler	61
İlgili Araştırmalar	65
Bariş Eğitimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar	65
Bariş Eğitimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar	74
BÖLÜM III	93
YÖNTEM	93
Çalışma 1	93
Araştırma Modeli	93
Çalışma Grubu	95
Veri Toplama Araçları	98
Şiddet Eğilimi Ölçeği (ŞEÖ)	98
Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri (Tr-SSÇE-G)	99
Bağımsız Değişken	100
Plasebo Grubuna Uygulanan Grup Rehberliği Programı	105
Pilot Uygulama	107

İşlem Yolu	108
Veri Çözümleme Teknikleri	111
Nicel Veri Çözümleme Teknikleri	111
Çalışma 2	115
Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu.....	115
Veri Toplama Araçları	119
Sınıf İklimi Envanteri (The Connected Classroom Climate Inventory)	119
Barışyapıcılık Kayıt Formu.....	151
Görüşme Formu	151
İşlem Yolu	154
Veri Çözümleme Teknikleri	160
Nicel Veri Çözümleme Teknikleri	160
Nitel Veri Çözümleme Teknikleri.....	161
BÖLÜM IV	164
BULGULAR VE YORUMLAR.....	164
Çalışma 1 İçin Bulgular ve Yorumlar	164
Çalışma 2 İçin Bulgular ve Yorumlar	177
BÖLÜM V	265
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	265
Çalışma 1 İçin Sonuç ve Tartışma.....	265
Çalışma 2 İçin Sonuç ve Tartışma.....	268
Çalışma 1 ve Çalışma 2 İçin Ortak Sonuç ve Tartışma.....	294
Öneriler.....	298
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	298
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	300
KAYNAKÇA.....	306
EKLER.....	337
Ek – 1: Ebeveyn / Veli Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	338
Ek – 2: Şiddet Eğilimi Ölçeği (ŞEÖ)	340
Ek – 3: Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri	342
(Tr-SSÇE-G)	342
Ek – 4: Sınıf İklimi Envanteri (SİE).....	343

Ek – 5: Barışyapıcılık Kayıt Formu	345
Ek – 6: Barışyapıcı Öğrencilere Yönelik Görüşme Formu	346
Ek – 7: Barışyapıcılık Uygulamalarından Yararlanan Taraflara Yönelik Görüşme Formu	347
Ek – 8: Barışyapıcılık Sürecini Gözlemleyen Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu	348
Ek – 9: Etkinlik Değerlendirme Formu	349
Ek – 10: Barış Eğitimi Programı: Uygulayıcı El Kılavuzu	350
Ek – 11: Barış Eğitimi Programı: Öğrenci Etkinlik Kitabı.....	525

TABLO LİSTESİ

Tablo 1 Araştırma Deseni	94
Tablo 2 Deney, Kontrol ve Plasebo Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Sayısal Dağılımları.....	97
Tablo 3 Barış Eğitimi Programı ve Ders Saati Dağılımları	104
Tablo 4 Plasebo Grubuna Uygulanan Grup Rehberliği Programı ve Ders Saati Dağılımları	106
Tablo 5 Araştırma Modeli.....	116
Tablo 6 Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Sayısal Dağılımları.....	117
Tablo 7 Orijinal ve Hedef Dildeki Maddeler Arasındaki İlişki Düzeyleri.....	128
Tablo 8 Orijinal ve Hedef Dildeki Maddeler Arasındaki İlişki Düzeyleri.....	129
Tablo 9 Evrendeki ve Örneklem Grubundaki Öğrenci Sayılarının Okul Türlerine Göre Dağılımı.....	130
Tablo 10 Akademik Yönelimli Liseler Tabakasına İlişkin Betimsel İstatistikler....	131
Tablo 11 Mesleki Yönelimli Liseler Tabakasına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	133
Tablo 12 Örneklemeye İlişkin Betimsel İstatistikler	134
Tablo 13 Katılımcı Gruba İlişkin Betimsel İstatistikler	137
Tablo 14 SİE'nin Maddeleri İçin Faktör Yükleri, Ortak Varyans Katsayıları ve Madde Analizi Sonuçları.....	139
Tablo 15 Katılımcı Gruba İlişkin Betimsel İstatistikler	141
Tablo 16 Araştırma Modeli İçin Uyum Ölçütleri	142
Tablo 17 Katılımcı Gruba İlişkin Betimsel İstatistikler	145
Tablo 18 Katılımcı Gruba İlişkin Betimsel İstatistikler	147
Tablo 19 SİE, OİÖ, LİSEYKÖ, OBÖ-ÇE Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiler	150
Tablo 20 Çalışmalarda Elde Edilen Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri	150
Tablo 21 Öntest, Sontest ve İzleme Testlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	165
Tablo 22 Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Ait Verilerin, Bağımlı Değişkenlerin Her Biri İçin Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerindeki Normallik Varsayımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları	171

Tablo 23 Şiddet Eğilimi ve Sosyal Sorun Çözme Becerisi Öntest Ortalama Puanlarına Göre Düzeltilmiş Şiddet Eğilimi ve Sosyal Sorun Çözme Becerisi Sontest ve İzleme Testi Ortalama Puanlarının Doğrusal Kombinasyonu İçin Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Ait Tekrarlı Ölçümler İçin MANCOVA Sonuçları.....	174
Tablo 24 Düzeltilmiş Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamalarının Gruplar İçin İkili Karşılaştırmaları.....	176
Tablo 25 Sınıf İklimi Envanteri Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	178
Tablo 26 Sınıf İklimi Envanteri Ön Ölçüm Ortalama Puanları İçin Tek Yönlü ANOVA Sonucu	180
Tablo 27 Deney, Kontrol ve Plasebo Okullarının Sınıf İklimi Envanteri Düzeltilmiş Son Ölçüm Puanlarının Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları	181
Tablo 28 Gruplara Göre Sınıf İklimi Puanlarının İkili Karşılaştırmaları ve Etki Büyüklükleri.....	183
Tablo 29 Barışyapıcılık Görüşmelerinde Ele Alınan Anlaşmazlık Türlerine ve Konularına İlişkin Betimsel İstatistikler	185
Tablo 30 Anlaşmazlıkların Çözüm Sürecini Kolaylaştıran Barışyapıcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımları	187
Tablo 31 Anlaşmazlığın Taraf Sayısı.....	188
Tablo 32 Tarafların Cinsiyetlerine Göre Anlaşmazlık Sayıları	188
Tablo 33 Anlaşma Türleri	189
Tablo 34 Barışyapıcılık Görüşmelerinin Anlaşmayla Sonuçlanma Oranı	190
Tablo 35 Barışyapıcı Öğrencilerin Barışyapıcı Seçildiklerinde Hissettikleri Duygular	192
Tablo 36 Barışyapıcı Öğrencilere Göre Barışyapıcı Olmanın Beğendikleri Yönleri	195
Tablo 37 Barışyapıcı Öğrencilere Göre Barışyapıcı Olmanın Beğenmedikleri Yönleri	198
Tablo 38 Barışyapıcı Öğrencilerin Barışyapıcılık Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar	201
Tablo 39 Barışyapıcı Öğrencilere Göre Barışyapıcı Olduktan Sonra Davranışlarda Yaşanan Değişimler	205
Tablo 40 Barışyapıcı Olmanın Şiddete Yönelik Bakış Açısı Üzerindeki Etkisi.....	208

Tablo 41 Barışyapıcı Olmanın Anlaşmazlık (Sorun) Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi	211
Tablo 42 Barışyapıcıların Barış Eğitiminde Kazandıkları Bilgi ve Becerileri Okul Dışında Kullandıkları Yerler.....	214
Tablo 43 Barışyapıcıların Arkadaşlarının Yaşadıkları Anlaşmazlıklar Üzerindeki Etkileri.....	217
Tablo 44 Barışyapıcıların Bir Sonraki Yılda da Barışyapıcı Olarak Bu Görevi Sürdürmeye Yönelik Görüşleri	220
Tablo 45 Barışyapıcıların Bu Projeye İlişkin Eklemek İstedikleri Görüşleri	223
Tablo 46 Tarafların Barışyapıcılık Desteği Almalarının Anlaşmazlığın (Sorunun) Çözüm Süreci Üzerindeki Etkisi.....	227
Tablo 47 Taraflara Göre Barışyapıcılık Görüşmelerinin Hoşlandıkları Yönleri	231
Tablo 48 Taraflara Göre Barışyapıcılık Görüşmelerinin Hoşlanmadıkları Yönleri	234
Tablo 49 Tarafların Tekrar Anlaşmazlık Yaşamaları Durumunda Barışyapıcılık Desteği Alıp Almamaya İlişkin Görüşleri.....	238
Tablo 50 Tarafların Bu Projeye İlişkin Eklemek İstedikleri Görüşleri.....	241
Tablo 51 Okulda Başlatılan Barış Eğitimi Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	245
Tablo 52 Öğretmenlere Göre Bu Projenin Okul İçin Olumlu Yönleri.....	247
Tablo 53 Öğretmenlere Göre Bu Projenin Okul İçin Olumsuz Yönleri	249
Tablo 54 Öğretmenlere Göre Bu Projenin Sınıf İçi Akran İlişkilerine Etkileri.....	251
Tablo 55 Öğretmenlere Göre Bu Projenin Sınıf İçi Anlaşmazlıklar Üzerindeki Etkileri.....	253
Tablo 56 Öğretmenlere Göre Bu Projenin Barışyapıcı Öğrencilerin Davranışlarına Etkileri.....	255
Tablo 57 Öğretmenlere Göre Bu Projenin Barışyapıcı Öğrencilerin Akran İlişkilerine Etkileri.....	257
Tablo 58 Öğretmenlere Göre Bu Projenin Barışyapıcı Öğrencilerin Anlaşmazlık (Sorun) Çözme Becerilerine Etkileri.....	259
Tablo 59 Öğretmenlere Göre Bu Projenin Barışyapıcı Öğrencilerin Ders Başarılarına Etkileri.....	261
Tablo 60 Öğretmenlerin Bu Projeye İlişkin Eklemek İstedikleri Görüşleri	263

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Envanter uyarlama sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar	121
Şekil 2. SİE'nin Türkçe'ye çeviri işlemi.....	122
Şekil 3. Sınıf İklimi Envanteri'ne ait doğrulayıcı faktör analizi modeli.....	144
Şekil 4. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının Şiddet Eğilimi Ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarındaki değişimi gösteren çizgi grafiği.	167
Şekil 5. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarındaki değişimi gösteren çizgi grafiği.....	168
Şekil 6. Deney, kontrol ve plasebo okullarının Sınıf İklimi Envanteri ön ölçüm ve son ölçüm puan ortalamalarındaki değişimi gösteren çizgi grafiği.	179

ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri, sosyal sorun çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisini incelemektir. Buna ek olarak, barışyapıcılık yönteminin somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Ayrıca, barışyapıcılık uygulamaları gerçekleştiren ve bu uygulamalardan yararlanan öğrenciler ile bu süreci gözlemleyen öğretmenlerin görüşleri nitel veriler yoluyla araştırılmıştır.

İki aşamada yürütülen bu çalışmanın birinci aşamasında deneysel işlemin etkisini incelemek için öntest-sontest-izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında ise barış eğitimi çalışmalarının uygulama etkileri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Aydın il merkezinde bulunan birbirine benzer özelliklere sahip dört farklı Anadolu Lisesi'nin dokuzuncu sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Bu okulların birinde deney, ikisinde kontrol, diğerinde ise plasebo grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın deney, kontrol ve plasebo gruplarında 24'er kız, 24'er erkek olmak üzere toplam 48'er öğrenci yer almıştır. Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, "Barış Eğitimi Programı"dır. Eğitim programı dört ana bölümden oluşmaktadır: (i) Barış ve şiddetin doğasının anlaşılması, (ii) barışı engelleyen ve destekleyen unsurlar, (iii) barışçıl bir birey için temel beceriler ve (iv) anlaşmazlık çözüm yöntemi olarak "barışyapıcılık" tekniği. Eğitim programı, her biri 40 dakika süren toplam 16 oturumdan oluşmaktadır. Plasebo grubuna ise her biri 40 dakika süren toplam 16 oturumdan oluşan, barış eğitimiyle ilişkisiz bir grup rehberliği programı (verimli ders çalışma teknikleri ve sınav kaygısı) uygulanmıştır. Bu süreçte, kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Bu araştırmanın bağımlı değişkenleri şiddet eğilimi, sosyal sorun çözme becerisi ve sınıf iklimidir. Araştırmada kullanılan nicel ölçme araçları "Şiddet Eğilimi Ölçeği", "Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri" ve "Sınıf İklimi Envanteri"dir. Araştırmada nitel ölçme araçları olarak, Barışyapıcılık Kayıt Formu ve barışyapıcı öğrencilere, anlaşmazlığın taraflarına ve öğretmenlere yönelik yarı yapılandırılmış Görüşme Formları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde Tekrarlanmış Ölçümler

İçin Tek Yönlü Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (Repeated Measures One-Way Multivariate Analysis of Covariance, MANCOVA) ve Tek Yönlü Tek Değişkenli Kovaryans Analizi (One-Way Univariate Analysis of Covariance, ANCOVA) tekniklerinden yararlanılmıştır. Nitel verilerin analizinde İçerik Analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimlerini azalttığını; sosyal sorun çözme becerilerini ise arttırdığını göstermiştir. Ayrıca, deney okulunda yer alan öğrencilere ait sınıf iklimi puan ortalamalarının, kontrol ve plasebo okullarına göre, anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür. Bir dönem boyunca sürdürülen barışyapıcılık uygulamalarında ele alınan toplam 36 anlaşmazlık durumunun %94'ünün anlaşmayla sonuçlandığı belirlenmiştir. Barışyapıcı öğrenciler, taraflar ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, barışyapıcılık uygulamalarının öğrenci-öğrenci anlaşmazlıklarının yapıcı-barışçıl çözümünde önemli bir katkı sağladığını göstermiştir. Tüm bu sonuçlar çerçevesinde, barış eğitimi programının lise düzeyinde öğrencilerin şiddet eğilimlerinin azalmasında, sosyal sorun çözme becerilerinin artmasında ve sınıf ikliminin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Barış, barış eğitimi, şiddet eğilimi, sosyal sorun çözme becerisi, sınıf iklimi.

ABSTRACT

The main objective of this research was to investigate the effects of peace education program on the ninth grade students' violence tendencies, social problem solving skills, and classroom climate. In addition to this, peacemaking method's effects on concrete and real student to student conflicts were examined. Furthermore, perspectives of peacemakers, conflicting students, and teachers were explored through qualitative data.

In the first phase of this two phase study, in order to examine the effects of experimental treatment, pretest - posttest - follow-up-test control group quasi-experimental design was used. In the second phase of the research, peace education studies' implementation effects were examined. Research sample was composed of ninth grade students of four different Anatolian High Schools having similar background in the city center of Aydın. In one of those schools, experimental group; in two of them, control group; and in the last school, placebo group were composed. Experimental, control, and placebo groups each included 24 girls, 24 boys, and 48 students in total. The independent variable of the research was "Peace Education Program". Training program was composed of four main parts: (i) Understanding the nature of peace and violence, (ii) elements preventing and supporting peace, (iii) basic skills for a peaceful individual, and (iv) "peacemaking" technique as a conflict resolution method. Training program included 16 sessions whose each of them lasts 40 minutes. Unrelated to peace education program, a group guidance program (effective studying techniques and test anxiety) which consist of 16 sessions and last 40 minutes were applied on placebo group. In that process, control group did not receive any treatment. The dependent variables of the research were violence tendency, social problem solving skill, and classroom climate. Quantitative measurement instruments used in the research were "Violence Tendency Scale", "The Social Problem-Solving Inventory-Revised", and "Connected Classroom Climate Inventory". As qualitative measurement instruments, Peacemaking Record Form and semi-structured Interview Forms for peacemakers, conflicting students, and teachers were used. In the analysis of quantitative data, Repeated Measures One-

Way Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA) and One-Way Univariate Analysis of Covariance (ANCOVA) techniques were used. In the analysis of qualitative data, Content Analysis technique was used.

Research results indicated that peace education program decreased violence tendencies of the ninth grade students and increased their social problem solving skills. In addition, classroom climate mean scores of students studying in experimental school increased significantly compared to control and placebo school. A total of 36 conflict cases sorted out in peacemaking implementations maintained through one semester were resolved through agreement with 94%. Interviews with peacemakers, conflicting students, and teachers showed that peacemaking implementations provided a significant contribution to constructive-peaceful resolution of student to student conflicts. In light of these findings, it can be said that peace education program is effective on decreasing students' violence tendencies, increasing social problem solving skills, and improving classroom climate in high school level.

Key Words: Peace, peace education, violence tendency, social problem solving skill, classroom climate.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Problem Durumu

Son 20-30 yıl içerisinde, eğitim alanında çalışan uzmanların ve araştırmacıların okullarda risk faktörlerinin belirlenmesi, önlenmesi ve güvenli öğrenme ortamlarının oluşturulması konusuna oldukça büyük bir önem verdikleri görülmektedir. Okullar, farklı bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişim düzeylerine sahip, farklı değerleri, ilgileri ve motivasyonları olan öğrencilerin bir araya geldikleri heterojen ortamlardır (Johnson ve Johnson, 1995a). Dolayısıyla, birbirlerinden farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir araya geldiği kalabalık sınıf ve okul ortamlarında kişilerarası anlaşmazlıklar kaçınılmaz bir hal almaktadır. Bu anlaşmazlık durumlarında, öğrenciler yapıcı-barışçıl anlaşmazlık çözüm yöntemleri yerine zaman zaman şiddet, saldırganlık ya da zorbalık gibi davranışlara başvurabilmektedirler.

Literatür taramaları, hem uluslararası hem de ulusal alanyazında okullarda yaşanan şiddet, saldırganlık ya da zorbalık gibi davranışların yaygınlığını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen betimsel çalışmaların sayısının oldukça arttığını göstermektedir. Amerika’da 2013 yılında liselerde gerçekleştirilen Gençlerde Riskli Davranışlar Tarama sonuçları (Kann vd., 2014), son bir yıl içerisinde öğrencilerin %25’inin en az bir kez fiziksel şiddete başvurduklarını (kızlarda %19; erkeklerde %30) ve son bir ay içerisinde öğrencilerin %7’sinin en az bir kez güvenlik endişeleri nedeniyle okula gitmediklerini göstermiştir. Kim, Koh ve Leventhal (2004), Kore’de ortaokul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin %40’ının zorbalığa başvurduklarını tespit etmişlerdir. İspanya, Macaristan ve Çek Cumhuriyeti’nde öğretmenlerin okul şiddetine ilişkin algılarının araştırıldığı bir çalışmada (Gázquez

Linares, Cangas Diaz, Pérez Fuentes ve Lucas Ación, 2009), öğrenciler arasında kavga, hakaret ve motivasyon düşüklüğünün oldukça yaygın olduğu belirlenmiştir. Akiba, LeTendre, Baker ve Goesling (2002) gelişmiş ve gelişmekte olan 37 ülkeye ait okul şiddetiyle ilgili verileri analiz etmişler ve okul şiddetinin çalışmaya dâhil edilen 37 ülkede de yaygın olduğunu tespit etmişlerdir. Tüm bu araştırmalarda elde edilen bulgular, okul şiddetinin çoğu ülkede yaşanan, ulusal sınırları aşan bir problem olduğunu da ortaya koymaktadır.

Uluslararası alanyazında olduğu gibi ülkemizin çeşitli bölgelerinde yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerden alınan örneklemelere dayalı olarak yürütülen çalışmalarda da çarpıcı bulgular elde edilmektedir. Türnüklü ve Şahin (2004) çalışmalarında, 13-14 yaş grubunda bulunan öğrencilerin fiziksel şiddet, küfür, izinsiz eşya alma ve dalga geçme gibi çatışma durumlarında sorunun çözümünde daha çok yıkıcı stratejilere ilişkin söylemlerde bulunduklarını; sadece kıskançlık çatışma durumunda işbirliği stratejisini ön plana çıkardıklarını tespit etmişlerdir. Kapıcı (2004), dördüncü ve beşinci sınıfta öğrenim gören toplam 206 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin %40 oranında fiziksel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kaldıklarını saptamıştır. Yurtal ve Cenkseven (2007), 4-8. sınıflarda öğrenim gören 433 öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok şiddet olayıyla karşılaştıklarını; öğrencilerin daha çok sözel zorbalığa maruz kaldıklarını; zorbalık olayının mekân olarak daha çok okulun bahçesinde, çevresinde, sınıflarında ve koridorlarında gerçekleştiğini; zorbalık olayının zaman olarak daha çok okula gidiş-gelişlerde, ders ve öğle aralarında yaşandığını; zorbalık olaylarını gerçekleştirenlerin daha çok erkek ve daha büyük yaş grubundaki öğrenciler olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer bir biçimde, diğer çalışmalarda da (örn., Kartal ve Bilgin, 2009; Özkan ve Çifci, 2010; Pişkin, 2010; Uzbaş ve Topçu Kabasakal, 2009), ilkokul ve ortaokullarda zorbalığa maruz kalma oranlarının oldukça yüksek olduğu; fiziksel ve sözel zorbalık türlerinin daha yaygın olduğu; zorbalığın daha çok erkek öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği; zorba/kurban olma olasılığının erkeklerde daha yüksek olduğu; zorbalık davranışlarının daha çok sınıflarda, okul bahçesinde, okula gidiş ve okuldan

dönüş yolunda yaşandığı; öğrencilerin zorbalıkla karşılaştıklarında öğretmenlerinden, arkadaşlarından ve ebeveynlerinden yardım istedikleri tespit edilmiştir.

Ulusal alanyazın incelendiğinde, şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi davranışların ilkökul ve ortaokulların yanı sıra liselerde de yaygın olduğu görülmektedir. Tümnüklü (2007) yürüttüğü çalışmada, liselerde yaşanan çatışmaları, bu çatışmaların nedenlerini ve sorunlar karşısında kullanılan çözüm stratejilerini, öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin gözünden değerlendirmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın yürütüldüğü liselerde daha çok fiziksel şiddet, sözel şiddet, kişisel özellikler, kişilerarası çatışmalar, ahlaki öğeler, entelektüel çatışmalar ve okulla ilgili çatışmalar kategorilerinde toplanan yedi tip öğrenci çatışmasının yaşandığını göstermiştir. Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler, çatışmaların nedenleri olarak fiziksel şiddet, sözel şiddet, yetersiz iletişim, kişilik özellikleri, olumsuz duygular, ahlaki nedenler, akran ilişkileri, aileyle ilgili nedenler, okulla ilgili nedenler, entelektüel çatışmalar vb. kategorilerde toplanan söylemlerde bulunmuşlardır. Öğrenciler çatışma çözüm stillerini işbirlikli-yapıcı ve bütünleştirici stratejilerle açıklarlarken; öğretmenlerden ve yöneticilerden elde edilen bulgular öğrencilerin yıkıcı çatışma çözüm stratejilerini kullandıklarını göstermiştir. Erginöz vd. (2013), Türkiye’de 26 ilde, 83 lisede dokuzuncu ve onuncu sınıflara devam eden toplam 1668 öğrenciyle yürüttükleri çalışmalarında, öğrencilerin %11’inin zorba, %21’inin kurban ve %20’sinin ise hem zorba hem de kurban gruplarında yer aldıklarını tespit etmişlerdir. Pişkin vd. (2011), TÜBİTAK-SOBAG Projesi kapsamında Türkiye genelinde 59 lisede, 9564 öğrenci üzerinde yürüttükleri araştırmalarında, öğrencilerin %61’nin haftada en az bir kez şiddete uğradığını; erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha çok şiddete maruz kaldıklarını; şiddete maruz kalma açısından endüstri meslek lisesi lehine anlamlı bir farklılık bulunduğunu; şiddete en yoğun bir biçimde maruz kalınan ortamın sınıf, zaman diliminin ise teneffüsler olduğunu tespit etmişlerdir. Alikashifoğlu vd. (2004), İstanbul’da 9-11. sınıflara devam eden 4153 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmalarında, son bir yıl içerisinde fiziksel kavga eden kızların, tüm kız grubu içerisindeki oranının %22; son bir yıl içerisinde fiziksel kavga eden erkeklerin, erkek grubu içerisindeki oranının %61; toplamda ise fiziksel kavga etme oranının %42 olduğunu; fiziksel

şiddete başvurma oranının başkalarına zorbalık yapma oranlarından (kızlarda %12, erkeklerde %25, toplamda %19) daha yüksek olduğunu; devlet liseleri ile özel liseler arasında bir karşılaştırma yapıldığında, okulda zorbalığa uğrama, okulda bir saldırı aracıyla zorbalığa uğrama ve okul bölgesinde bir saldırı aracı taşıma gibi davranışların devlet liselerinde okuyan erkeklerde anlamlı düzeyde daha yaygın olduğunu; şehir merkezlerinde ve kırsal bölgelerde bulunan okullar arasında bir karşılaştırma yapıldığında ise şehir merkezindeki okullarda okuyan erkek öğrencilerin, kırsal kesimdeki okullarda okuyan erkek öğrencilere göre, daha çok zorbalık davranışı gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Benzer bir biçimde, diğer araştırmalarda da liselerde yaşanan şiddet (Kaya, Bilgin ve Singer, 2012; Ögel, Tarı ve Yılmazçetin Eke, 2006; Özgür, Yörükoğlu ve Baysan Arabacı, 2011) ve zorbalık davranışlarının (Ayas ve Pişkin, 2011; Karaman Kepenekçi ve Çinkır, 2006) oldukça yaygın olduğu; okul türleri açısından karşılaştırma yapıldığında (Ünlü, Evcin, Burakgazi Yılmaz ve Dalkılıç, 2013), şiddete başvurma, şiddete maruz kalma ve suç işleme oranlarının meslek liselerinde, genel lise ve Anadolu liselerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu araştırma bulguları, ülkemizde liselerde öğrenciler arasında yaşanan şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi davranışların yaygınlığını destekleyici nitelikte kanıtlar sunmaktadır.

Son yıllarda, okullarda yaşanan şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi öğrenci istenmeyen davranışları karşısında öğretmenlerin ve yöneticilerin nasıl bir tutum izlediklerini araştıran çalışmalar da gerçekleştirilmiştir. Pişkin vd. (2011), farklı illerde görev yapan 10 yönetici ve 56 öğretmenle gerçekleştirdikleri görüşmelerde, okullarda öğrenciler arasında sözel şiddet, dışlama ve fiziksel şiddet içeren olayların yaşandığını, şiddeti önleme konusunda okul yönetimince önlemler alındığını, şiddet eylem planlarından yararlanıldığını, sosyal etkinlikler uygulandığını, rehberlik ve psikolojik danışmanlık servisinden destek alındığını ve emniyet güçleri ile işbirliği yapıldığını tespit etmişlerdir. Siyez (2009), İzmir il merkezinde bulunan liselerde görev yapan toplam 110 öğretmen ile görüşmeler gerçekleştirerek, öğretmenlerin okul ortamında karşılaştıkları öğrenci istenmeyen davranışlarını, bu davranışlar karşısında gösterdikleri tepkileri ve bu davranışlarla başa çıkmada yeterlik algılarını incelemiştir. Çalışmada elde edilen bulgularda, öğretmenlerin liselerde öğrenci

istenmeyen davranışları olarak daha çok akademik yaşantıyı, arkadaşlara ve öğretmenlere yönelik olumsuz davranışları belirttikleri görülmektedir. Arkadaşlara yönelik olumsuz davranışlar kategorisinde fiziksel şiddet, sözel şiddet, iletişim eksikliği gibi sorunlar dikkat çekmektedir. Öğrenci istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmada okulda nelerin yapıldığı sorulduğunda, olumlu başa çıkma stratejilerinin, olumsuz başa çıkma stratejilerine göre daha çok kullanıldığı tespit edilmiştir. Olumlu başa çıkma stratejilerinden en sık, öğrenciyle sorunu hakkında konuşma, aileyle işbirliği yapma, rehberlik servisi tarafından seminerler verilmesi ve öğrencinin uyarılması gibi yaklaşımların kullanıldığı belirtilmiştir. Olumsuz başa çıkma stratejilerinde yer alan yaklaşımlardan en sık, öğrenciyle hiç konuşmadan rehberlik servisine yönlendirme ve disiplin cezası vermenin kullanıldığı görülmektedir. Öğretmenler, öğrenci istenmeyen davranışlarıyla karşılaştıklarında çoğunlukla uygun tepkiler (öğrenciyle sorunu hakkında konuşma gibi) verdiklerini belirtmelerine rağmen; göreceli olarak daha az da olsa kızıp bağırma, öğüt verme gibi uygun olmayan tepkiler de kullandıklarını ifade etmektedirler. Görüşme yapılan öğretmenlerin %51'inin öğrenci istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmada kendilerini yetersiz hissettikleri ve ergenlik dönemi özellikleri, sınıf yönetimi ve iletişim becerileri gibi konularda hizmet içi eğitime gereksinim duydukları tespit edilmiştir. Alanyazında, öğrenci istenmeyen davranışları karşısında öğretmenlerin hangi stratejileri kullandıklarını belirlemek için hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden verilerin toplanıp, karşılaştırıldığı araştırmalara (örn., Atıcı ve Çekici, 2009; Sadık, 2008) da rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda elde edilen bulgular, öğrenci istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmada öğretmenlerin, kendilerinin kullandıkları stratejileri daha çok olumlu olarak nitelendirdikleri; öğrencilerin ise öğretmenlerin kullandıkları stratejileri genellikle olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Elde edilen bulgulara, öğretmenlerin kullandıkları stratejileri çoğunlukla olumlu olarak değerlendirmelerine rağmen zaman zaman görmezden gelme, sözlü uyarı, beden diliyle uyarı, gözdağı verme gibi yöntemlere başvurdıkları da görülmektedir. Dolayısıyla tüm bu çalışmalarda, öğretmenlerin öğrenci istenmeyen davranışlarını konuşarak, öğüt vererek, psikolojik danışmana yönlendirerek, nadiren de olsa okul disiplin kuruluna sevk ederek çözmeye çalıştıkları ancak öğrencilere anlaşmazlık

çözüm becerileri kazandırma gibi somut ve yaşantıya dönük etkinlikler yürütmedikleri görülmektedir.

Ulusal alanyazında, okullarda yaşanan öğrenci istenmeyen davranışları karşısında psikolojik danışmanların hangi stratejileri kullandıklarını araştıran çalışmalar (örn., Uzbaş, 2009; Uzbaş, Öz ve Topçu Kabasakal, 2012) da bulunmaktadır. Bu çalışmalarda, psikolojik danışmanların okulda yaşanan şiddet davranışlarını önlemek için zamanlarını daha çok veli eğitimlerine ve bireysel psikolojik danışma görüşmelerine ayırdıkları; şiddeti önleme konusunda kendilerini kısmen yeterli olarak algıladıkları; grupla psikolojik danışma ya da grup rehberliği gibi çalışmaları çok düşük oranlarda gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir.

Özetle, öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve psikolojik danışmanların katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmalarda, şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi davranışların okullarda halen yaygın olduğu; öğretmenlerin bu sorunları olumlu stratejiler kullanarak çözme eğilimi göstermelerine rağmen zaman zaman öğrencilere bağırma, azarlama, açıklama yapmadan psikolojik danışmana ya da okul disiplin kuruluna yönlendirme gibi yıkıcı yöntemlere başvurdıkları; okullarda yaşanan bu problemler karşısında psikolojik danışmanların daha çok bireysel psikolojik danışmaya ve veli görüşmelerine zaman ayırdıkları, grupla psikolojik danışma ve grup rehberliği çalışmalarını çok düşük oranlarda gerçekleştirdikleri, okulda öğrenci istenmeyen davranışlarının önlenmesinde kendilerini kısmen yeterli olarak algıladıkları görülmektedir.

Tüm bu bulgular ışığında, okullarda şiddet olaylarının ve olumsuz davranışların baskı ve disiplin yöntemini içeren “sıfır tolerans politikaları” ile çözülemeyeceği; kısa vadede böyle bir çözüm sağlanabilse bile bu çözümlerin uzun vadede etkili ve kalıcı olamayacağı söylenebilir (Bickmore, 2011; Casella, 2003). Dolayısıyla, okullarda barışı güç ve baskı kullanarak sağlamaya çalışmak yerine öğrencilere barış yapma ve barış inşa etme becerileri kazandırabilecek temel önleme programlarından yararlanılması gerekmektedir. Bu konuda, okul psikolojik danışmanlarına önemli görevler düşmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, okul psikolojik danışmanlarının krize müdahale ya da çare bulucu rehberlik hizmetleri yerine önleyici ve gelişimsel rehberlik hizmetlerine odaklanmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Capuzzi ve Gross, 1996; Conyne, 1987; Korkut, 2003, 2004, 2012). Önleyici rehberlik, gelecekte yaşanabilecek olası sorunlar ortaya çıkmadan planlanmış etkinliklerin yürütülmesini ve öğrencilerin gelişimsel düzeyde desteklenip, güçlendirilmesini temel alan bir yaklaşımdır. Birincil, ikincil ve üçüncül düzeyleri bulunan önleyici rehberliğin birinci düzeyinde olası sorunlar yaşanmadan önleyici etkinlikler gerçekleştirilirken; ikinci düzeyinde henüz yaşanan olayın etkileri büyümeden önleme çalışması gerçekleştirilmekte; üçüncü düzeyinde ise yaşanan olayın yaralarının sarılması ve bireylerin iyileştirilmesi sağlanmaktadır (Capuzzi ve Gross, 1996; Conyne, 1987; Korkut, 2003, 2004, 2012). Bu yönüyle bakıldığında ikincil ve üçüncül önleme çalışmalarının bir yönüyle çare bulucu yaklaşımlar olduğu; asıl hedefin ise birincil düzeyde temel önleme çalışmaları gerçekleştirmek olduğu söylenebilir.

Araştırmacıların (Conyne, 2004; Korkut, 2003, 2004, 2012) belirttiği üzere, öğrencilerin zamanlarının büyük bir çoğunluğunu okulda geçirmeleri, yeni öğrenmelere açık olmaları, gerekli kaynakların bulunması, eğitimin temel amaçlarıyla önleme çalışmalarının amaçları arasında paralellik bulunması nedeniyle önleme çalışmalarının gerçekleştirilebileceği en etkili ortamlardan birisi okullardır. Küçük yaşlardan özellikle de okul öncesi ya da ilkokul yıllarından itibaren çocuklara temel yaşam becerilerinin (iletişim becerileri, sorun çözme becerileri, kendini ifade etme becerileri, atılganlık becerileri, kişilerarası ilişkileri yönetme becerileri vb.) kazandırılması büyük önem taşımaktadır. Küçük yaşlardan itibaren çocuklara bu beceriler kazandırıldığında, onlar bu becerileri ileride yetişkin olduklarında da kullanabileceklerdir. Önleyici rehberlik çalışmaları birey yerine grup odaklı gerçekleştirildiği için daha ekonomik olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle, okul psikolojik danışmanlarının, okullarda kuramsal temellere dayandırılmış, iyi bir biçimde planlanmış, ayrı bir program olarak uygulanabileceği gibi müfredatla bütünleşik bir biçimde de uygulanabilen, okul sisteminin üyeleriyle işbirliği içerisinde yürütülebilecek, kültürel gerçekleri ve uygulama yapılan okulun ve bölgenin gereksinimlerini dikkate alan önleme programlarını uygulamaları

gerekmektedir. Bu çalışmalar, psikolojik danışmanlık mesleğinin en temel görevlerinden biri olarak düşünülmektedir (Korkut, 2003, 2004, 2012).

Uluslararası alanyazın incelendiğinde araştırmacıların (bkz., Bickmore, 2011; Crawford, 2005; Johnson ve Johnson, 1995a, 2004), anlaşmazlıkların yaşamın kaçınılmaz bir parçası olduğunu; insanların bu anlaşmazlıkları şiddete başvurarak yıkıcı bir şekilde çözebilecekleri gibi, müzakere ederek yapıcı bir biçimde de çözebileceklerini belirttikleri görülmektedir. Bu bakış açısına göre, anlaşmazlıklar yararlıdır; işbirliği, ilişki yönetme ve sürdürme gibi becerileri geliştirir; barışa ilişkin bir bakış açısı geliştirilmesini sağlar; insanları birleştirir ve bütünleştirir. Dolayısıyla, okullarda öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıkları önlemeye çalışmak yerine proaktif bir yaklaşım izlenerek öğrencilere anlaşmazlıklarını yapıcı ve barışçıl bir biçimde nasıl çözebilecekleri öğretilmeli ve yeni davranış normları oluşturulmalıdır. Anlaşmazlık çözme becerilerinin kazandırılması sadece şiddetin önlenmesini ve öğrenme ortamlarının dönüşmesini değil; aynı zamanda iş, aile ve toplum hayatı için barışçıl bireylerin yetişmesini sağlayacaktır.

Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde 2000li yılların başından itibaren ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi davranışları önlemeye; sorun çözme becerilerini geliştirmeye yönelik birçok eğitim programının uyarlandığı/geliştirildiği ve etkililiğinin sınıandığı görülmektedir. Bu çalışmalarda uyarlanan/geliştirilen eğitim programlarından bazıları şunlardır: Saldırganlığı Önlemeye Yönelik Psiko-eğitim Programı (Yavuzer ve Üre, 2010), Kişilerarası Sorun Çözme Beceri Eğitimi (Bedel ve Arı, 2011), Problem Çözme Becerileri Eğitimi (Totan ve Kabasakal, 2012), Karakter Eğitimi (Çokdolu, 2013), Antisosyal Davranışları Önlemeye Yönelik Başarıya İlk Adım Programı Türkçe Versiyonu (Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtılmaz, 2011), İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programı (Karahana, 2008), Yaratıcı Drama Temelli Çatışma Çözme Programı (Gündoğdu, 2009), Çatışma Çözme Eğitimi (Akgün ve Araz, 2014; Güner, 2007; Kuş, 2007; Uysal, 2006), Akran Arabuluculuk Eğitim Programı (Ergül, 2008; Güllökkan, 2011; Sünbül, 2008; Şevkin, 2008; Taştan, 2004; Türk, 2008, 2013;

Türnüklü, Kaçmaz, Sünbül ve Ergül, 2009; Zengin, 2008) ve Şiddetsizlik Eğitimi Programı (Yıldırım, 2012).

Ulusal alanyazındaki çalışmalardan farklı olarak uluslararası alanyazında son yıllarda barış temasına dayalı eğitim programlarının da geliştirilip, etkililiğinin sınanmaya başlandığı görülmektedir (örn., Biton ve Salomon, 2006; Durant, Barkin ve Krowchuk, 2001; Harris, 1992; Johnson ve Johnson, 1995d, 2002b; Shapiro, Burgoon, Welker ve Clough, 2002; Sommerfelt ve Vambheim, 2008; Tillman, 1995). Ashton'a (2007) göre, barış eğitiminde öğrencilere barış kavramları ve barışın yaratılmasını mümkün kılacak yöntemler öğretilmektedir. Barış eğitimi, öğrencilerin şiddet eğilimlerini azaltarak, onlara olası kişisel ve sosyal sorunlarını şiddetsiz bir biçimde nasıl çözebileceklerini öğretmektedir. Ashton'a göre, barış eğitiminin en temel amaçlarından biri çocukların ve gençlerin şiddet kültürüne yönelik tutumlarının dönüştürülerek onların barış kültürünü yaratan ve sürdüren bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır. Weigert'e (1989) göre, barış eğitimi çalışmalarının amacı ise şiddetin kaçınılmaz olduğu algısını kırmak, şiddet olgusunu eleştirel bir biçimde ele almak ve sosyal değişimin gerçekleşebilmesi için gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerler kazandırmaktır. Dolayısıyla, barış eğitiminin en temel amaçlarından birinin okullarda ve toplumda şiddetin tüm formlarının önlenmesi ve bireylerin şiddet eğilimlerinin azaltılması olduğu söylenebilir.

Barış eğitiminde, çocuklara ve gençlere kazandırılması hedeflenen en önemli becerilerden biri ise sorun çözme becerisidir (Harris ve Morrison, 2003). Brock-Utne'ye (2000) göre, barış eğitimi programı, öğrencilerin eleştirel ve analitik düşünme becerilerini geliştirmekte, onlara insanlarla işbirliği içerisinde bir arada yaşayabilmeyi ve olası sorunları yapıcı-barışçıl bir biçimde çözebilmeyi öğretmektedir. Barış eğitimi çalışmaları, öğrencilere ilişki kurma, yönetme, sorun çözme ve karar verme becerileri kazandırmakta, farklılıklara karşı toleranslı olmayı öğretmekte ve demokrasi kültürünü güçlendirmektedir (Al-Smadi, 2008). Carter'e (2008) göre, barış eğitimi, sorunların barışçıl bir biçimde çözülebilmesi ve barışın inşa edilebilmesi için bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmaktadır. Johnson ve Johnson'a (2006) göre, barış eğitimlerinde, öğrencilere anlaşmazlıklarını kazan-

kazan bir şekilde çözebilmeleri amacıyla müzakere ve arabuluculuk/barışyapıcılık becerileri kazandırılmaktadır. Johnson ve Johnson, okullarda müzakere ve barışyapıcılık becerileri çocuklara küçük yaşlarda kazandırıldığında, onların bu becerileri gelecekte iş yerlerinde, aile ortamlarında ve sosyal yaşantılarında kullanabileceklerini belirtmektedirler. Sonuç olarak, barış eğitimi yoluyla barışçıl okullar ve toplumlar yaratabilmek için çocuklara küçük yaşlardan itibaren sorun çözme becerilerinin kazandırılması gerektiği söylenebilir.

Okullarda barış eğitimi çalışmaları yürütüldüğünde sağlanabilecek en önemli kazanımlardan birinin de okul/sınıf ikliminin olumlu yönde dönüşmesi olacağı belirtilmektedir (Harris ve Morrison, 2003). Harris'e (2000) göre, barışçıl okul/sınıf iklimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin birlikte oluşturdukları, kendilerini rahat hissettikleri ve yarar sağladıkları güvenli bir öğrenme ortamını simgelemektedir. Araştırmacılar (Peterson ve Skiba, 2001), okullarda gerçekleştirilen şiddeti önleme çalışmalarının okul/sınıf iklimini doğrudan ya da dolaylı bir biçimde olumlu yönde dönüştürdüğünü savunmaktadırlar. Alanyazın taramaları (bkz., Johnson, 2009), şiddetin daha az olduğu okullarda öğrencilerin kendilerini daha güvende hissettiklerini, derslerine daha rahat odaklanabildiklerini ve öğretmenleriyle daha iyi ilişkiler kurabildiklerini göstermektedir. Meta-analiz çalışmaları (örn., Steffgen, Recchia ve Viechtbauer, 2013), okul iklimi ile okul şiddeti arasında orta düzeyde negatif yönde ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Okullarda yürütülen barışyapıcılık programlarının etkililiğinin meta-analiz yöntemiyle değerlendirildiği bir çalışmanın (Johnson ve Johnson, 2002b) bulguları, barışyapıcılık uygulamalarının öğrenci-öğrenci anlaşmazlıklarını yapıcı bir biçimde dönüştürerek sınıf iklimini olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir. Özetle, kuramsal açıklamalara ve ampirik araştırma bulgularına dayalı olarak, okullarda yürütülen barış eğitimi programlarının okul ve sınıf iklimi üzerinde doğrudan ya da dolaylı bir biçimde önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak, uluslararası alanyazında, okullarda şiddetin tüm formlarının önlenmesi, şiddet eğilimlerinin azaltılması, öğrencilere sorun çözme becerilerinin kazandırılması, okul/sınıf ikliminin olumlu yönde dönüştürülmesi amacıyla barış

eğitimi programlarından yararlanıldığı görülmektedir. Ülkemizde ise barış eğitimi programlarının oldukça sınırlı (örn., Coşkun, 2008; Ekinci, 2010; Sadri-Damirchi ve Bilge, 2014; Sağkal, 2011; Tapan, 2006) düzeyde geliştirilip, etkililiğinin sınındığı görülmektedir. Bu gereksinimden yola çıkılarak okul temelli birincil önleme çalışması kapsamında dokuzuncu sınıf düzeyine uygun “Barış Eğitimi Programı”nın geliştirilmesi, uygulanması, etkililiğinin sınılanması ve sahada çalışan uygulayıcıların kullanımına sunulabilecek bir paket program hazırlanması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri, sosyal sorun çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın dört temel amacı bulunmaktadır:

Araştırmanın birinci amacı, barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda, kişilerarası anlaşmazlıkları yapıcı ve barışçıl bir biçimde çözebilmeleri amacıyla dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik kültürümüze uygun bir “Barış Eğitimi Programı” geliştirilmiştir. Eğitim programı hem araştırmacıya hem de bu konuda çalışma gerçekleştirecek başka uzmanlara kolaylık sağlaması amacıyla “Barış Eğitimi Programı: Uygulayıcı El Kılavuzu” ve “Barış Eğitimi Programı: Öğrenci Etkinlik Kitabı” olarak yapılandırılmıştır. Araştırmanın ikinci amacı, barış eğitimi programının uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda sınıf iklimi puanlarının sene başından sene sonuna gösterdiği değişimleri incelemektir. Araştırmanın üçüncü amacı, barışyapıcılık yönteminin somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini ölçmektir. Araştırmanın dördüncü ve son amacı ise barışyapıcılık uygulamaları gerçekleştiren ve bu uygulamalardan yararlanan öğrenciler ile bu süreci gözlemleyen öğretmenlerin görüşlerini nitel veriler yoluyla incelemektir.

Bu amaçları gerçekleştirebilmek için çalışma iki aşamada yürütülmüştür. Araştırmanın birinci aşamasında (*Çalışma 1*), öntest-sontest-izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak barış eğitiminin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında (*Çalışma 2*) ise (i) barış eğitimi çalışmalarının uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda sınıf iklimi puanlarındaki değişimler incelenmiş, (ii) barışyapıcılık kayıt formları kullanılarak barışyapıcılık uygulamalarının somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisi araştırılmış ve (iii) barışyapıcı öğrenciler, barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan taraflar ve bu süreci gözlemleyen öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın önemi dört temel boyutta ele alınabilir:

Bu araştırmanın önemini arttıran unsurlardan birincisi öntest-sontest-izleme kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanılarak barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Barış eğitimi yoluyla öğrencilerin şiddet eğilimlerinde ve sosyal sorun çözme becerilerinde nasıl bir değişim gerçekleştiği incelenmiş; hem bu konuda çalışan araştırmacılara hem de okul ve öğrenci şiddetini önlemeye çalışan uygulayıcılara bilimsel olarak etkililiği sınanmış, gerçekçi bir çözüm seçeneği sunulmuştur. Bu bağlamda, dokuzuncu sınıf düzeyine uygun “Barış Eğitimi Programı: Uygulayıcı El Kılavuzu” ile “Barış Eğitimi Programı: Öğrenci Etkinlik Kitabı”nın bir paket program olarak geliştirilmesi ulusal alanyazına yapılan en önemli katkılardan biri olarak görülmektedir. Araştırma kapsamında geliştirilen barış eğitimi programının gelecekte benzer çalışmalar yürütecek araştırmacılar ve uzmanlar için bir kılavuz olarak kullanılabileceği düşünülmektedir. Okullarda barış eğitimi programlarının uygulanması, barışçıl bireylerin yetişmesinde ve şiddet kültürünün barış kültürüne dönüşmesinde önemli katkılar sağlayacaktır. Barış eğitimi programı kapsamında kazandırılacak bilgi, beceri, tutum ve değerleri öğrenciler

sadece lise dönemlerinde değil; ilerki öğrenim, iş ve özel yaşamlarında da kullanabileceklerdir. Bu eğitim, barışçıl bir okul, toplum, ülke ve dünya yaratılmasında göreceli de olsa küçük bir fark sağlayacaktır.

Bu çalışmayı önemli kılan ikinci bir unsur, sınıf iklimini öğrenci-öğrenci bağlılığı (student to student connectedness) ve iletişimi açısından ele alan Connected Classroom Climate Inventory'nin (Dwyer vd., 2004), Türkçe'ye Sınıf İklimi Envanteri adıyla araştırmacı tarafından uyarlanması ve ulusal alanyazına geçerli ve güvenilir yeni bir ölçme aracının kazandırılmasıdır. Bu kapsamda, Türkçe'ye kazandırılan ölçme aracı kullanılarak barış eğitiminin uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda sınıf iklimi puanlarının sene başından sene sonuna gösterdiği değişimler incelenmiştir.

Araştırmanın üçüncü önemli katkısı, klasik bir deneysel etki araştırmasının da ötesinde bu çalışmada (i) barış eğitimine katılan öğrencilerin bu eğitimi tamamladıktan sonra barışyapıcı olarak sınıflarında ve okullarında görev almaları, (ii) bu eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanmaları, (iii) bu süreçte araştırmacının gözetiminde iki haftada bir hatırlatma etkinliklerinin işlenmesi, (iv) arkadaşlarının anlaşmazlıklarında barışyapıcılık desteği sunan öğrencilere birebir geribildirimlerin verilmesi, (v) uygulama sürecinin araştırmacı tarafından bir dönem boyunca takip edilmesi ve (vi) tüm bu uygulama sürecine ek olarak görüşmelerin sonunda barışyapıcı ve taraflar tarafından doldurulup, imzalanan barışyapıcılık kayıt formlarındaki bilgilerin incelenerek araştırmanın somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Çalışmada, barışyapıcılık yönteminin öğrenci-öğrenci anlaşmazlıklarının yapıcı-barışçıl çözümündeki etkililiğine ilişkin bulguların araştırmacılar ve sahada çalışan uygulayıcılarla paylaşılmasının alanyazına önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

Araştırmanın önemini arttıran dördüncü unsur ise bir dönem boyunca gerçekleştirilen barışyapıcılık uygulamalarının etkililiğini nitel veriler yoluyla değerlendirebilmek amacıyla barışyapıcı öğrencilere, barışyapıcılık

uygulamalarından yararlanan taraflara ve bu süreci gözlemleyen öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formlarının uygulanmasıdır. Çalışmada, barışyapıcılık yönteminin etkililiğinin barışyapıcı öğrenciler, taraflar ve öğretmenlerin gözünden değerlendirilmesi alanyazına bu konuda daha derinlemesine ve zengin araştırma bulgularının kazandırılmasını sağlamıştır.

Sonuç olarak, içerisinde (i) program geliştirme, (ii) ölçek uyarlama, (iii) deneysel bir araştırma deseni kurgulama ve etkililik test etme, (iv) barış eğitimi programının uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda sınıf iklimi puanlarının sene başından sene sonuna gösterdiği değişimleri inceleme, (v) deneysel işlemin etkisini test etmenin de ötesine geçerek bu eğitime katılan öğrencilerin öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşamda ne düzeyde kullanabildiklerini ve bu uygulamaların öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerinde nasıl bir etki yarattığını inceleme ve (vi) bu bağlamda çeşitli veri kaynaklarıyla (barışyapıcılar, taraflar ve öğretmenler) görüşmeler yapma gibi özellikleri içerisinde barındıran bu doktora araştırmasının alanyazına önemli bir katkı sağladığı düşünülmektedir.

Problem Cümlesi

İçerisinde iki çalışmayı barındıran bu araştırmanın problem cümleleri ayrı başlıklar altında verilmiştir.

Çalışma 1 İçin Problem Cümlesi

1. Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkisi nedir?

Çalışma 2 İçin Problem Cümlesi

1. Barış eğitimi programının uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda dokuzuncu sınıflarda sene başı ve sene sonunda ölçülen sınıf iklimi puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Barışyapıcılık uygulamalarının somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisi nedir?
3. Barış eğitimi programına katılan öğrencilerin, barışyapıcılık deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan tarafların, bu süreçteki deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Barışyapıcılık uygulamalarını gözlemleyen öğretmenlerin, bu süreçteki deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Denenceler

İçerisinde iki çalışmayı barındıran bu araştırmanın denenceleri ayrı başlıklar altında verilmiştir.

Çalışma 1 İçin Denenceler

Çalışma 1'in temel denencesi şudur:

Denence 1: Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu, kontrol ve plasebo grubuna göre, anlamlı düzeyde farklıdır.

Çalışma 2 İçin Denenceler ve Alt Problemler

Çalışma 2'de elde edilen nicel verilere yönelik denence şudur:

Denence 1: Barış eğitimi programının uygulandığı okulun dokuzuncu sınıflarındaki sınıf iklimi ön ölçüm ortalama puanlarına göre düzeltilmiş sınıf iklimi son ölçüm ortalama puanları, kontrol ve plasebo okuluna göre, anlamlı düzeyde farklıdır.

Çalışma 2’de elde edilen nitel verilere yönelik problemler ve alt problemler ise şunlardır:

Problem Cümlesi 2: Barışyapıcılık uygulamalarının somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisi nedir?

Alt problem 2.1: Barışyapıcılık görüşmelerinde ne tür anlaşmazlıklar ele alınmıştır?

Alt problem 2.2: Barışyapıcılık uygulamaları gerçekleştiren öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları nedir?

Alt problem 2.3: Barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları nedir?

Alt problem 2.4: Barışyapıcılık görüşmelerinde ne tür anlaşmalara ulaşılmıştır?

Alt problem 2.5: Barışyapıcılık görüşmelerinin anlaşmayla sonuçlanma oranı nedir?

Problem Cümlesi 3: Barış eğitimi programına katılan öğrencilerin, barışyapıcılık deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt problem 3.1: Barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcı seçildiklerinde hissettikleri duygular nelerdir?

Alt problem 3.2: Barışyapıcı olmanın beğenilen yönleri nelerdir?

Alt problem 3.3: Barışyapıcı olmanın beğenilmeyen yönleri nelerdir?

Alt problem 3.4: Barışyapıcılık sürecinde yaşanan zorluklar nelerdir?

Alt problem 3.5: Barışyapıcı öğrencilerin, barışyapıcı olduktan sonra davranışlarında yaşanan değişimler nelerdir?

Alt problem 3.6: Barışyapıcı olmak barışyapıcı öğrencilerin şiddete yönelik bakış açılarını nasıl etkiledi?

Alt problem 3.7: Barışyapıcı olmak barışyapıcı öğrencilerin anlaşmazlık (sorun) çözme becerilerini nasıl etkiledi?

Alt problem 3.8: Barışyapıcı öğrenciler, barış eğitiminde kazandıkları bilgi ve becerileri okul dışında nerelerde kullanmaktadırlar?

Alt problem 3.9: Barışyapıcı öğrencilerin, arkadaşlarının yaşadıkları anlaşmazlıklar üzerindeki etkileri nelerdir?

Alt problem 3.10: Barışyapıcı öğrencilerin bir sonraki yılda da barışyapıcı olarak bu görevi sürdürmeye yönelik görüşleri nelerdir?

Alt problem 3.11: Barışyapıcı öğrencilerin bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri nelerdir?

Problem Cümlesi 4: Barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan tarafların, bu süreçteki deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt problem 4.1: Taraf öğrencilere göre barışyapıcılık desteği almanın anlaşmazlığın (sorunun) çözüm süreci üzerindeki etkisi nedir?

Alt problem 4.2: Taraf öğrencilerin barışyapıcılık görüşmelerine ilişkin hoşlandıkları yönler nelerdir?

Alt problem 4.3: Taraf öğrencilerin barışyapıcılık görüşmelerine ilişkin hoşlanmadıkları yönler nelerdir?

Alt problem 4.4: Tarafların tekrar anlaşmazlık (sorun) yaşamaları durumunda barışyapıcılık desteği almaya yönelik görüşleri nelerdir?

Alt problem 4.5: Taraf öğrencilerin bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri nelerdir?

Problem Cümlesi 5: Barışyapıcılık uygulamalarını gözlemleyen öğretmenlerin, bu süreçteki deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt problem 5.1: Okulda başlatılan barış eğitimi çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Alt problem 5.2: Öğretmenlere göre bu projenin okul için olumlu yönleri nelerdir?

Alt problem 5.3: Öğretmenlere göre bu projenin okul için olumsuz yönleri nelerdir?

Alt problem 5.4: Öğretmenlere göre bu projenin sınıf içi akran ilişkilerine etkisi nedir?

Alt problem 5.5: Öğretmenlere göre bu projenin sınıf içi anlaşmazlıklara olan etkisi nedir?

Alt problem 5.6: Öğretmenlere göre bu projenin barışyapıcı öğrencilerin davranışlarına etkisi nedir?

Alt problem 5.7: Öğretmenlere göre bu projenin barışyapıcı öğrencilerin akran ilişkilerine etkisi nedir?

Alt problem 5.8: Öğretmenlere göre bu projenin barışyapıcı öğrencilerin anlaşmazlık (sorun) çözme becerilerine etkisi nedir?

Alt problem 5.9: Öğretmenlere göre bu projenin barışyapıcı öğrencilerin ders başarılarına etkisi nedir?

Alt problem 5.10: Öğretmenlerin bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri nelerdir?

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler, kendilerine uygulanan ölçme araçlarını içten ve doğru bir şekilde yanıtlamışlardır.
2. Araştırmada deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan katılımcıların, deneysel koşullar dışındaki olgunlaşmalarının deney süresince aynı olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aydın il merkezinde bulunan ve kişilerarası anlaşmazlıkların yaşandığı birbirine benzer özelliklere sahip dört Anadolu Lisesi'nin dokuzuncu sınıflarına devam eden öğrencileri kapsamıştır. Bu nedenle, elde edilen bulgular ancak benzer gruplara genellenebilir.
2. Araştırmanın birinci bağımlı değişkeni “Şiddet Eğilimi Ölçeği”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
3. Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni “Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
4. Araştırmanın üçüncü bağımlı değişkeni araştırmacı tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf İklimi Envanteri”nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

5. Barışyapıcılık uygulamalarına ilişkin veriler “Barışyapıcılık Kayıt Formu”nun ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
6. Barışyapıcılık uygulamalarını gerçekleştiren öğrenciler, bu uygulamalardan yararlanan taraflar ve bu süreci gözlemleyen öğretmenlerin deneyimlerine ilişkin görüşler “Görüşme Formları”ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı temel kavramların tanımları aşağıda verilmiştir:

Barış (Peace): Barış sadece şiddetin olmaması ya da önlenmesi demek değildir; barış, yapısal şiddetin önlenip, sosyal adaletin sağlanmasıdır. Barış, insanlar arasındaki uyumu, işbirliğini, bütünleşmeyi, adaleti, eşitliği, gücün ve kaynakların adil paylaşımını içermektedir (Galtung, 1969, 1985, 1996, 2008a).

Barış Eğitimi (Peace Education):

Çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin içsel, kişilerarası, gruplararası, ulusal veya uluslararası düzeyde hem doğrudan hem de yapısal çatışma ve şiddeti önlemeleri, çatışmayı barışçıl bir biçimde çözmeleri ve barışa olanak sağlayan koşulları yaratmaları için gerekli olan davranış değişikliğini gerçekleştirecek bilgi, beceri, tutum ve değerlerin teşvik edilmesi sürecidir (Fountain, 1999, s. 1).

Okul Şiddeti (School Violence): Başkalarını sınırlamak ya da sahip oldukları konumdan düşürmek için birey, kurum ya da sosyal süreçler tarafından güç kullanılmasıdır. Bu tanımda şiddet sadece fiziksel değil; psikolojik, ekonomik, sosyal ve ahlaki boyutları da içermektedir (Henry, 2000).

Sosyal Sorun Çözme (Social Problem Solving): Sosyal sorun çözme, bireyin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği ve onun işlevselliğini tehdit edebilecek her tür sorunun (kişisel, kişilerarası, sosyal, toplumsal vb.) bilinçli, akılcı ve amaçlı bir

biçimde çözülmesi sürecini içermektedir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares, 2002, 2004).

Sınıf İklimi (Classroom Climate): Sınıf iklimi, sınıf ortamının algılanan niteliğidir. Sınıf iklimi, okul kültürünü oluşturan değerlerden, inançlardan, normlardan, ritüellerden, ideolojilerden ve geleneklerden etkilendiği gibi okulun bulunduğu politik, sosyal, kültürel ve ekonomik bağlamlardan da etkilenebilmektedir (Adelman ve Taylor, 2005).

Kısaltmalar

ŞEÖ	: Şiddet Eğilimi Ölçeği
Tr-SSÇE-G	: Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri
SİE	: Sınıf İklimi Envanteri

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, barış eğitimi, okul şiddeti, sosyal sorun çözme ve sınıf iklimi ile ilgili kuramsal açıklamalara ve konuyla ilgili yürütülmüş araştırmalara yer verilmiştir.

Barış Eğitimi ile İlgili Kuramsal Görüşler

Aşağıda barış, barış stratejileri, barış eğitimi, barış eğitiminin tarihsel gelişimi, barış eğitiminin dayandığı temel kuramlar, barış eğitimi modelleri, içerik ve kapsamı, barış eğitiminin amacı, barış eğitiminin ilkeleri, barış eğitiminde eğitimcilerin özellikleri/rolleri ve sürdürülebilir barış kültürü ve özelliklerine değinilmiştir.

Barış

Barışa ilişkin yapılan tanımlar alanyazında değişkenlik göstermesine rağmen genel olarak bakıldığında barışın tanımının Galtung'un (1969, 1985, 2008a) belirtmiş olduğu *olumlu barış* ve *olumsuz barış* boyutları üzerine yapılandırıldığı görülmektedir. Galtung'a (1969, 1985, 1996, 2008a) göre, barışı şiddetin olmaması olarak tanımlamak yeterli değildir. Şiddetin olmaması ya da önlenmesi, olumsuz barışı ifade etmektedir. Olumlu barış ise yapısal şiddetin önlenmesi ya da bir başka ifadeyle sosyal adaletin sağlanmasıdır. Olumlu barış, insanlar arasındaki uyumu, işbirliğini, bütünleşmeyi, adaleti, eşitliği, gücün ve kaynakların adil paylaşımını içermektedir. Boulding (1978) de Galtung'a benzer bir yaklaşım izlemiş ve olumsuz barışı, savaşın ve şiddetin olmaması; olumlu barışı ise barışçıl çatışma çözümü,

ilişkilerde uyum, nezaket ve sevgi olarak tanımlamıştır. Brock-Utne (1985) de benzer bir tanımlamayla barışı sadece şiddetin yaşanmaması olarak değil; dolaylı ya da yapısal şiddet olaylarının önlenip, adaletin ve şiddetsizliğin sağlanması olarak ifade etmiştir. Barash ve Webel (2002) de olumsuz ve olumlu barış kavramlarına değinmiş ve olumlu barışı “doğrudan ya da yapısal şiddet olaylarının yaşanmadığı, sömürünün önlendiği ya da en aza indirildiği sosyal bir durum” olarak tanımlamıştır (s. 1).

Barışa ilişkin tanımlamalar yapan diğer araştırmacılar (Cabezudo ve Haavelsrud, 2007; Finley, 2011; Firer, 2008; Harris, 2002; Harris ve Morrison, 2003; Hindle ve Parry, 1989; Johnson ve Johnson, 2003, 2005a, 2006, 2010; Köylü, 2003; Nastase, 1983; O’Connell, 1999; Opatow, Gerson ve Woodside, 2005; Reardon, 2012; Vriens, 1997) da, olumlu ve olumsuz barış boyutlarına vurgu yapmışlardır. Genel olarak değerlendirildiğinde, olumsuz barış, savaş ya da şiddet olaylarının yaşanmaması; olumlu barış ise ilişkilerde uyum, anlayış ve işbirliği olması, sosyal adaletin sağlanması, insan hak ve özgürlüklerine saygı duyulması, önyargıların ve ayrımcılığın önlenmesi, sömürünün, baskının, adaletsizliğin önlenmesi, çatışmaların yapıcı bir biçimde çözülmesi, insan yaşamının değerli ve anlamlı kılınması olarak tanımlanmaktadır.

Harris (2004) ise barışa ilişkin yapılacak tanımlamanın bağlama göre değişkenlik gösterebileceğini ifade etmiştir. Örneğin içsel barış, başkalarına duyarlı olmayı ifade ederken; dışsal barış, toplum ve çevreyle olan ilişkilere işaret etmektedir. Uluslararası barış, barış antlaşmalarını simgelerken; kültürlerarası barış, diyalog ve toleransı ifade etmektedir. Johnson ve Johnson’a (2005a, 2006, 2010) göre barış (i) insanlara ait bir özellik değil; insanlar arasındaki ilişki durumudur, (ii) statik değil; dinamik bir süreçtir, (iii) pasif değil; aktif bir süreçtir, (iv) yıkması kolay; inşa etmesi ise zordur. Johnson, Johnson ve Tjosvold (2012) başka bir çalışmada, barışı simgeleyen iki özellik daha eklemiştir: (i) Çatışma yaşamın kaçınılmaz bir parçası olduğu için barış çatışmanın yaşanmaması değil; çatışmaların yapıcı bir biçimde çözülmesidir ve (ii) barış, en çok ortak uzlaşılıyla ulaşıldığında güçlü ve kalıcıdır.

Perkins'e (2002) göre, barış kavramı (i) arkadaşça barış, (ii) etik barış, (iii) birbirine dayalı barış, (iv) sivil barış ve (v) misilleme niteliğinde barış olmak üzere beş boyutta ele alınmaktadır. Arkadaşça barış, taraflar arasındaki karşılıklı arkadaşlığı ve güveni; etik barış, tarafların her şeye rağmen etiği ve adaleti üstün tutmalarını; birbirine dayalı barış, tarafların hedeflerine ulaşmak için ortak hareket etmelerini; sivil barış, adalete ve kanunlara dayalı durumu; misilleme niteliğinde barış ise tarafların mübadele ya da değişim yoluyla sağladıkları barışı ifade etmektedir.

Galtung (2011) son zamanlarda yaptığı bir tanımlamada ise barışı sevginin bir formu olarak tanımlamıştır. Galtung'a (2011) göre, kişiler, gruplar ve ülkeler arasında olumlu ilişkiler kurmanın ve barışı sağlamanın formülü her zaman "eşitlik, hakkaniyet ve karşılıklı saygıdır" (s. 6). De Paul (2010) ise çalışmasında *barış yeterliği* (peace efficacy) kavramından bahsetmektedir. Barış yeterliği, bireyin (i) anlaşmazlık durumunda barışı tercih etmesini, (ii) barışın sağlanması için çaba göstermesini, (iii) bu amaca ulaşmak için gerektiğinde sebat etmesini ve (iv) barışa yönelik olumlu bir vizyona sahip olmasını ifade etmektedir. Barış yeterliğine sahip bireyler yetiştirmek için öğrencilere barış, şiddet ve çatışmanın doğasının öğretilmesi ve çatışma çözme becerilerinin kazandırılması gerektiği belirtilmektedir.

Johnson ve Johnson (2005a, 2005b, 2006, 2010) ise barışın (i) empoze edilerek ya da (ii) ortak uzlaşi yoluyla inşa edilip, sürdürülerek sağlanabileceğini belirtmektedirler. Empoze edilen barış, kişiler, gruplar ya da ülkeler arasında yaşanan anlaşmazlığın çözümünde güç ve baskı kullanılmasını ifade etmektedir. Dolayısıyla empoze edilen barışta, şiddet ya da savaşların durdurulabilmesi kısa vadede mümkün olsa da bu yöntemle gerçek ve kalıcı bir barışın sağlanabilmesi mümkün değildir. Ortak uzlaşi yoluyla inşa edilen barış ise tarafların yaşadıkları sorunu yapıcı bir biçimde müzakere ederek kazan-kazan anlaşmaya varmalarıdır. Dolayısıyla, ortak uzlaşi yoluyla inşa edilen barışta, tarafların yaşanan şiddet olayını sonlandırmaları, anlaşmazlıklarını barışçıl bir şekilde çözmeleri ve ilişkilerinde uyum sağlamaları daha mümkündür.

Barış Stratejileri

Alanyazın incelendiğinde barışın sağlanmasına yönelik stratejilerin genellikle *barışı koruma stratejisi*, *barışyapma stratejisi* ve *barış inşa etme stratejisi* olmak üzere üç boyutta değerlendirildiği görülmektedir.

Barışı koruma stratejisi, yaşanan çatışma ya da şiddet olayının güç kullanılarak sonlandırılmasını ifade etmektedir (De Paul, 2010; Harris, 1999a, 2002; Harris ve Morrison, 2003; Johnson ve Johnson, 2005a, 2005b). Barışı koruma stratejisi ile şiddeti sonlandırmak ve önlemek mümkündür. Fakat taraflar çatışmalarını yapıcı bir biçimde çözmedikleri için kalıcı bir barışın sağlandığını söylemek mümkün değildir. Okullarda güvenlik sistemlerinin kurulması (Harris, 2000; Harris ve Morrison, 2003), sıfır tolerans politikasının izlenmesi ve kuralların çiğnendiği her bir davranışın cezalandırılması (Bickmore, 2011) barışı koruma stratejisi için birer örnek teşkil etmektedir. Dolayısıyla barışı koruma stratejisinde, olumsuz barışın sağlanması üzerine odaklanıldığı söylenebilir.

Barışyapma stratejisi ise tarafların çatışmalarını yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözmelerini ifade etmektedir (De Paul, 2010). Barışyapma stratejisi ile tarafların müzakere etmeleri ve çatışmalarını çözmeleri mümkündür. Fakat çatışmanın altında yatan olası yapısal sorunlar yeterince ele alınamamış olabilir (Johnson ve Johnson, 2005a, 2005b). Okullarda öğrencilere iletişim, çatışma çözme, müzakere ve arabuluculuk becerilerinin kazandırılması barışyapma stratejisi için birer örnek teşkil etmektedir (Bickmore, 2011; Harris, 1999a, 2002, 2010; Harris ve Morrison, 2003). Dolayısıyla barışyapma stratejisinde, olumlu barışın sağlanmaya çalışıldığı söylenebilir.

Barışı inşa etme stratejisi ise barışın kurumsallaşmasını, sosyal adaletin güçlendirilmesini, demokratikleşmeyi, uzlaşmayı, gelişimi, şiddetsizliğin benimsenmesini ve barış kültürünün oluşturulmasını içermektedir (Bickmore, 2005, 2011; De Paul, 2010; Harris, 1999a, 2002; Harris ve Morrison, 2003; Johnson ve Johnson, 2005a, 2005b, 2006). Barışı inşa etme stratejisinde, okuldaki şiddet kültürü

barış kültürüyle değiştirilmeye çalışılmaktadır (Harris, 2010; Harris ve Morrison, 2003). Dolayısıyla, barışı inşa etme stratejisinin yapısal şiddeti önlemeye ve olumlu barışı sağlamaya odaklandığı söylenebilir.

Barış Eğitimi

Alanyazın incelendiğinde, barış eğitimine ilişkin yapılan tanımlamaların değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde, yapılan tanımlamalar (i) barış eğitiminin dayandığı kurama, (ii) barış kavramının ele alındığı boyutlara (olumsuz ya da olumlu barış), (iii) önlenmek istenen şiddetin türüne ve (iv) uygulamanın gerçekleştirildiği bölgenin özelliklerine göre değişkenlik göstermektedir.

UNICEF tarafından yapılan tanımlamaya (Fountain, 1999, s. 1) göre, barış eğitimi, “çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin içsel, kişilerarası, gruplararası, ulusal veya uluslararası düzeyde hem doğrudan hem de yapısal çatışma ve şiddeti önlemeleri, çatışmayı barışçıl bir biçimde çözmeleri ve barışa olanak sağlayan koşulları yaratmaları için gerekli olan davranış değişikliğini gerçekleştirecek bilgi, beceri, tutum ve değerlerin teşvik edilmesi sürecidir”.

Reardon’a (2000) göre, barış eğitiminin daha bütüncül ve kapsamlı tanımı ise şu şekildedir: “Barışı sağlama ve sürdürmeye ilişkin gerekliliklere, güçlüklerle ve olanaklara ilişkin bilgi verilmesi; bu bilgileri yorumlamaya yönelik beceriler kazandırılması; sorunları aşmak ve olanaklı olan şeyleri başarmak için bilgileri kullanmaya yönelik yansıtıcı ve katılımcı kapasitelerin geliştirilmesi” (s. 399).

Johnson ve Johnson’a (2005a, 2006, 2010) göre barış eğitimi, çatışmaların yapıcı bir biçimde çözülmesini ve uyumlu ilişkiler kurulmasını sağlayan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir eğitim türüdür. Johnson ve Johnson’a (2005a) göre, barış eğitiminin tanımını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyutta ele almak mümkündür. Barış eğitiminin bilişsel tanımları, barışın doğası, barışın dayandığı felsefeler, uluslararası sorunlar gibi konularda bilgi verilmesini;

duyuşsal tanımlar, iyimserlik, öz-düzenleme, öz-yeterlik gibi tutum ve değerlerin kazandırılmasını; davranışsal tanımlar ise çatışma çözme becerilerinin kazandırılmasını ifade etmektedir. Vriens (2003) ise barış eğitiminin tanımını kişisel ve yapısal olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Barış eğitiminde kişisel boyutta bireylere çatışma çözme becerileri kazandırılırken; yapısal boyutta sosyal adaletin nasıl sağlanacağı üzerinde durulmaktadır.

Bazı araştırmacılar (örn., Brock-Utne, 1985, 2009; Harris ve Morrison, 2003; Reardon, 2000) ise barış eğitimini *barış hakkında eğitim* (education about peace) ve *barış için eğitim* (education for peace) olmak üzere iki boyutta tanımlamışlardır. Brock-Utne'ye (2009) göre, barış hakkında eğitim programlarında öğrencilere barışa ilişkin bilgiler aktarılıp, bilişsel kazanımlar ön planda tutulurken; barış için eğitim programlarında barışa yönelik davranış ve tutum değişikliği kazandırılmaktadır. Barış hakkında eğitim, okullarda sadece belirli dönemlerde uygulanırken; barış için eğitim, bireyin yaşam boyu eğitimini dikkate almaktadır (Brock-Utne, 1985). Reardon'a (2000) göre, barış hakkında eğitim programlarında barışyapma becerileri kazandırılırken; barış için eğitim programlarında küresel sorunlar ve çok kültürlülük konuları ele alınmaktadır. Harris ve Morrison (2003) ise barış eğitiminin hem *barış hakkında eğitimi* hem de *barış için eğitimi* bünyesinde barındığını belirtmişlerdir. Çünkü barış eğitimlerinde mikro düzeyde barışyapma süreci ele alınırken; makro düzeyde sosyal adaletin ve değişimin sağlanmasına yönelik stratejiler öğretilmektedir.

Barış eğitimine ilişkin yapılan diğer tanımlamaları ise şu şekilde özetlemek mümkündür: Barış eğitimi, barışın ne olduğu, neden sağlanamadığı, nasıl sağlanabileceği ve sürdürülebileceği hakkında bilgi aktaran (Harris, 2004; Johnson ve Johnson, 2003); sosyal adalet ve olumlu barış kavramlarına dayalı (Hettler ve Johnston, 2009; Reardon, 2012); bir kavram, felsefe, süreç ve ideali içeren (Carr ve Porfilio, 2012); bireyleri dünya üzerindeki sorumluluklarıyla yüzleştiren (Vriens, 1997); bireylerin birbirlerine karşı toleranslı davranmalarını ve şiddete başvurmamalarını öğreten (Firer, 2008); şiddeti önlemeye ve çatışmaları dönüştürmeye yönelik bilgi, beceri ve tutumlar kazandıran (Ashton, 2007; Bajaj,

2008; Carter, 2008; De Paul, 2010; Henderson, 1973); barış kültürünü yaratacak (Toh ve Cawagas, 2010); dünya vatandaşları yetiştirmeyi hedefleyen (Hettler ve Johnston, 2009) bir eğitim türüdür.

Johnson ve Johnson'a (2003, 2005b, 2006, 2010) göre, barışın eğitim yoluyla sağlanabilmesi için (i) milli eğitim tüm çocuklar için zorunlu hale getirilmeli, (ii) öğrenciler arasında olumlu karşılıklı bir bağ kurulmalı, (iii) öğrencilere zor durumlarda nasıl karar alabilecekleri öğretilmeli, (iv) bütünleştirici müzakere ve arabuluculuk yapma becerileri ile (v) adalet, eşitlik ve farklılıklara saygı gösterme gibi temel medeni değerler kazandırılmalıdır.

Barış Eğitiminin Tarihsel Gelişimi

Akademik alandaki barış eğitimi çalışmaları 1940lı yıllardan itibaren özellikle de Amerika'da gelişmeye başlamıştır. 1948 yılında Manchester College'da ilk akademik barış çalışmaları programı kurulmuştur (Harris, 2002). 1959 yılında Oslo Barış Araştırmaları Enstitüsü (Peace Research Institute Oslo [PRIO]) kurulmuş ve Galtung bu enstitünün önemli bir simgesi haline gelmiştir. Bu enstitü tarafından Journal of Peace Research ve Security Dialogue dergileri çıkarılmaya başlanmıştır. Yine 1959 yılında Britanya'da Lancaster'da ilk Barış Araştırma Merkezi (The Richardson Institute); Amerika'da Michigan Üniversitesi'nde ise Çatışma Çözme Merkezi (Center for Conflict Resolution) kurulmuştur. 1964 yılında ise Bert Roling başkanlığında Uluslararası Barış Araştırma Vakfı (International Peace Research Association [IPRA]) kurulmuştur. International Journal of Peace Studies ve Journal of Peace Education bu vakıf tarafından çıkarılan dergilerdir (Harris, 2002, 2008, 2010; Hicks, 1988; Reardon, 2000). 1999 yılında ise The Hague Appeal for Peace tarafından uluslararası barış konferansı gerçekleştirilmiş ve barış eğitimi için küresel kampanya başlatılmıştır. Hollanda'da, The Hague'de gerçekleştirilen bu konferansa yaklaşık 100 ülkeden 10.000 kişi katılmıştır. Konferansta savaşların önlenmesi ve barış kültürünün yeniden yaratılması temaları üzerine odaklanılmıştır.

1950li ve 1960lı yıllarda, barış araştırma merkezlerinin kurulmasının yanı sıra üniversitelerde de barış çalışmaları programları açılmaya başlanmıştır. 1950lerde yürütülen çalışmalarda doğrudan şiddet olayları üzerinde durulurken; 1960 ve 1970lerde dolaylı şiddet olayları üzerinde durulmaya başlanmıştır (Hicks, 1988). 1960lardan itibaren barış eğitimi müfredat içerisinde yer almaya başlamıştır (Reardon, 2000). 1970lerde barış eğitimi çalışmaları Firer'in eleştirel pedagojiye ilişkin görüşlerinden etkilenmiştir. 1980lerde nükleer silahlanmanın önlenmesine yönelik çalışmalar yürütülmüştür (Harris, 1999a, 1999b, 2002; Mirra, 2008; Vriens, 1999). Brock-Utne (1989), Harris (1988), Hicks (1988) ve Reardon'un (1988b) çalışmaları barış eğitiminin kuramsal temellerini oluşturmuştur. 1980lerin sonu ve 1990ların başlarından itibaren Amerika'da okullarda yoğun bir biçimde çatışma çözme ve akran arabuluculuk programları uygulanmaya başlanmıştır (Harris ve Morrison, 2003). 20. yüzyılın sonu ve 21. yüzyılın başlarında ekolojik güvenliğin ve çevresel sürdürülebilirliğin sağlanmasına yönelik çalışmalar hız kazanmıştır (Harris ve Morrison, 2003; Reardon, 2000).

Birleşmiş Milletler'in de barış eğitimi çalışmalarının gelişmesinde önemli katkılar sunduğu belirtilmektedir (Harris, 2002; Page, 2008). Birleşmiş Milletler, uluslararası barışın ve güvenliğin sağlanması amacıyla 1945'te 51 ülke tarafından kurulan uluslararası bir örgüttür. Birleşmiş Milletler'in barış eğitimi çalışmaları için önemli bir temel oluşturduğu çalışmaları arasında 10 Aralık 1948 yılında ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile 20 Kasım 1989'da kabul edilen Çocuk Haklarına Dair Sözleşme yer almaktadır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 26. maddesi, her bir bireyin öğrenim hakkını ve eğitimde kültürlerarası anlayış, hoşgörü ve dostluk ilkelerinin izlenmesini teminat altına almaktadır. Birleşmiş Milletler bünyesinde kurulan UNESCO'nun (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu) da barış eğitimi alanına önemli katkılar sunduğu görülmektedir. UNESCO tarafından 1953'te kurulan ASPNET (Associated Schools Project Network) 180 ülke ve 9566 eğitim kurumu arasında global bir ağ oluşturmuştur. ASPNET projesinde barış ve insan hakları, sürdürülebilir gelişim için eğitim, kültürlerarası anlayış ve global sorunlar gibi temalar üzerinde durulmaktadır. 16 Kasım 1989 tarihinde ilan edilen Sevilla Şiddet Bildirgesi ile "savaş insanların zihinlerinde başladığı gibi

barışın da insanların zihinlerinde başlayabileceği” vurgulanmıştır. 16 Kasım 1995’te UNESCO tarafından “Hoşgörünün İlkeleri Bildirgesi” yayınlanmıştır. 2001-2010 yılları “Uluslararası Dünya Çocukları Şiddetten Uzak Durma Kültürü ve Barış On Yılı” olarak ilan edilmiştir. Ayrıca, Mevlana’nın 800. yıldönümü nedeniyle UNESCO, 2007 yılını hem Türkiye’de hem de dünyada Mevlana ve Hoşgörü Yılı ilan etmiştir.

Barış Eğitiminin Dayandığı Temel Kuramlar

Bütünleştirici Barış Kuramı (Integrative Theory of Peace)

Bütünleştirici barış kuramı, “insan yaşamının içsel, kişilerarası, gruplararası ve uluslararası alanlarındaki psikolojik, sosyal, politik, etik ve ruhsal bir durum olarak ele alınan barış kavramı üzerine temellendirilmiştir” (Danesh, 2006, 2008a, 2008b, 2011).

Bütünleştirici barış kuramı, dört alt kuramdan oluşmaktadır (Danesh, 2006, 2007, 2008a, 2008b, 2011):

- (i) Barış, psikososyal, politik, ahlaki ve ruhsal bir durumdur; (ii) barış, birlik temelli dünya görüşünün temel açıklamasıdır; (iii) birlik temelli dünya görüşü, barış ve iyileşme kültürü yaratmak için ön koşuldur ve (iv) kapsamlı, bütünleştirilmiş, yaşam boyu eğitim, birlik temelli dünya görüşünün gelişmesinde en etkili yaklaşımdır.

Danesh ve Danesh’e (2002, s. 67) göre birlik, “iki ya da daha fazla varlığın uyum, entegrasyon ve işbirliği içerisinde genellikle de aynı ya da daha üst düzeyde yeni bir varlık ya da varlıklar yaratmak için bir araya geldikleri bilinçli ve amaçlı bir durumdur.” Bu tanımdan hareketle, “çatışmanın birliğin olmaması; birliğin olmamasının ise çatışmanın kaynağı ve nedeni” olduğu belirtilmektedir (Danesh, 2006, 2008b, 2011; Danesh ve Danesh, 2002).

Danesh'e (2006, 2008a, 2008b, 2011) göre, dünya görüşü çevremizdeki olayları değerlendirmemizde bize bir bakış açısı ya da çerçeve sağlamaktadır. Dünya görüşü, deneyimlere göre şekillendiği için esnek ve dinamik bir yapıya sahiptir. Danesh'e (2008a, 2008b) göre dünya görüşü, mekanik dünya görüşü, organizmik dünya görüşü ve bağlamsal dünya görüşü olmak üzere üç çerçevede açıklanmaktadır. Mekanik dünya görüşü, bireyin ve dünyanın gelişimini mekanik bir çerçevede değerlendirirken; organizmik dünya görüşü, dünyayı değişen, uyum sağlayan, yeniden düzenlenen canlı bir organizma olarak görmekte; bağlamsal dünya görüşü ise insan davranışlarını sosyo-tarihsel bağlama dayalı olarak değerlendirmektedir.

Ayrıca, Danesh (2006, 2007, 2008a, 2008b, 2011) dünya görüşünü, hayatta kalma temelli dünya görüşü, kimlik temelli dünya görüşü ve birlik temelli dünya görüşü olmak üzere üç meta-kategoride değerlendirmektedir. Hayatta kalma temelli dünya görüşü, bireyin hayatta kalma ve güvenliğini sağlama ihtiyacı içerisinde olduğu bir görüş açısını içermektedir. Bu görüş açısının, bebeklik ve çocukluk döneminde görülmesi normal olarak değerlendirilmekte; insan yaşamını tehdit eden durumlarda da ortaya çıkabileceği belirtilmektedir. Bu bakış açısına göre, dünya tehlikeli bir yer olduğu için güce ve otoriteye sahip olmak önemlidir. Kimlik oluşum sürecini içeren kimlik temelli dünya görüşü ise bireyin başkalarıyla rekabet ve yarışma içerisinde olduğu bir bakış açısını ifade etmektedir. Kimlik temelli dünya görüşünün ergenlik döneminde ve erken yetişkinlik döneminde görülmesi normal olarak değerlendirilmektedir. Birlik temelli dünya görüşü ise insan ilişkilerini yöneten asıl güç olarak birliği görmektedir. Birlik temelli dünya görüşünün yetişkinlik döneminde görülmesi normal olarak değerlendirilmektedir. Birlik temelli dünya görüşü, insan haklarına saygı duyulmasını, cinsiyet eşitliğinin sağlanmasını, demokratik yönetimi ve katılımı, öyargıların ve ayrımcılığın önlenmesini içermektedir.

Ahlaki Dışlama / Dahil Etme Kuramı (Moral Exclusion / Inclusion Theory)

Opatow vd. (2005) göre, ahlaki dışlama, yıkıcı çatışmalarda ve yaşanan sosyal sorunlarda adaletin uygulanmaması; ahlaki dâhil etme ise adaletin toplumda

herkes için adil bir biçimde işlemlerini ifade etmektedir. Ahlaki dışlama, toplumda gizli ya da açık, dar ya da geniş kapsamlı bir şekilde gerçekleşebilmektedir. Barışın sağlanabilmesi için önemli olan ise ahlaki olarak herkesin eşit ve adil bir biçimde topluma dâhil edilmesidir. Barış eğitiminde ahlaki dâhil etme kuramından dört şekilde yararlanmak mümkündür:

1. *Bir arada var olabilmek için eğitim*: Farklılık eğitimi ya da çok kültürlü eğitim olarak da bilinen bir arada var olabilmek için eğitim, gruplar arasında yaşanan akut ve kronik çatışmalara odaklanmaktadır. Bu eğitim türünde gruplar arasındaki önyargılar, güvensizlik, düşmanlık ve şiddet azaltılmaya; adalet ve adil kaynak paylaşımları arttırılmaya çalışılır.
2. *İnsan hakları için eğitim*: Bu eğitim türünde bireylere (i) sivil ve politik haklar, (ii) ekonomik ve sosyal haklar ve (iii) çevresel, kültürel ve gelişimsel haklara ilişkin farkındalık kazandırılmaktadır.
3. *Cinsiyet eşitliği için eğitim*: Bu eğitim türünde kadın ve erkekler arasındaki cinsiyet eşitliğinin önemi vurgulanır. Kadınlara yönelik uygulanan ekonomik, sosyal ve politik ayrımcılığın farkına varılması ve ahlaki ayrımcılığın önlenmesi sağlanır.
4. *Çevrecilik için eğitim*: Bu eğitim türünde hava, su, toprak kirliliği ve doğal kaynakların aşırı kullanımı konusunda öğrencilere farkındalık kazandırılır ve insanın doğaya karşı sorumlulukları konusunda bilgiler aktarılır.

Karşılıklı Sosyal Bağlılık Kuramı (Social Interdependence Theory)

Karşılıklı sosyal bağlılık kuramı, tarihsel geçmişte Gestalt kuramına ve Lewin'in alan kuramına dayanıyor olsa da bu kuramın temellerini ilk atan araştırmacı Morton Deutsch'tur. Karşılıklı sosyal bağlılık, bireylerin eylemleri, elde ettikleri sonuçları etkilediğinde ortaya çıkmaktadır (Johnson ve Johnson, 1991). Karşılıklı sosyal bağlılık kuramında olumlu bağlılık, olumsuz bağlılık ve bağlılığın olmaması

olmak üzere üç tür sosyal bağıllık durumu ele alınmaktadır (Johnson ve Johnson, 2002a, 2005c, 2009, 2011; Johnson vd., 2012). Olumlu bağıllık, tarafların ortak hedeflere işbirliği yaparak ulaşmalarını; olumsuz bağıllık, yarışma ve rekabet nedeniyle taraflardan birinin hedefe ulaşırken, diğerinin ulaşamaması; bağıllığın olmaması ise bireyin bir hedefe ulaşması ile başka bir bireyin hedefe ulaşması arasında bir ilişki olmamasıdır (Johnson ve Johnson, 2002a, 2005c, 2009, 2011; Johnson vd., 2012).

Deutsch'a (1949, 1962; akt. Johnson ve Johnson, 2005c) göre, karşılıklı sosyal bağıllık türlerine dayalı olarak yaşanan psikolojik süreçlerde de değişkenlik görülmektedir. Olumlu karşılıklı bağıllıkta görülen psikolojik süreçler, bir grup üyesinin yaptığı katkının diğer üyeler için de katkı sağlaması (substitutability), bireylerin hem grup üyelerini etkilemeleri hem de onlardan etkilenmeleri (inducibility) ve bireyin hem kendisinin hem de diğer üyelerin olumlu psikolojik enerji hissetmeleridir (positive cathexis). Olumsuz karşılıklı bağıllıkta görülen psikolojik süreçler ise bir grup üyesinin yaptığı katkının diğer üyelere katkı sağlamaması (non-substitutability), bireyin grup üyelerinden etkilenmemek için direnç göstermesi (no-inducibility) ve grup üyesinin sadece kendisi için olumlu psikolojik enerji hissetmesidir.

Deutsch (1949, 1962; akt. Johnson ve Johnson, 2005c) karşılıklı sosyal bağıllık kuramında, hedef, etkileşim örüntüsü ve sonuç olmak üzere üç unsur üzerine odaklanmıştır. Deutsch'a göre, bireylerin hedefleri onların bağıllık türlerini, bağıllık türleri etkileşim örüntülerini, etkileşim örüntüleri ise elde edilen sonuçları etkilemektedir. Olumlu bağıllıkta bireyler arasında destekleyici bir etkileşim görülürken; olumsuz bağıllıkta yarışma/rekabet; bağıllığın olmaması durumunda ise bireyler arasında etkileşim oluşmamakta, eylemler bireysel olarak gerçekleştirilmektedir.

Bariş Eğitimi Kuramı (Peace Education Theory)

Harris (2004, s. 6) bariş eğitiminin kuramsal yapısını ele aldığı çalışmasında beş özellik üzerinde durmaktadır. İlk olarak, bariş eğitiminde şiddetin altında yatan nedenler ve etkileri ele alınmaktadır. İkinci olarak, müzakere, uzlaşma ve şiddetsizlik mücadelesi gibi birtakım yöntemler, şiddetin alternatifleri olarak öğrencilere öğretilmektedir. nc olarak, uygulama yapılacak bölgede yaşanan şiddet türüne göre bariş eğitiminin içeriği değişkenlik gösterebilmektedir. Bariş eğitimi kuramının dördüncü özelliği ise barişin bağlama, başka bir deyişle, kültürel normlara göre değişkenlik gösteren bir süreci içermesidir. Son olarak anlaşmazlık, bariş eğitiminde yaşamın kaçınılmaz bir parçası olarak ele alınmakta ve öğrencilere yapıcı anlaşmazlık çözüm becerileri kazandırılmaktadır.

Harris (2004), bariş eğitiminin içerik ve kapsamının bağlama göre değişkenlik gösterebileceğini belirtmiştir. Uluslararası eğitim, insan hakları eğitimi, gelişim eğitimi, çevresel eğitim ve çatışma çözme eğitimi, bariş eğitimi başlığı altına alınabilecek başlıca eğitim trlerindenidir. Belirtilen programların içerik ve kapsamları her ne kadar değişkenlik gösterse de şiddetin önlenmesi ve şiddetin alternatifi olan bariş stratejilerinin öğretilmesinin asıl hedef olduğunu söyleyebilmek mümkündür.

İlgi Gösterme Kuramı (Caring Theory)

İlgi gösterme kuramında, bireyler arasındaki etkileşim ve iletişim üzerine odaklanılmaktadır. İlgi gösteren (carer) kişi, karşısındakini etkin bir biçimde dinler ve onun gereksinimlerini anlamaya çalışır. Bireyin karşısındaki kişiyi etkili bir biçimde dinlediği, onu nemsemiği ve anladığı etkileşimlerde, dinlenilen kişinin gereksinimleri daha kolay bir biçimde karşılanır. Bu sürecin tamamlanabilmesi için ilgi gösterilen (cared for) kişiden de karşısındaki kişinin bu tutumunu onaylayan sözlü ya da sözsüz geri bildirim vermesi beklenmektedir. Bu durum, ilgi gösteren (carer) ve ilgi gösterilen (cared for) birey arasında karşılıklı bir ilişki kurulduğunu göstermektedir (Noddings, 2001, 2008).

Noddings'e (2008) göre, bireylerin birbirlerini önemsediklerini göstermelerini kolaylaştıracak yöntemlerden biri diyalogtur. Diyalog yoluyla bireyler birbirlerini tanırlar, anlarlar ve birbirlerini önemsedikleri bir ilişki yapısı kurarlar (Noddings, 2008). Dolayısıyla, barış eğitimi çalışmalarında da bireylere birbirlerini önemsedikleri bir ilişkiyi nasıl kuracakları, nasıl yürütecekleri ve birbirleriyle nasıl diyalog kuracakları öğretilmelidir.

Barış Eğitimi Modelleri, İçerik ve Kapsamları

Alanyazın incelendiğinde dünyanın farklı bölgelerinde farklı barış eğitimi modellerinin uygulandığı ve bu modellerin her birinin içeriğinin ve kapsamının değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Araştırmacılar (örn., Bar-Tal, 2002; Bar-Tal ve Rosen, 2009; Danesh, 2011; Haavelsrud, 1983, 1987; Harris, 2002, 2004; Johnson ve Johnson, 2005a; Nastase, 1983; Reardon, 2012; Salomon, 2002, 2009; Salomon ve Cairns, 2010) barış eğitiminin içerik ve kapsamının toplumun sosyo-politik yapısına ve yaşanan şiddet olaylarının türüne bağlı olarak değişkenlik göstermesinin olağan bir durum olduğunu belirtmektedirler. Reardon (2000) ise dünyadaki barış eğitimi uygulama modelleri, kapsam ve içerikleri arasında farklılıklar oluşmasının sebebini, barış eğitiminin çok disiplinli bir yapıya sahip olmasına bağlamaktadır.

Bar-Tal (2002), barış eğitimi sosyal koşullardan etkilendiği için barış eğitimi programı hazırlayacak araştırmacıların (i) toplumsal gereksinimleri göz önünde bulundurmaları, (ii) barış eğitiminin hedefleri ile toplumun benimsediği hedefler arasında paralellik oluşturmaları ve (iii) barış eğitimi çalışmalarında sadece okullara ve öğrencilere değil; toplumun bütününe hitap etmeleri gerektiğini belirtmektedir. Galtung (1974, 2008b) ise barış eğitiminin içeriğinin belirlenmesinde (i) analiz, (ii) hedef belirleme, (iii) eleştiri, (iv) taslak sunma ve (v) eylem olmak üzere beş aşamalı bir yaklaşım izlenmesini önermektedir. Analiz aşamasında, yaşanan sorunlar ve gereksinimler ele alınmakta; ikinci aşamada, ulaşılmak istenen hedefler belirlenmekte; üçüncü aşamada, ilk iki aşamada gerçekleştirilen işlemler eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirilmekte; dördüncü aşamada, belirlenen hedeflere nasıl

ulaşılacağını açıklayan bir taslak hazırlanmakta ve beşinci aşamada, belirlenen hedeflere ulaşmak için eylem planı hazırlanmaktadır.

Barış eğitimi alanında yürütülen çalışmaların *insan hakları eğitimi*, *evresel eğitim*, *uluslararası eğitim*, *atışma çözme eğitimi* ve *gelişim eğitimi* başlıklarıyla nitelendirilebildikleri görülmektedir (bkz., Harris, 2004; Harris ve Morrison, 2003). Belirtilen bu programların amaç, içerik ve kapsamlarında farklılıklar bulunmasına rağmen genel olarak bakıldığında, şiddetin önlenmesi ve barışın sağlanması temalarına vurgu yapıldığı görülmektedir. Öğrenciler, insan hakları eğitiminde, insan hak ve özgürlüklerine saygı duymanın ve sosyal adaletin sağlanmasının öneminin farkına varmakta; çevresel barış eğitiminde, ekolojik güvenlik ve sürdürülebilir vre gelişimine ilişkin farkındalık kazanmakta; uluslararası barış eğitiminde, global sorunların farkına varmakta ve birer dünya vatandaşı olarak yetişmekte; çatışma çözme eğitiminde, iletişim ve çatışma çözme becerileri kazanmakta; gelişim eğitiminde ise dünya kaynaklarının paylaşımında yaşanılan adaletsizlikler, gelişmemiş ülkelerde yaşanan sorunlar ve yapısal şiddet uygulamaları konusunda farkındalık kazanmaktadırlar.

Clarke-Habibi'nin (2005, 2011) ise barış eğitimini *atışma çözme eğitimi*, *demokrasi eğitimi* ve *insan hakları eğitimi* başlıkları altında incelediği görülmektedir. Çatışma zme eğitiminde öğrencilere öfke yönetimi, iletişim, müzakere ve arabuluculuk becerileri kazandırılırken; demokrasi eğitiminde çatışma, farklılıklar içerisinde birlik olabilme, tolerans, eleştirel düşünme ve uzlaşma gibi konular ele alınmakta; insan hakları eğitiminde ise insan hakları ihlalleri, birlik-beraberlik ve özgürlük gibi konular işlenmektedir.

Page (2008) de barış eğitimi programlarını üç tipte değerlendirmiştir. Page'e (2008, s. 2) göre, birinci tip barış eğitimlerinde yaşanabilecek savaş durumlarının önlenmesi üzerinde durulurken; ikinci tip barış eğitimlerinde, vre, insan hakları, çok kültürlülük gibi konularla ilgili sorunlar ele alınmakta; üçüncü tip barış eğitimlerinde ise kişilerarası çatışmaların çözümüne odaklanılmaktadır.

Başka bir çalışmada (Salomon, 2002) ise barış eğitimi programlarının *çatışmalı bölgelerde barış eğitimi, etnik çatışmaların yaşandığı bölgelerde barış eğitimi* ve *barışın hakim olduğu bölgelerde barış eğitimi* olmak üzere üç genel kategoride değerlendirildiği görülmektedir. Salomon ve Cairns'e (2010, s. 5) göre, çatışmalı bölgelerde uygulanan barış eğitimleri (i) eğitimsel ve psikolojik yönelimlidir, (ii) insan yaşamını tehdit eden sorunları ele almaktadır, (iii) gruplararası ilişkilere odaklanmaktadır ve (iv) grupların çatışmaya yönelik duygu ve düşüncelerini değiştirmeye çalışmaktadır. Kupermintz ve Salomon'a (2005) göre, çatışmalı bölgelerde uygulanan barış eğitimlerini, gruplararası çatışmaların yaşanmadığı bölgelerde uygulanan barış eğitimi programlarından ayıran üç önemli nokta bulunmaktadır: (i) Kişilerarası çatışmalara değil; gruplararası çatışmalara odaklanılması, (ii) çatışmanın tarihsel geçmişi ve gruplar üzerinde bıraktığı etkiler ile (iii) grupların kendilerini haklı; karşı tarafı haksız gören görüşlerinin ele alınması. Harris (2008, 2010) de çatışmalı bölgelerde grupların birbirlerine yönelik düşmanlık algılarının dönüştürülmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Salomon'a (2006) göre, çatışmalı bölgelerde grup üyelerinin birbirlerine yönelik algılarını barış eğitimiyle değiştirmek imkânsız olmasa dahi oldukça zordur. Özellikle bu gibi çalışmalarda, grupların yaşanan çatışmayla ilgili tarihsel geçmişleri ve birbirlerine yönelik olumsuz algılarını kırmak zordur. Fakat çatışmanın merkezinde yer almayan tutum ve davranışları barış eğitimi yoluyla değiştirmek göreceli olarak daha kolaydır. Araştırmacılar (bkz., Bar-Tal, 2009; Bar-Tal vd., 2010) kişilerarası anlaşmazlık durumlarında müzakere, arabuluculuk ya da hakemlik gibi yöntemler kullanılırken; gruplararası çatışmalarda *uzlaşma* yönteminin tercih edilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Uzlaşma, " tarafların birbirlerini tanımalarını ve kabul etmelerini, barışçıl ilişkiler geliştirmeye yönelik yeni çıkarlar ve hedefler belirlemelerini, karşılıklı güveni, olumlu tutumları, karşı tarafın gereksinimlerine ve çıkarlarına karşı duyarlı ve ilgili olmayı" içermektedir (Bar-Tal vd., 2010, s. 23). Gruplar arasında yaşanan çatışmaların önlenmesi, yaraların sarılması ve çatışma kültürünün barış kültürüne dönüştürülmesi için Bosna Hersek'te ise 2000 yılında birlik temelli barış için eğitim programı geliştirilmiş ve toplam 112 okulda uygulamalar gerçekleştirilmiştir (Danesh, 2006, 2008a, 2008b, 2010, 2011). Barış için eğitim programının dayandığı üç temel önerme bulunmaktadır (Danesh, 2008a, 2011): (i)

İnsan ilişkilerindeki temel güç çatışma değil; birliktir, (ii) insan ve grup davranışlarının oluşmasında temel çerçeve, dünya görüşüdür ve (iii) barış, birlik temelli bir dünya görüşünün sonucudur.

Danesh'e (2008a, 2010, 2011) göre, barış eğitiminde şiddetin ve barışın doğasını anlama, birlik temelli bir dünya görüşü oluşturma, barış becerileri kazandırma ve sürdürülebilir bir barış kültürü yaratma gibi temel konular üzerinde durulmaktadır. Barış için eğitim programı, uygulama yapılacak okulun gereksinimlerine ve gerçeklerine göre yeniden düzenlenmektedir. Ayrıca, barış için eğitim programlarında öğrenciler eleştirel düşünceleri, duygusal içgörü kazanmaları ve öğrendikleri bilgileri gerçek yaşamda uygulamaları için teşvik edilmektedir (Danesh, 2008a, 2011).

Etnik çatışmaların yaşandığı bölgelerde yürütülen barış eğitimi programlarında çok kültürlülük, empati ve düşmanlıkları azaltma ana temaları üzerinde durulurken; barışın hakim olduğu bölgelerde ise ağırlıklı olarak küresel sorunlar, insan hak ve özgürlükleri, eşitlik, adalet ve şiddetsizlik konuları ele alınmaktadır (Harris, 2008, 2010).

Bazı çalışmalarda (bkz., Bar-Tal ve Rosen, 2009; Bar-Tal vd., 2010) ise barış eğitiminin doğrudan ve dolaylı olmak üzere iki modelde sınıflandırıldığı görülmektedir. Dolaylı barış eğitimi modelinde, çatışmayı doğrudan ele almak yerine tolerans, etnik-empati, insan hakları ve barış yapma gibi temalar üzerinde durulmaktadır. Dolaylı barış eğitimlerinin kısa vadede sorunun çözümünde katkı sağlamasa bile uzun vadede yararlı olabileceği düşünülmektedir. Doğrudan barış eğitimi modelinde ise gruplararası çatışmayla ilgili tüm konular ele alınmakta; çatışma kültürüyle ilişkili inançlar, tutumlar, değerler ve davranışlar değiştirilmeye çalışılmaktadır. Doğrudan barış eğitiminde, çatışma ve barış, çatışma yaşayan tarafların birbirlerini anlamaları, çatışmanın tarihsel geçmişinin analiz edilmesi gibi temalar üzerinde durulmaktadır. Dolaylı barış eğitimi, daha çok şiddetin devam ettiği ve tarafların uzlaşma için kendilerini hazır hissetmedikleri durumlarda kullanılırken; doğrudan barış eğitimi, kalıcı barış ortamının sağlanmasında kullanılmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde, barış eğitimi programlarının içerik ve kapsamlarının barış kavramının ele alınış boyutlarına göre de farklılık gösterebildiği anlaşılmaktadır. Galtung (1983, 2008a), barış eğitimi çalışmalarında sadece olumsuz barış (doğrudan şiddetin önlenmesi) değil; olumlu barışın (yapısal şiddetin önlenmesi) da ele alınması gerektiğini belirtmektedir. Bazı araştırmacılar (bkz., Cabezudo ve Haavelsrud, 2007; Haavelsrud, 1987; Hicks, 2004, 2008) ise barış eğitimi uygulamalarında yaşanan sorunların geçmiş, günümüz ve gelecek bağlamında yerel, ulusal ve global düzeyde ele alınabileceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, yaşanan sorunların hem zamansal hem de mekânsal düzeyde ele alınıp tartışılabilmesi dile getirilmiştir. De Paul (2010) ise geçmişte yaşanan şiddet olaylarından çıkarılacak dersler ile hedeflenen gelecek planları arasında bağ kurulması gerektiğini belirtmiştir.

Carter (2008), dünyanın farklı bölgelerinde barış eğitimi çalışmaları gerçekleştiren kuramcı ve uygulayıcıların önerilerini dikkate alarak hazırladığı *Barış Eğitimi Standartları*'nda, barış eğitimi programlarında ele alınması gereken konuları şu şekilde belirtmiştir: (i) Çatışmanın nedenleri, şiddetsizlik ve barış yapma süreci, barış liderleri, barış konusunu çalışan gruplar, değişim için çatışmanın önemine ilişkin bilgiler; (ii) farklılıklara saygı gösterme, kendisinin ve başkalarının gereksinimlerinin farkına varma, farklı kültürleri tanıma, çatışmaları farklı bakış açılarından analiz etme, barışçıl ortamlar oluşturma, adaletsizliğin farkına varma ve bu duruma yönelik tepki gösterme, gerçekleri ve davranışlar üzerindeki etkilerini görme, duyguların farkına varma ve yönetme, iletişim ve çatışma dönüştürme tekniklerini kullanma, ilişkilerde uzlaşma ya da ilişkileri geliştirme ve çatışma çözme stratejilerinin etkilerini değerlendirmeye ilişkin beceriler ve (iii) barışı ve farklılıkları desteklemeye, fiziksel, bilişsel, duygusal ve ruhsal farkındalığı arttırmaya, canlılara karşı empatik olmaya, yerel ve global sorumluluk duymaya, çevreyi korumaya, barışı inşa etmeye, şiddetten kaçınmaya ve barış yapma stratejilerini kullanmaya yönelik tutumların geliştirilmesi.

Genel olarak değerlendirildiğinde ise barış eğitiminde şiddet, çatışma ve barışın doğasının anlaşılması (Bacani, 2004; Carter, 2010; De Paul, 2010; Fountain,

1999; Hicks, 1988; Joseph ve Duss, 2009; Nastase, 1983; Reardon, 1988b; Reardon ve Cabezudo, 2002; Staub, 2002); insan hakları, eşitlik, demokrasi, sosyal adalet gibi kavramların anlaşılması (Bacani, 2004; De Paul, 2010; Fountain, 1999; Haavelsrud, 1987; Henderson, 1973; Hicks, 1988; Joseph ve Duss, 2009; Nastase, 1983; Reardon, 1988b; Reardon ve Cabezudo, 2002; Staub, 2002); barışa yönelik bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılması (Carter, 2010; De Paul, 2010; Fountain, 1999; Hicks, 1988; Joseph ve Duss, 2009; Reardon, 2000, 2012; Reardon ve Cabezudo, 2002); farklılıklara saygı ve tolerans geliştirilmesi (Bacani, 2004; Carter, 2010; Fountain, 1999; Hicks, 1988; Reardon, 1988b, 2000; Reardon ve Cabezudo, 2002; Wahlström, 1992); global sorunlara ilişkin farkındalığın arttırılması (Brock-Utne, 2000; Nastase, 1983); ekolojik farkındalığın arttırılması (Bacani, 2004; Carter, 2010; Henderson, 1973; Hicks, 1988; Reardon, 1988b, 2000); işbirliği becerilerinin geliştirilmesi (Reardon, 2012) ve dünya vatandaşı olma kapasitesinin geliştirilmesi (Reardon, 1988b, 2000) gibi temel konular üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır.

Barış eğitimi programının içerik ve kapsamı bireyin gelişim düzeyine göre de değişkenlik göstermektedir. Reardon'a (1988a) göre, barış yapma becerilerinin kazandırılmasında 3-8 yaşlar kritik dönemi içermektedir. Öğrenme ortamının yaş düzeyine göre hazırlanması ve öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeleri sağlanmalıdır. İlkokul döneminde öğrencilere adil olma, kurallara uyma, bireysel sorumluluk alma, temel iletişim ve sorun çözme becerileri kazandırılmalıdır. Harris ve Morrison (2003) ise okul öncesi dönemde yönergelerin mümkün olduğunca kısa tutulmasını, etkinliklerde görsel ve somut materyallerden yararlanılmasını, öğrencilerle güven ilişkisi kurulmasını, öğrencileri duygusal olarak etkileyebilecek savaş ve şiddet olayları üzerinde çok fazla durulmamasını önermektedirler. İlkokul döneminde ise işbirliği, farklılıklara saygı, önyargıların farkına varma ve empati gibi konular üzerinde durulabileceğini belirtmektedirler.

Reardon'a (1988a) göre, 4-6. sınıflarda kültürel farklılıklar, evrensel insan hakları, insan onuruna saygı, sosyal sorumluluk alma, çatışma çözme; 7-9. sınıflarda ise ideolojik ve kültürel farklılıkların farkına varma, çok kültürlülük, eleştirel düşünme, etik davranış, sosyal sorumluluk alma ve küresel sorunların farkına varma

gibi konular üzerinde durulmalıdır. Harris ve Morrison'a (2003) göre, ortaokul döneminde öğrenciler somut işlem döneminden soyut işlem dönemine geçiş yaptıkları için kültürlerarası farklılıklar, diyalog, barış, adalet ve insan hakları gibi konular üzerinde durulmalıdır.

Reardon'a (1988a) göre, 10-12. sınıflarda vatandaşlık, sosyal sorumlulukları yerine getirme, küresel sorunlar, şiddet ve adaletsizliğin farkında olma, farklı kültürleri anlama, iletişim ve çatışma çözme becerileri, açık fikirli ve toleranslı olma, bireysel sorumluluk alma ve alternatif çözüm önerileri geliştirebilme gibi konular üzerinde durulurken; Harris ve Morrison'a (2003) göre, lise döneminde toplumda barış ve adaletin mevcut ve gelecek durumu arasında bağlantı kurma ve empati becerileri geliştirme gibi konular ele alınmaktadır. Harris ve Morrison (2003), yetişkinlere yönelik hazırlanacak barış eğitimi programlarında, barış, çatışma ve adaletle yönelik tutumların incelenebileceğini ve içsel, aile, kişilerarası, gruplararası ve uluslararası düzeyde barışın nasıl sağlanabileceği üzerinde tartışmalar yürütülebileceğini belirtmektedirler.

Sonuç olarak, alanyazın incelemeleri barış eğitimi programlarının içerik ve kapsamlarının araştırmacıların dayandığı temel kuramsal yaklaşımlara, uygulama yapılan bölgenin sosyo-politik yapısına, barış kavramının ele alınış boyutlarına, sorunların ele alınış biçimine (mikro-makro düzeyde ya da geçmiş zaman-şimdiki zaman-gelecek zaman bağlamında ya da her ikisi birlikte) ve hedef kitlenin gelişim düzeyine göre değişkenlik gösterebildiği görülmektedir. Fakat tüm bu değişkenliklere rağmen barış eğitimi programlarında şiddetin tüm formlarının önlenmesi, içsel, kişilerarası, gruplararası ve uluslararası düzeyde barışın sağlanması ve sosyal adaletsizliklerin giderilmesi gibi birtakım ana temalar üzerinde durulduğunu söylemek mümkündür.

Barış Eğitiminin Amacı

Barış eğitiminin içerik ve kapsamına bağlı olarak amaçlarının da değişkenlik gösterebildiğini söylemek mümkündür. Salomon'a (2002, 2009) göre, çatışmalı

bölgelerde yürütülen barış eğitimi programlarının temel amacı, grupların birbirlerine yönelik olumsuz algılarının değiştirilmesidir. Bu temel amaca bağlı olarak diğer amaçlar ise grupların çatışmayla ilgili paylaşımda bulunmaları, grupların çatışmanın yaşanmasında kendilerinin yaptıkları katkıyı eleştirel bir biçimde değerlendirmeleri, grup üyelerinin birbirleriyle empati kurmaları ve uzlaşma sağlamalarıdır. Benzer bir biçimde, Bar-Tal vd. (2010) de çatışmalı bölgelerde yürütülen barış eğitiminin amaçlarını, tarafların uzlaşmalarının ve barışçıl bir bakış açısına sahip olmalarının sağlanması olarak özetlemektedirler. Bar-Tal vd. göre, çatışmalı bölgelerde barış eğitiminin amacına ulaşabilmesi için politik-sosyal alanda barışa yönelik müzakere adımlarının atılması, barış eğitimi çalışmalarının hem toplum hem de yönetim düzeyinde desteklenmesi, insanların uzlaşmak için kendilerini hazır hissetmeleri; eğitim alanında ise barış eğitimlerinin milli eğitim bakanlığı tarafından desteklenmesi, barış eğitimi uygulamalarına yönelik kısa ve uzun dönemli politikaların belirlenmesi, alt yapı ve kaynakların sağlanması gerekmektedir.

Harris ve Morrison'a (2003) göre, barış eğitiminin on temel amacı bulunmaktadır: (i) Barış kavramının öneminin anlaşılması ve barışa yönelik olumlu bir tutum oluşturulması, (ii) öğrencilerin şiddete yönelik duygularının ve kaygılarının paylaşılması, (iii) güvenliğin sağlanmasında kullanılabilecek barış stratejileri arasındaki farklılıkların anlaşılması, (iv) şiddetin ve savaşın altında yatan nedenlerin anlaşılması, (v) kültürel farklılıklara saygı duymanın ve kültürlerarası işbirliğinin sağlanmasının öneminin anlaşılması, (vi) öğrencilerin geleceğe yönelik umutlarının geliştirilmesi ve bir bakış açısı oluşturmalarının sağlanması, (vii) barışın, değişimin bireyde başladığı bir süreç olduğunun farkına varılması, (viii) insan hak ve özgürlüklerine saygı duymanın, sosyal adaleti sağlamanın barışa yapacağı katkının farkına varılması, (ix) çevreye ve insanların yaşamına saygı duyulması ve (x) anlaşmazlıkların şiddete başvurulmadan çözülmesini sağlayan bilgi ve becerilerin kazandırılması.

Danesh'e (2007, 2008b, 2011) göre, barış için eğitim programının amaçları; (i) insanların güven, birlik, hoşgörü, demokrasi, eşitlik, etik, özgürlük içerisinde yaşadıkları ve anlaşmazlıkların barışçıl bir şekilde çözüldüğü *barış kültürü*; (ii)

insanların yaşadıkları şiddet ya da travma olayının etkilerini atlattıkları, birbirlerine güvendikleri, empati kurdukları, işbirliği yaptıkları ve uzlaştıkları *iyileştirme kültürü* ve (iii) yaşamın tüm alanlarında bireylerin kendilerini gerçekleştirebildikleri *mükemmelleşme kültürü* yaratmaktır. Danesh'e (2006, 2007, 2011) göre, barış eğitiminin amacına ulaşabilmesi için çatışma temelli dünya görüşünün birlik temelli dünya görüşüyle değiştirilmesi, barış ve iyileşme kültürünün yaratılması ve barış temasının müfredatta yer alan tüm derslerde işlenmesi gerekmektedir.

Nicklas ve Ostermann'a (1974, s.179-184) göre, barış eğitimin amaçlarından bazıları şunlardır: (i) Sosyal koşulları normal bir durum olarak kabul etmek yerine bu koşulları toplumu demokratikleştirmek için değerlendirmek, (ii) toplumu değiştirmeye yönelik eylemlerin birlik-beraberlik içerisinde gerçekleştirilebileceğinin farkına varmak, (iii) toplumu değiştirme taktik ve stratejilerini öğrenmek, (iv) toplumsal çatışmaların nedenlerinin farkına varmak, (v) saldırganlığın öğrenilmiş bir davranış olduğunun farkına varmak, (vi) bireyin kendi önyargılarının farkına varmasını sağlamak, (vii) savaşların insan zihninden değil; politik hedeflerden kaynaklandığının farkına varmak ve (viii) barışın sadece savaşın olmaması durumuyla tanımlanamayacağını öğrenmek.

Carter (2008) tarafından yayınlanan barış eğitimi standartlarına göre, barış eğitiminin amacı, bireylere barışa ilişkin bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak, bireyin kendisini barışın kolaylaştırıcısı olarak görmesini sağlamak, barışı geçmiş ve günümüz bağlamında ele almak ve analiz etmek, bireylerin barışyapıcı olarak yetişmelerini sağlamak ve barışın sağlanmasında geleceğe dönük barış planları yapılmasını teşvik etmektir. Carter'e (2008) göre, barış eğitimi alan öğrencilerin öz farkındalığı yüksek, farklılıkları kabul eden, yaşanan sorunları mikro ve makro düzeyde değerlendirebilen, geçmişte gerçekleştirilen barış çabaları hakkında bilgisi olan, iletişim becerileri güçlü, çatışmaları yapıcı bir biçimde çözebilen bireyler olarak yetiştirilmelidir.

Bazı araştırmacıların ise (örn., Harris, 1999a; Harris ve Morrison, 2003; Nastase, 1983) barış eğitiminin amaçlarını kısa ve uzun dönemli amaçlar olarak iki

boyutta değerlendirdikleri görülmektedir. Nastase'ye (1983) göre, barış eğitiminin kısa dönemli amacı, yaşanan çatışmaların barışçıl çözümünü sağlamak iken; uzun dönemli amacı, uluslararası anlaşmazlıkların yaşanmasını önlemektir. Harris (1999a), Harris ve Morrison (2003) ise barış eğitiminin kısa dönemli amacını, şiddet olaylarının önlenmesi; uzun dönemli amacını ise barış ve şiddetsizlik kültürünün yaratılması olarak ifade etmişlerdir.

Genel olarak değerlendirildiğinde ise barış eğitiminin amaçları, öğrencilere eleştirel ve analitik düşünme becerileri kazandırmak (Brock-Utne, 2000; Büyükdüvenci, 1999; Köylü, 2003; Reardon, 2012; Wahlström, 1992); öğrencileri dünya vatandaşı olarak yetiştirmek (Hettler ve Johnston, 2009); öğrencilerin barışı öğrenebilecekleri bir diyalog ortamı oluşturmak (Haavelsrud, 1987); farklılıklara karşı toleranslı olmaya yönelik tutumlar kazandırmak (Büyükdüvenci, 1999; Lin, 2008; Reardon, 1994; Staub, 2002; Toh ve Cawagas, 2010); yapıcı çatışma çözme becerileri kazandırmak (Brock-Utne, 2000; Cabezudo ve Haavelsrud, 2007; Carter, 2010; De Paul, 2010; Harris, 2002; Hicks, 1988; Johnson ve Johnson, 2003, 2010; Lin, 2008; Nelson, Van Slyck ve Cardella, 1999; Toh ve Cawagas, 2010); şiddetin tüm formlarını önlemek (Reardon ve Cabezudo, 2002); sosyal adaleti sağlamak (Reardon, 1994; Reardon ve Cabezudo, 2002); barışçıl bireyler yetiştirmek (Hicks, 1988; Lin, 2008; Nelson vd., 1999; Staub, 2002; Toh ve Cawagas, 2010); sosyal adaletsizliğin önlenildiği bir barış kültürünün yaratılmasını sağlamak (Ashton, 2007; Bar-Tal, 2002; Carr ve Porfilio, 2012; Henderson, 1973; Reardon, 1994; Wahlström, 1992); global sorunlara duyarlı ve sorumluluk sahibi (Cabezudo ve Haavelsrud, 2007; Reardon, 1988b, 1994; Vriens, 1999); özerk bireyler yetiştirmektir (Büyükdüvenci, 1999).

Sonuç olarak, barış eğitimi programlarının içerik, kapsam ve amaçları her ne kadar değişkenlik gösterse de barış eğitimlerinde genellikle içsel, kişilerarası, gruplararası ve uluslararası düzeyde şiddetin tüm formlarının önlenmesinin ve barışı sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasının hedeflendiğini söylemek mümkündür (bkz., Carter, 2010; Fountain, 1999; Haavelsrud, 1983; Harris,

2008; Harris ve Morrison, 2003; Hindle ve Bateson, 1989; Johnson ve Johnson, 2003, 2005a; Reardon, 2000, 2012; Reardon ve Cabezudo, 2002).

Barış Eğitiminin İlkeleri

Harris'e (1990) göre, barış eğitiminin beş temel ilkesi bulunmaktadır: (i) Diyaloga dayalı bir öğrenme ortamı oluşturulması, (ii) öğrenciler arasında işbirliğinin teşvik edilmesi, (iii) öğrencilere çatışma çözme becerilerinin kazandırılması, (iv) öğrencilerin barışa yönelik motivasyonlarının artırılması ve (v) davranışların yönetiminde demokratik sınırların kullanılması. Ayrıca, Harris (1996) başka bir çalışmasında barış eğitiminin ilkelerini beş farklı kategoride değerlendirmiştir: (i) Barış eğitimi, tüm çocuklar için yararlıdır, (ii) barış eğitimi şiddetin yaralarını sarar ve öğrencilere barış yapma becerileri kazandırır, (iii) şiddetin altında yatan nedenlerin anlaşılmasını, barış yapma becerilerinin öğrenilmesini ve barış kültürünün yaratılmasını hedefleyen barış eğitimi, çatışma çözme eğitiminden daha kapsamlıdır, (iv) şiddet ve barış kavramları müfredatta yer alan dersler içerisinde ele alınabilir ve (v) öğretmenler barış pedagojisinden yararlanarak sınıflarında işbirliğine dayalı demokratik öğrenme ortamları oluşturabilirler.

Bar-Tal vd. (2010, s. 34-35) ise barış eğitiminin ilkelerini şu şekilde özetlemektedirler: (i) Barış eğitimi programları sadece öğrencileri değil; toplumu oluşturan bireyleri de kapsamalıdır, (ii) barış eğitimi müfredattan ayrı bir program olarak görülmemeli; aksine müfredatta yer alan derslerle bütünleştirilen eğitimsel bir yönelim olarak görülmelidir, (iii) barış eğitimi uygulamalarına erken çocukluk döneminden itibaren başlanmalıdır, (iv) barış eğitimlerinde öğrencilerin açık fikirli bir biçimde düşünmeleri desteklenmelidir, (v) barış eğitimi programlarının içerik ve kapsamlarının belirlenmesinde toplumun gereksinimleri göz önünde bulundurulmalıdır ve (vi) barış eğitimlerinde, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri desteklenmelidir. Bu ilkelere ek olarak, Bar-Tal (2002) başka bir çalışmasında eğitimcinin adanmışlığı, motivasyonu, bilgisi, becerileri ve öğrencilere rol model olması gibi etkenlere vurgu yapmıştır.

Staub'a (2002) göre, barış eğitiminde yaparak yaşayarak öğrenme kısmında dikkat edilmesi gereken unsurlar ise şunlardır: (i) Öğrencilerin temel psikolojik gereksinimleri karşılanmalı, (ii) öğrencilerin becerileri yaparak yaşayarak öğrenmeleri sağlanmalı, (iii) öğrencilerin birbirleriyle empati kurmaları ve birbirlerine özen göstermeleri sağlanmalı, (iv) yaşanan şiddet olayının yaralarının sarılmasında bireylerin birbirlerine destek olmaları sağlanmalı, (v) öğrencilere inandıkları değerlere sahip çıkma cesareti kazandırılmalı ve (vi) barışın sağlanmasında nasıl eyleme geçebilecekleri ve katkıda bulunabilecekleri öğretilmeli.

Danesh'e (2007, 2011) göre, kapsamlı ve bütünleştirici bir yapısı olan barış için eğitim programı okul sisteminin tüm üyelerinin katılımını sağlamakta ve evrensel barış ilkelerine dayalı olarak yürütülmektedir. Barış için eğitim programının dayandığı evrensel barış ilkeleri, insanlığın birliğini ve anlaşmazlıkların şiddete başvurulmadan çözümünü içermektedir. Benzer bir biçimde diğer araştırmacılar (Bacani, 2004; Toh, 2002; Toh ve Cawagas, 2010) da barış eğitimlerinde, yaşanan sorunların bütüncül bir biçimde ele alınmasını, adalet ve şiddetsizlik gibi değerlerin kazandırılmasını, eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesini ve diyalog kurma becerilerinin geliştirilmesini vurgulamışlardır.

Shapiro'nun (2010, s.182-202) ise barış pedagojisinin özelliklerini on temel başlıkta değerlendirdiği görülmektedir:

1. *Ubuntu*: Afrika kökenli bir sözcük olarak ubuntu, insanların başkalarından izole olarak yaşayamayacaklarını ifade etmektedir. İnsanların yalnızlaşmasının, başkalarıyla olan bağlarının kopmasının ve çatışmalar yaşanmasının başta gelen sebeplerinden biri insanların bireyselliğini vurgulayan yaklaşımlardır. Barış pedagojisinde vurgulanması gereken nokta, insanlar arasındaki bağlılıktır.
2. *Tikkun Olam*: Tikkun olam kavramı, insanların yaşam amaçlarını bulma gereksinimleri içinde olduklarını belirten bir kavramdır. Bu kavrama göre, barış pedagojisinde hedeflenmesi gereken sadece kendi yaşamımızı değil;

başkalarının yaşamlarını da iyileştirmek ve gelecek nesillere daha barışçıl bir dünya bırakmak olmalıdır.

3. *Parrhesia*: Parrhesia kavramı, dünyada olan bitenlere karşı kayıtsız kalmama, mücadele etme ve sorular sorma anlamına gelmektedir. Barış pedagojisinde öğrencilerin düşünmeleri, soru sormaları, farklı bakış açısı geliştirmeleri, düşünce ve duygularını ifade etmeleri beklenmektedir.
4. *Es Muss Sein*: Es Muss Sein kavramı, “bu olmalı” anlamına gelmektedir. Bu kavrama göre, okullarda öğretilen bilgiler kesindir ve sorgulanmasına gerek yoktur. Barış pedagojisine göre, okullarda “gerçekler” başlığı altında öğretilen bilgiler değil; yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri kazandırılmalıdır.
5. *Hermes (Messenger of the Gods)*: Barış pedagojisinde, başkalarını anlamaya yönelik bir istek uyandırılmalı, etkin ve önyargısız dinleme ve empati kurma becerileri kazandırılmalıdır.
6. *Koyaanissqatsy*: Koyaanissqatsy kavramı, denge içerisinde olmayan bir dünyayı ifade etmektedir. Barış pedagojisinde, yarışma ve kazanma kültürü yerine işbirliğini teşvik eden bir kültür yaratılmalıdır. Öğrencilere işbirliği yapma, karşılıklı ilişkiler kurma ve yönetme becerileri kazandırılmalıdır.
7. *Sosyal adalet*: Barış pedagojisinde, öğrencilere sosyal eşitsizlikler, gelir paylaşımındaki adaletsizlikler, yaşanan fakirliğin boyutları-etkileri, sosyal adaletsizlik ve çevreye verilen zarar arasındaki ilişkiler hakkında farkındalık kazandırılmalıdır.
8. *B'tselem Elohim*: B'tselem Elohim kavramı, demokrasi ve insan haklarını simgelemektedir. Barış pedagojisinde öğrencilere ayrımcılık ya da ötekileştirme yapmaksızın her bir bireyin değerli ve onurlu bir insan olduğuna ilişkin bakış açısı kazandırılmalıdır.
9. *Umut*: Barış pedagojisinde, öğrencilere değişime yönelik umut kazandırılmalıdır. Umut değerinin kazandırılmasında, tarihte önceki değişimlerin nasıl başarıldığına ilişkin örnekler sunulmalıdır.
10. *Sangha*: Barış pedagojisinde, öğrencilere başkalarının acılarını, korkularını ve kaygılarını nasıl anlayabilecekleri öğretilmelidir.

Barış Eğitiminde Eğitimcilerin Özellikleri ve Roller

Barış eğitiminin içeriği, kapsamı ve amaçları kadar bu eğitimi yürütecek eğitimcilerin sahip olmaları gereken özellikler ve dikkat etmeleri gereken roller de büyük önem taşımaktadır. Öncelikle barış eğitimcilerinin, barış eğitiminde ele alınan konulara hakim (Reardon ve Cabezudo, 2002); iletişim becerileri güçlü (Whitaker, 1988); öğrencilere iyi bir rol model olan (De Paul, 2010; Reardon ve Cabezudo, 2002; Vriens, 2003); öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını kolaylaştıran (De Paul, 2010; Reardon, 2012); program geliştirme becerisi ve deneyimine sahip (Reardon ve Cabezudo, 2002); öğrencilerle eşit bir ilişki kuran (De Paul, 2010; Wahlström, 1992; Whitaker, 1988); öğrencileri önemseyen (Whitaker, 1988); onların ilgisini çekebilen (Reardon ve Cabezudo, 2002); sadece bilişsel kazanımlara değil, duyuşsal ve davranışsal kazanımlara da önem veren (Vriens, 2003); öğrencilere barış değerleri ve geleceğe ilişkin umut aşılayan (Vriens, 1997) bir yaklaşıma sahip olmaları gerekmektedir.

Harris ve Morrison'a (2003) göre, eğitimcilerin rolü şiddet ve barış kavramlarının farkında; yaşanan sorunları eleştirel bir biçimde değerlendirebilen; barış yapma becerilerine sahip; sosyal sorumluluklarının farkında; barış kültürünün yayılmasını sağlayacak bireyler yetiştirmektir. Ayrıca barış eğitimcilerinin sınıf yönetiminde demokratik ve öğrenci merkezli bir yaklaşım izlemeleri, diyalogu, işbirliğini ve fikir tartışmalarını desteklemeleri, öğrencileri çatışma çözme becerilerini kullanmaları için teşvik etmeleri ve onlara rol model olmaları, barış temelli etkinlikleri desteklemeleri ve okul-aile işbirliğini sağlamaları gerekmektedir.

Harris ve Morrison'a (2003) göre, barış eğitimi programlarının hazırlanmasında eğitimcilerin duyarlı olmaları gereken hususlar şunlardır: (i) Barış eğitiminde öğrencilere yönelik herhangi bir doktrin kullanılmaz; aksine öğrenciler yaşanan sorunları tartışmaları, değerlendirmeleri ve çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir; (ii) barış eğitiminde barış kültürünü ve diyalogu destekleyen bir dil kullanılır; (iii) öğrencilerin medya ve internet ortamındaki şiddet olaylarından etkilenme oranı en asgari düzeye indirilmeye çalışılır, bu konuda ailelerle işbirliği

yapılabilir ya da öğrencilere farkındalık kazandırılabilir; (iv) barış eğitimcileri, sürdürülebilir bir barış kültürü yaratmanın bir süreç gerektirdiğinin farkında olmalı ve verdikleri eğitim sonucunda barışçıl bireyler yetiştirerek bu doğrultuda bir adım attıklarını görmelidirler. Sürdürülebilir bir barış ortamının yaratılmasında barış eğitiminin yanı sıra sosyal, ekonomik ve politik alanlarda da birtakım değişikliklerin ve adımların atılması gereklidir. Bu bağlamda, barış eğitimi barışın sağlanmasında tek başına yeterli değildir ancak gereklidir; (v) barış eğitiminin etkisinin değerlendirilmesinde nasıl bir yöntem izleneceği, hangi ölçme araçlarının kullanılacağı belirlenmeli ve programın etkileri ortaya konmalıdır; (vi) barış eğitiminde bilişsel ve davranışsal boyutun yanı sıra duyuşsal boyut da göz önünde bulundurulmalıdır ve (vii) barış eğitiminde farklı bakış açıları, tutumları ve değerleri kabul eden ve anlamaya çalışan bir yaklaşım izlenmelidir.

Carter (2008) tarafından yayınlanan barış eğitimi standartlarına göre, barış eğitimcilerinin farklılıkları teşvik etmeleri, öğrencileri yaşadıkları anlaşmazlıkları şiddetsiz bir biçimde çözmeleri için desteklemeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrencilere model olmaları, çatışmaları analiz edebilmeleri, işlenen konuları birbirleriyle ilişkilendirip, bütünleştirebilmeleri ve velilerle işbirliği yapmaları gerekmektedir.

Barış eğitimlerinin amacına ulaşabilmesi için okul yöneticilerinin desteğinin alınması gerekmektedir (Carter, 2008). Okul yöneticilerinin, barış yapma ve barış inşa etme konusunda öğrencilere model olmaları, öğrencilerin katılım gösterdiği barış çalışmalarını desteklemeleri ve bu çalışmaların okul sisteminin tüm üyelerini kapsamaları için gayret göstermeleri oldukça önemlidir (Carter, 2008; De Paul, 2010).

Sürdürülebilir Barış Kültürü ve Özellikleri

Önceki bölümlerde yapılan barış eğitimine ilişkin açıklamalarda, barış eğitiminin nihai amacının şiddetin önlenmesinin de ötesinde; barış yapma becerilerine sahip, sosyal sorumluluk sahibi, barış kültürünü yaratacak bireyler yetiştirmek

olduğu görülmektedir. Dolayısıyla bu bölümde, sürdürülebilir bir barış kültürünün ne anlama geldiği ve nasıl sağlanabileceği konusunda bilgiler vermenin yararlı olabileceği düşünülmüştür.

Coleman'a (2012, s. 355) göre, sürdürülebilir barış, " tarafların sorunu çözmek için yıkıcı çatışma ve şiddeti kullanma olasılıklarının çok düşük; sosyal adaleti ve iyilik halini desteklemek için işbirliği ve diyalogu kullanma olasılıklarının ise çok yüksek olduğu; sosyal örgütleri ve yaşamı yöneten bir durumdur." Reardon (2012, s. 325) ise sürdürülebilir barış kültürünü, şiddetin tüm formlarının reddedildiği bir norm olarak tanımlamaktadır.

Coleman'a (2012) göre, sürdürülebilir bir barışın sağlanmasında (i) sorunlar (savaş ve şiddet gibi) yerine çözümler (sürdürülebilir barış) üzerine odaklanılmalı, (ii) sürdürülebilir barış, birçok yapı (ekonomik, sosyal, psikolojik vb.) göz önünde bulundurularak bütüncül bir biçimde ele alınmalı, (iii) farklı disiplinlerle işbirliği yapılmalı, (iv) kısa vadeli sonuçlar yerine uzun vadeli sonuçlara odaklanılmalı, (v) kuram ve uygulamayı gerçekleştirecek birimler ortak çalışmalar yapmalı ve (vi) sürdürülebilir barışı sağlamak için yerel, bölgesel ve global düzeyde bağlantılar kurulmalıdır.

Deutsch ve Coleman (2012, s. 5-6) ise sürdürülebilir bir barış kültürü yaratabilmek için (i) toplumu oluşturan bireylerin birbirlerine bağlılık duymaları, (ii) hem yerel hem de global vatanseverlik ve bağlılık duyulması, (iii) farklılıklara ve anlaşmazlıklara rağmen insanların birbirlerine saygıyla, onurla ve adaletle davranmaları, (iv) insanların birbirlerini anlamaları, (v) hak arayışında adil olunması ve (vi) sorunların çözümünde şiddete başvurulmasını önleyecek sosyal tabular oluşturulması gerekmektedir.

Shapiro'ya (2012) göre, sürdürülebilir bir barış kültürünün yaratılmasında müzakere çok önemli bir beceridir. Kazan-kazan, gereksinim temelli müzakereler yerine; kazan-kaybet, sert müzakere yöntemlerinin izlenmesi önemli bir dezavantajdır. Ayrıca, ikinci bir dezavantaj ise tarafların anlaşmazlığın çözümü

sırasında duygusal boyutun farkında olmamalarıdır. De Rivera'ya (2010) göre, barış kültürü yaratmaya yönelik barış eğitimi çalışmalarında kullanılabilecek araçlardan bazıları, ilkeli müzakere, dönüştürücü müzakere, diyalog, şiddetsizlik ve uzlaşmadır. Lindner (2012) ise sürdürülebilir bir barış kültürünün yaratılmasında birlik-beraberliğin öneminin farkında olan, farklılıklar içerisinde birlik oluşturabilmek için işbirliği yapan ve bu süreçte meraklı, cesaretli ve sabırlı olan bireylerin yetiştirilmesine gereksinim duyulduğunu vurgulamaktadır.

Bar-Tal'a (2009) göre, çatışmalı bölgelerde barış kültürünü geliştirebilmek için gerekli olan unsurlar (i) tarafların birbirleri hakkında bilgi sahibi olmaları, (ii) tarafların birbirlerini kabul etmeleri, (iii) tarafların birbirleriyle empati kurmaları (iv) farklılıklara saygı duymaları ve ortak noktalara odaklanmaları, (v) işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirmeleri, (vi) barışa değer vermeleri ve (vii) tv, radyo vb. gibi toplumun geneline ulaşmayı sağlayacak araçlar vasıtasıyla barışa verilen önemin vurgulanmasıdır.

Sürdürülebilir bir barış kültürünün eğitim yoluyla sağlanabilmesi için sivil toplum kuruluşları yoluyla halkın desteği alınmalı, milli eğitim politikaları hükümet ve politikacılar tarafından desteklenmeli, ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde ve öğretmen eğitiminde barış eğitimi programlarından yararlanılmalı ve sahada çalışan öğretmenler için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir (Reardon, 2012, s. 341). Barışçıl bir medeniyet oluşturabilmek için çocukların ve gençlerin birer barışyapıcı olarak yetiştirilmeleri, liderlerin barış temelli bir yönetim politikaları izlemeleri ve toplumdaki bireylere anlaşmazlık çözme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Danesh, 2011).

Okul Şiddeti ile İlgili Kuramsal Görüşler

Bu bölümde, öncelikle (i) saldırganlık, şiddet ve zorbalık kavramlarının birbirleriyle örtüşen ve birbirlerinden ayrılan yönleri açıklanmış, (ii) ülkemizde okullarda saldırganlık, şiddet ve zorbalık davranışlarını ele alan bazı betimsel ve

ilişkisel araştırma bulgularına yer verilmiş ve (iii) okul şiddetinin kuramsal temelleri tartışılmıştır.

Alanyazın incelendiğinde, saldırganlık, şiddet ve zorbalık kavramlarının zaman zaman birbirleriyle karıştırıldığı, bu kavramların tanımlanması ve aralarındaki farkların net olarak ortaya konmasında güçlükler yaşandığı görülmektedir. Dolayısıyla bu bölümde öncelikle, saldırganlık, şiddet ve zorbalık kavramlarının tanımları açıklanmış ve bu kavramların birbirleriyle örtüşen ve birbirlerinden ayrılan yönleri üzerine tartışmalar yürütülmüştür. Anderson ve Bushman'a (2002) göre, saldırganlık karşıdaki bireye zarar vermek amacıyla gerçekleştirilen davranışı nitelendirmektedir. Saldırganlıkta, birey karşısındakine zarar vermeye çalışır; karşısındaki kişi de bu saldırgan davranıştan kaçınmaya çalışır. Bu tanımlamaya göre, bireylerin birbirlerine kasıtlı olmadan yaptıkları davranışlar ise saldırgan davranış olarak nitelendirilmemektedir. Anderson ve Bushman, şiddeti ise üst düzeyde zarar verme amacı güden bir saldırganlık olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımlamaya dayalı olarak tüm şiddet davranışlarının saldırganlığı içerdiğini ancak tüm saldırganlık davranışlarının şiddeti içermediğini belirtmişlerdir. Olweus (1996, 1997) ise saldırganlık, şiddet ve zorbalık arasındaki farklılıklara dikkat çekmiştir. Olweus'a (1996) göre, şiddet ve saldırganlık kavramlarının eş anlamlı olarak kullanılması hatalıdır. Olweus'a göre, şiddet, bireyin vücudunu ya da fiziksel bir araç kullanarak karşısındakine zarar verme durumunu içermektedir. Saldırganlık, şiddet ve zorbalığı içerisinde kapsayan daha genel bir kavram iken şiddet ve zorbalık birbirleriyle belirli ölçülerde kesişen kavramlardır. Zorbalık, fiziksel şiddet eyleminde bulunulduğunda şiddeti; şiddet ise bazı fiziksel eylemler ve ölçütler gerçekleştiğinde zorbalığı içerebilmektedir. Zorbalık, bir kişinin, bir ya da birden daha fazla kişi tarafından süregelen bir biçimde olumsuz davranışlara (örn., fiziksel temas, imalı jest ve mimikler, hakkında dedikodu çıkarma, sosyal dışlama vb.) maruz bırakılma durumu olarak tanımlanmaktadır (Olweus, 1996, 1997). Bu yönüyle zorbalık saldırganlığın bir alt kategorisi olarak değerlendirilmektedir. Zorbalık davranışlarının tümü saldırganlığı içermektedir ancak tüm saldırganlık davranışlarının zorbalığı içerdiği söylenmemektedir. Çünkü zorbalıkta, davranışın süreklilik göstermesi, taraflar arasında güç eşitsizliğinin bulunması ve zorbalığa

maruz kalan kişinin kendini korumakta güçlük çekmesi ve kendisini çaresiz hissetmesi gerekmektedir (Olweus, 1996, 1997). Zorbalık, doğrudan zorbalık ve dolaylı zorbalık olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Doğrudan zorbalık, kurbanı yönelik doğrudan saldırıları; dolaylı zorbalık ise kurbanın arkasından konuşulmasını, onun hakkında dedikodular çıkarılmasını ve arkadaş grubu ya da ortamından dışlanılmasını içermektedir (Olweus, 1997).

Alanyazın taramalarında, saldırganlık, şiddet ya da zorbalık gibi davranışların okullardaki yaygınlığını belirlemeye yönelik betimsel araştırmalar yürütmenin uzun bir süredir araştırmacıların ilgisini çektiği görülmektedir. Ülkemizde son yıllarda ilkokul, ortaokul (Kapçı, 2004; Kartal ve Bilgin, 2009; Özkan ve Çifci, 2010; Pişkin, 2010; Türnüklü ve Şahin, 2004; Uzbaş ve Topçu Kabasakal, 2009; Yurtal ve Cenkseven, 2007) ve liselerde (Alikashifoğlu vd., 2004; Ayas ve Pişkin, 2011; Erginöz vd., 2013; Karaman Kepenekçi ve Çinkır, 2006; Kaya vd., 2012; Ögel vd., 2006; Özgür vd., 2011; Pişkin vd., 2011; Türnüklü, 2007; Ünlü vd., 2013) yürütülen araştırmalar, okullarda saldırganlık, şiddet ve zorbalık gibi davranışların gözlenebildiğini göstermiştir. Alanyazında saldırganlık, şiddet ve zorbalık gibi davranışları inceleyen betimsel araştırmaların yanı sıra bu değişkenlerle ilişkili olabilecek diğer değişkenler arasındaki ilişkilerin boyutunu ve yönünü inceleyen korelasyonel araştırmalara da rastlanmaktadır. Araştırmalarda elde edilen bulgular, saldırganlık ile yapıcı sorun çözme (Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010); şiddet davranışları ile okul iklimi (Balkıs, Duru ve Buluş, 2005; Cenkseven Önder ve Sarı, 2012; Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan, 2010) arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunduğunu göstermektedir. Lise öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmada (Çivitci, 2011), okula yabancılaşmanın okul öfkesini anlamlı düzeyde yordadığı tespit edilmiştir.

Furlong ve Morrison'a (2000) göre, PsychINFO veritabanında 1960larda okul şiddeti ile ilgili sınırlı sayıda araştırma bulunurken; bu alandaki araştırmalar 1980lere doğru artmış ve 1990larda tavan yapmıştır. Dolayısıyla, okul şiddetinin kavramsallaştırılması, risk faktörlerinin belirlenmesi ve önleme stratejilerinin geliştirilmesi ile ilgili oldukça çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. Henry (2000),

okul şiddetini, başkalarını sınırlamak ya da sahip oldukları konumdan düşürmek için birey, kurum ya da sosyal süreçler tarafından güç kullanılması olarak tanımlamıştır. Araştırmacı bu tanımla, sadece fiziksel şiddete değil; şiddetin psikolojik, ekonomik, sosyal ve ahlaki boyutlarına da vurgu yapmıştır. Benbenishty ve Astor (2005), okul şiddetini, okuldaki bireylere, onların ve okulun eşyalarına fiziksel ya da duygusal zarar verme amacıyla gerçekleştirilen davranışlar olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılara göre, okul şiddeti, hakaret, küçük düşürme ve sosyal dışlama gibi sözel ve sosyal şiddeti; doğrudan ya da dolaylı bir biçimde gerçekleştirilen tehdit edici davranışları; itmek, vurmak ve yumruk atmak gibi fiziksel şiddeti; eşyalara zarar verilmesini ya da eşyaların çalınmasını; saldırı aracının taşınmasını ve kullanılmasını ve cinsel tacizi içerebilmektedir. Benzer bir biçimde, Miller ve Kraus (2008) da, okul şiddetinin, öğrenci ya da öğretmenlerin başkalarına şiddet uygulamalarını ya da başkalarının şiddetine maruz kalmalarını, fiziksel ve psikolojik zarar vermeyi, sanal zorbalık uygulamayı ve maruz kalmayı, dövüşleri, sınıf ortamındaki düzensizliği, kişilerarası ilişkilerdeki sınır ihlallerini ve saldırı araçlarının kullanımını içerdiğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla, okul şiddetinin kavramsallaştırılmasında araştırmacılar arasında birtakım farklılıklar olduğu görülmekle birlikte genel olarak değerlendirildiğinde okul şiddetinin, gelişimi ve öğrenmeyi engelleyen, okul iklimine zarar veren, suçlu ve saldırgan davranışları içeren çok boyutlu bir yapı olarak ele alındığı görülmektedir (Furlong ve Morrison, 2000; Miller ve Kraus, 2008).

Cowie ve Jennifer (2007), okul şiddetini arttıran risk faktörlerini, bireysel, kişilerarası, toplumsal ve daha geniş düzeyde toplumsal faktörler olmak üzere dört temel boyutta değerlendirmişlerdir. Bu araştırmacılara göre, bireysel faktörler, dürtüsellik, hiperaktiviteyi, düşük akademik başarıyı, madde kullanımını ve düşük okula bağlılık düzeyini; kişilerarası faktörler, katı ebeveyn tutumlarını, yetersiz ebeveyn gözetimini, aile içi çatışmaları, sosyal ve ekonomik yetersizlikleri; toplumsal faktörler, yüksek nüfus yoğunluğunu, işsizliği, heterojenliği, yaşam ve okul alanlarının düzensizliğini, silah taşıma ve bulundurmaya; daha geniş düzeyde toplumsal faktörler ise sosyal ve kültürel normların şiddeti normal olarak

göstermesini, erkeklerin kadın ve çocuklar üzerinde baskı kurmalarını, ırkçılığı, toplumdaki gruplar arasında sosyal ve ekonomik eşitsizlikleri içermektedir.

Miller (1994) ise okul şiddetini arttıran risk faktörleri olarak düşük benlik saygısı, akranları tarafından reddedilme, ilişki kurma ve yönetmede güçlükler yaşama gibi bireysel özelliklere; kalabalık okul mevcudu ve fiziksel yetersizlikler gibi okul özelliklerine; otokratik kurallar ve katı disiplin uygulamaları gibi yönetim koşullarına ve zayıf öğrenci-öğretmen ilişkileri, eşitsizlik, öğrenci özerkliğine saygı duyulmaması gibi psikososyal değişkenlere vurgu yapmıştır. Gelişim dönemleri açısından karşılaştırıldığında (bkz., Miller ve Kraus, 2008) ise bebeklikte, çocuk istismarı ve ihmali; çocuklukta, madde kullanımı, suça yönelme, saldırgan davranış, aile içi şiddet, tutarsız ve katı disiplin uygulamaları, anti-sosyal akran gruplarıyla ilişkiler, okula yönelik olumsuz tutumlar; erken ergenlikte, antisosyal ve suça yönelimi yüksek akran grubuyla arkadaşlıklar, çete üyeliği ve şiddet olaylarının sık yaşandığı bir bölgede yaşamak en önemli risk faktörleri olarak belirtilmiştir.

Warner, Weist ve Krulak'ın (1999) ise şiddetle ilgili gençlere yönelik psikososyal faktörleri, (i) aileyle ilgili faktörler (tek ebeveynli ailelerde yaşamak, çatışmanın yüksek, birlik beraberliğin düşük olduğu aile ortamında yetişmek, yetersiz ebeveyn izlemi, tutarsız, rastlantısal ve aşırı cezalandırıcı disiplin uygulamaları vb.) ve (ii) akademik, duygusal ve davranışsal faktörler (akademik ve sosyal başarısızlıklar, düşük benlik saygısı, düşük engellenme toleransı ve başa çıkma becerileri, dikkat problemleri, dürtüsellik, dışsal denetim odağı vb.); okul şiddetiyle ilgili faktörleri ise (i) çevresel (okulun içerisinde bulunduğu olumsuz çevre koşulları, okuldaki öğrenci sayısının fazlalığı, yarışmacı öğrenme ortamı vb.) ve (ii) yönetim, öğretmen ve müfredat ile ilgili faktörler (tutarlı disiplin politikasının izlenmemesi, aşırı kuralcı okul ve sınıf ortamları, müfredat ile öğrencilerin gereksinimlerinin örtüşmemesi, öğrencinin okuldan yabancılaşması, aşırı otoriter öğretmen tutumları, öğrencilere eşit davranılmaması vb.) olmak üzere ikişer boyutta ele aldıkları görülmektedir.

Harris'e (1990) göre, şiddeti arttıran geleneksel eğitim uygulamalarının başında (i) öğretmenlerin bilgiyi öğrencilerle birlikte oluşturmak yerine bilginin kaynağı olarak kendilerini görmeleri, (ii) öğrenciler arasında işbirliği yerine yarışmayı teşvik etmeleri, (iii) öğrencilerin bilgiyi sorgulamaları yerine doğrudan kabul etmelerini beklemleri, (iv) sınıf normlarını kendilerinin oluşturup, öğrencilerden uymalarını beklemleri ve (v) demokratik sınıf yönetimi yerine otoriter sınıf yönetimini kullanmalarıdır. Shapiro'ya (2010) göre, şiddetin altında yatan nedenler ise (i) insanların kendi bakış açılarının doğru; diğerlerinin ise yanlış olduğunu düşünmeleri, (ii) toplum içerisinde varlık gösterememek ve başkaları tarafından fark edilmemek, (iii) baskı ve sosyal adaletsizlik, (iv) yarışma kültürü, (v) insanların daha fazlasına sahip olmak istemeleri ve (vi) insanların askeri-endüstriyel ve politik yanıltmalar nedeniyle ulusal güvenliğin ve silahlanmanın önemine ilişkin sahip oldukları inançlardır. Conoley ve Goldstein (2004) ise şiddet kültürünün oluşmasının temel sebepleri olarak bireysel becerilerdeki eksikliklere, aile içi şiddete, fakirliğe, ırkçılığa, işsizliğe, kalabalık sınıf ve okul ortamlarına, silah, alkol ya da maddelere kolay ulaşım, kültürel değerlerden uzaklaşmaya, yetersiz ebeveyn gözetimine, sosyal kurumların etkisini yitirmesine ve şiddet yoluyla sorun çözümünü olağan gösteren sosyal medyaya dikkat çekmişlerdir.

Araştırmacılara (Miller ve Kraus, 2008) göre, okul şiddetini arttırmaya yönelik risk faktörlerini belirlemek ve önlem almak beş açıdan çok önemlidir: Öncelikle, risk faktörleri arttıkça, okuldaki şiddet olaylarının artma ihtimali daha yüksek olacaktır. İkinci olarak, risk faktörleri ortaya çıktığında, birey, aile, akran grubu, okul, çevre ve toplum düzeyinde önlemler alınması gerekmektedir. Üçüncü olarak, çocuk ve gençlerin içinde bulundukları gelişim dönemlerine göre, bağlamların (aile, okul, akran grubu, çevre ve toplum) oluşturduğu risk faktörleri farklı etkilere sahip olmaktadır. Dördüncü olarak, risk faktörleri işlenen şiddet olaylarının türünü de etkileyebilmektedir. Örneğin, bazı risk faktörleri hırsızlığı tetiklerken; bazıları kişilerarası şiddet olaylarını tetikleyebilmektedir. Son olarak da, risk faktörünün yoğunluğu, okul şiddetinin artmasını doğru oranda etkilemektedir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda, araştırmacıların risk faktörlerini azaltmak, koruyucu faktörleri arttırmak ve okullardaki şiddet olaylarıyla başa çıkabilmek için temel önleme programlarından yararlandıkları görülmektedir. Araştırmacıların, okullardaki şiddet olaylarıyla başa çıkmada önleme programlarından yararlanmalarının nedenleri, öğrencilerin kendi akran gruplarını tanımalarını, alternatif davranış normlarının farkına varmalarını ve bu eğitimlere katılan öğrenciler arasında bir bağlantı kurulmasını sağlamaktır (Miller ve Kraus, 2008).

Furlong, Pavelski ve Saxton'a (2002) göre, okullarda şiddeti önleme çalışmalarına başlamadan önce okulun ve bölgenin temel gereksinimlerinin neler olduğu, kısa ve uzun vadede hangi hedeflere ulaşılacak istendiği, çalışmaların hedef grubunun kim olduğu, uygulamaların ne şekilde ve kimler tarafından gerçekleştirileceği, çalışmanın hangi boyutlarda yürütüleceği (güvenlik, saldırganlık davranışlarının taranması ve ölçülmesi, ilişkileri geliştirme, öğrencilerin beceri gelişimini sağlama, şiddet içermeyen davranış normları oluşturma, okul süreci ve yapısı, okul disiplini ve okul ikliminin güçlendirilmesi), çalışmanın okul düzeyinde mi yoksa toplum düzeyinde mi yürütüleceği, okuldaki bu çalışmalar ile toplumdaki çalışmaların nasıl ilişkilendirileceği ve çalışmanın değerlendirme ölçütlerinin neler olacağı belirlenmelidir.

Mayer ve BCBA (2002), okul şiddetinin önlenmesinde cezalandırıcı yaklaşımlardan kaçınılmasını, okul kurallarının öğrencilerle birlikte basit, kısa ve olumlu bir biçimde tekrar tanımlanmasını, okul yöneticilerinin öğretmenleri desteklemelerini, akademik başarısızlığın en alt düzeye indirilmesini, öğrencilerin temel sosyal beceri gelişimlerinin desteklenmesini, uygun davranış yönetim süreçlerinin kullanılmasını, öğrencilerin derse katılımlarının arttırılmasını ve öğrenci farklılıklarına saygı gösterilmesini önermişlerdir.

Peterson, Larson ve Skiba'nın (2001) okul şiddetinin önlenmesine yönelik izlenebilecek politika önerileri ise şunlardır: Şiddeti önlemeye yönelik yapılacak çalışmaların işbirliği içerisinde planlanması, şiddeti önlemeye yönelik etkililiği bilimsel olarak sınanmış eğitim programlarından yararlanılması, olumlu okul

ikliminin yaratılması, riskli grupta yer alan öğrencilerin erken tespit edilmesi ve bu gruba yönelik önleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi, okul kurallarının açık ve net bir biçimde öğrencilerle yeniden tanımlanması, önleyici çalışmalarla sonuç alınamayan kronik sorunlarla başa çıkmak için farklı yaklaşımlar izlenmesi, ciddi kriz durumlarına hazırlıklı olmak için güvenlik planlamasının yapılması ve kriz yönetimi ekibinin belirlenmesi, farklı ortamlarda ve örneklerde etkililiği sınanmış ve olumlu sonuçlar elde edilmiş önleme programlarından yararlanılması.

Conoley ve Goldstein'a (2004) göre, okullardaki şiddet olaylarının önlenmesinde, okulların fiziksel yapıları yeniden gözden geçirilmeli, öğrencilere, öğretmenlere ve yöneticilere çatışma çözme becerileri kazandırılmalı, okul kuralları belirlenmeli, ebeveynlerle iletişim artırılmalı, kriz yönetim ekipleri kurulmalı, müfredatta değişiklikler yapılmalı, ebeveyn eğitim programları uygulanmalı, okul-aile işbirliği sağlanmalı ve öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimleri arttırılmalıdır. Tüm bunları başarmak için okul yöneticileri, öğretmenleri, psikolojik danışmanları, personelleri, velileri ve sosyal çalışma uzmanlarının işbirliği içerisinde çalışmaları gerekmektedir.

Araştırmacılar (Furlong vd., 2002), okullarda sosyal duygusal öğrenmeye dayalı müfredatın izlenmesi ve şiddeti önleme çalışmalarının gerçekleştirilmesinin, barış normlarının oluşmasını, kişilerarası ilişkilerin gelişmesini, şiddetin sosyal etkilerinin okula yansımalarının önlenmesini, gençlerin sosyalleşme süreçlerinin gelişmesini ve prososyal sorun çözme becerilerinin gelişmesini sağladığını ileri sürmektedirler.

Ayrıca, alanyazında bu tür önleme çalışmalarının gerekliliği nedeniyle okul psikolojik danışmanlarının mesleki rollerinin 21. yüzyılda yeniden gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Araştırmacılara (Furlong, Morrison ve Pavelski, 2000) göre, 21. yüzyılda okul psikolojik danışmanları, erken tarama ve önleme programları uygulamalı, yüksek risk grubunda bulunan gençlere psikolojik danışma hizmeti sunmalı ve müdahale programları yürütmeli, kapsamlı gelişimsel rehberlik programlarının uygulanmasını sağlamalı, kamu ve özel sektörde çalışan

akıl sağılığı uzmanları ve denetimli serbestlik birimleriyle işbirliğı yapmaladırlar. Psikolojik danışmanlar, okul şiddetine neden olan risk faktörlerini azaltmaya ve öğrencilerin okula bağılılıklarını arttırmaya çalışmaladırlar.

Sosyal Sorun Çözme ile İlgili Kuramsal Görüşler

Bu bölümde, Sosyal Sorun Çözme Modeli'ne ilişkin kuramsal bilgiler paylaşılmış, sosyal sorun çözme becerilerinin ölçülmesine ilişkin açıklamalarda bulunulmuş ve ilgili araştırma bulgularına dayanarak sosyal sorun çözme ile ilgili kuramsal çerçeve sunulmuştur.

Sosyal Sorun Çözme Modeli

Sosyal sorun çözme modeli ilk defa D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilmiş ve D'Zurilla vd. (2002, 2004) tarafından yeniden gözden geçirilmiştir. *Sosyal sorun çözme*, bireyin gerçek yaşamda karşılaşılabileceğı ve onun işlevselliğini tehdit edebilecek her tür sorunun (kişisel, kişilerarası, sosyal, toplumsal vb.) bilinçli, akılcı ve amaçlı bir biçimde çözülmesi sürecini içermektedir. *Sorun çözme*, gerçek yaşamda sorunlarla karşılaşıldığında çözüm seçeneklerinin üretildiğı bilişsel-davranışsal bir süreç; *sorun*, bireyin gerçek yaşamda işlevselliğini tehdit edebilecek olaylar; *çözüm* ise sorun çözme süreci sonucunda ortaya konan tepki olarak tanımlanabilir (D'Zurilla vd., 2004; Nezu, D'Zurilla ve Nezu, 2005). Sorun çözme ile çözüm uygulamanın birbirinden farklı olduğı; sorun çözmede, yaşanan sorunlar için çözümler bulunurken; çözüm uygulamada, üretilen çözüm seçeneklerinin gerçek yaşamda uygulanması gerektiğı vurgulanmaktadır (D'Zurilla vd., 2004; Nezu vd., 2005). Bu bakış açısı, bireylerin sorun çözme becerileri ile çözüm uygulama becerileri arasında farklılıklar olabileceğini göstermektedir.

Sosyal sorun çözme kuramına göre, sosyal sorun çözme becerisinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğı düşünülmektedir. Bu kurama göre, sorun çözme, (i) *sorun yönelimi* ve (ii) *sorun çözme tarzı* olmak üzere birbirinden kısmi olarak bağımsız iki temel boyuttan oluşmaktadır (D'Zurilla vd., 2004; Nezu vd., 2005).

Sorun yönelimi, bireyin gerçek yaşamda karşılaştığı sorunları çözmeye yönelik eğilimini yansıtan göreceli olarak kalıcı bilişsel-duyuşsal şemalarını içermektedir. Sorun çözme tarzı ise bireyin gerçek yaşamda karşılaştığı sorunları çözmek için gerçekleştirdiği bilişsel-davranışsal eylemleri içermektedir.

Sorun yönelimi, *olumlu sorun yönelimi* ve *olumsuz sorun yönelimi* olmak üzere iki temel boyutta ele alınmaktadır (D’Zurilla vd., 2004; Nezu vd., 2005). Olumlu sorun yönelimi, bireyin sorunla karşılaştığında bunu bir fırsat olarak görme, bu sorunu çözebileceğine inanma, bu konuda kendi becerilerine güvenme, sorun çözme sürecinde zaman ve çaba sarf etmesi gerektiğini bilme ve sorunlarla başa çıkmaya çalışma eğilimidir. Olumsuz sorun yönelimi ise bireyin gerçek yaşamda karşılaştığı sorunları kendisi için ciddi bir tehlike olarak görme, sorunları çözme konusunda kendisini yeterli görmeme, sorunları çözebileceğine inanmama ve sorunlarla karşılaştığında hayal kırıklığına uğrama eğilimidir.

Sorun çözme tarzları ise *akılcı sorun çözme*, *dikkatsiz-dürtüsel sorun çözme* ve *kaçıngan sorun çözme* olmak üzere üç temel boyutta ele alınmaktadır (D’Zurilla vd., 2004; Nezu vd., 2005). Akılcı sorun çözme tarzı, bireyin gerçek yaşamda karşılaştığı sorunu akılcı ve sistematik bir biçimde çözmesidir. Akılcı sorun çözme tarzı, sorunu tanımlama ve formüle etme, alternatif çözümler üretme, karar verme, çözümü uygulama ve değerlendirme basamaklarını içermektedir. Sorunu tanımlama ve formüle etme, sorunun tanımlanmasını, hedeflerin ve bu hedeflere ulaşmayı güçleştirecek unsurların belirlenmesini; alternatif çözümler üretme, bireyin mümkün olduğunca çok olası çözüm seçenekleri üretmesini; karar verme, üretilen çözüm seçenekleri arasından en uygun olanının tercih edilmesini; çözümü uygulama ve değerlendirme ise tercih edilen çözüm seçeneğinin gerçek yaşamda uygulanmasını ve elde edilen sonucun değerlendirilmesini içermektedir. Dikkatsiz-dürtüsel tarz, bireyin gerçek yaşamda karşılaştığı sorunları dikkatsiz ve dürtüsel bir biçimde çözmeye çalıştığı işlevsel olmayan bir süreci içermektedir. Dikkatsiz-dürtüsel tarzda birey çok fazla çözüm seçeneği düşünmeden, aklına gelen ilk seçenekle harekete geçer. Kaçıngan tarzda, birey sorunla karşılaştığında bu sorunu çözmeyi erteler, eyleme geçmez ve sorunun kendiliğinden çözülmesini bekler. İşlevsel olmayan bir

sorun çözme sürecini içeren kaçınan tarzda, birey sorunla yüzleşmek yerine ondan kaçır ve sorunu çözme sorumluluğunu başkalarına devretmeye çalışır. Dolayısıyla sosyal sorun çözme kuramına göre, sorun çözme tarzlarından sadece akılcı sorun çözme tarzının işlevsel, diğerlerinin ise işlevsel olmadığı söylenebilir.

Son zamanlarda gerçekleştirilen araştırmalar, başa çıkma stratejisi olarak sosyal sorun çözme becerisinin daha düşük depresyon (Özdemir, Kuzucu ve Koruklu, 2013; Siu ve Shek, 2010), saldırganlık (Özdemir vd., 2013), kaygı (Siu ve Shek, 2010), yaşam stresi, yalnızlık ve intihar girişimi (Hirsch, Chang ve Jeglig, 2012) ve daha yüksek umut (Chang, 1998), özsaygı, yaşam doyumu (Hamarta, 2009) kişilerarası ilişkiler (Sumi, 2012) ve aile işlevselliği (Siu ve Shek, 2010) ile ilişkilendirildiğini göstermektedir. Morera vd. (2006), üniversite öğrenci örneklemini üzerinde yürüttükleri çalışmalarında, olumlu sorun yönelimi ve akılcı sorun çözme tarzı ile analitik karar verme stili arasında pozitif yönde; olumsuz sorun yönelimi, dikkatsiz-dürtüsel sorun çözme ve kaçınan sorun çözme tarzı ile analitik karar verme stili arasında negatif yönde ilişkiler tespit etmişlerdir. Sosyal sorun çözme becerisinin yaş ve cinsiyete göre gösterdiği farklılıkların incelendiği çalışmalarda, araştırmacılar (D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Kant, 1998) olumlu sorun yönelimi ve akılcı sorun çözmenin beliren yetişkinlikten orta yetişkinlik dönemine kadar arttığını; ileri yaşlarda ise azaldığını tespit etmişlerdir. Cinsiyet farklılıkları çok fazla görülmemekle birlikte, erkeklerde olumlu sorun yönelimi ve dikkatsiz dürtüsel sorun çözme; kadınlarda ise olumsuz sorun yönelimi puanlarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. D’Zurilla, Maydeu-Olivares ve Gallardo-Pujol (2011), üniversite öğrencilerinde sorumluluk, deneyime açıklık ve pozitif duygusallığın daha yüksek sosyal sorun çözme becerisini; nevrozizmin ise daha düşük sosyal sorun çözme becerisini yordadığını tespit etmişlerdir. Chang, D’Zurilla ve Sanna (2009) ise orta yetişkinlikte, sosyal sorun çözme becerisi, stres ve öznel iyi oluş arasında anlamlı ilişkiler tespit etmişlerdir. Ayrıca, araştırmacılar yürüttükleri çalışmada, sosyal sorun çözme becerisinin, stres ve öznel iyi oluş arasında kısmi aracılık ettiği bulgusuna ulaşmışlardır. Alikashifoğlu (2008) ise ergenlerde dürtü kontrolünün, sosyal sorun çözme becerisinin, özgüven ve iyimserliğin geliştirilmesinin şiddete karşı bireysel koruyucu etmenler olarak işlev göstereceğini ileri sürmüştür. Sonuç olarak, tüm bu

kuramsal açıklamalar ve araştırma bulguları sosyal sorun çözme becerisinin bireylerin psikolojik uyum süreçleri üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Sosyal Sorun Çözme Becerisinin Ölçülmesi

Sosyal sorun çözme becerisinin ölçülmesinde *süreç* ve *sonuç* ölçümleri yapılabilmektedir (D’Zurilla vd., 2004; D’Zurilla ve Maydeu-Olivares, 1995; McGuire, 2005; Nezu vd., 2005). Süreç ölçümlerinde bireyin sosyal sorun çözme sürecine ilişkin beceri ve tutumları ölçülebilirken; sonuç ölçümlerinde yaşanan belirli sorunlar karşısında üretilen çözümlerin niteliği ölçülmektedir. Süreç ölçümleri için daha çok kendini bildirim envanterlerinden; sonuç ölçümlerinde performans testlerinden yararlanılabilmektedir. Performans testlerine dayalı sonuç ölçümlerinde bireylere örnek sorun durumları sunulup, bu durumu çözmeleri istenmekte ve bireyin önerdiği çözüm nicel ve nitel bir boyut üzerinde değerlendirilmektedir. Alanyazın incelendiğinde, süreç ölçümlerinde en sık kullanılan ölçme araçlarından ikisinin Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri (D’Zurilla vd., 2002) ile Problem Çözme Envanteri (Heppner ve Peterson, 1982) olduğu görülmektedir. Araştırmacılar (D’Zurilla ve Nezu, 1999), tüm bu yöntemlere rağmen en geçerli ölçümün sorun çözmede kendini izleme olduğunu vurgulamaktadırlar. Sorun çözmede kendini izleme ölçümü, bireyin günlük yaşamda karşılaştığı sorunları, bu sorunları nasıl bir şekilde çözmeye çalıştığını kaydetmesi ve bu kayıtların değerlendirilmesi ile yapılabilmektedir.

Okul/Sınıf İklimi ile İlgili Kuramsal Görüşler

Son 20-30 yıl içerisinde eğitimcilerin ve araştırmacıların olumlu okul/sınıf ikliminin nasıl yaratılabileceği ve sürdürülebileceği konusuna giderek daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Okul/sınıf iklimi değişkeninin sadece akademik başarının arttırılmasında değil; güvenli bir öğrenme ortamının yaratılmasında, iyi bir biçimde tanımlanmış davranış normlarının oluşturulmasında, şiddet ve zorbalık davranışlarının azaltılmasında, prososyal davranışların geliştirilmesinde, sosyal ve duygusal gelişimin sağlanmasında, öğrenciler-öğretmenler-yöneticiler-veliler-

personeller arasında işbirliğine dayalı kişilerarası ilişkilerin geliştirilmesinde, anlaşmazlıklarda yapıcı barışçıl sorun çözme yöntemlerinin kullanılmasında önemli bir etkiye sahip olabileceği tartışılmaktadır. Bu yönleriyle, olumlu okul/sınıf ikliminin, olumlu çocuk ve genç gelişimi için risk faktörlerini azaltıcı; koruyucu faktörleri ise arttırıcı bir işleve sahip olabileceği gözlenmektedir.

Okul iklimi kavramının nasıl tanımlanacağı ve okul ikliminin ölçülmesinde hangi boyutların ele alınacağına araştırmacılar arasında halen tartışmalı bir konu olduğu görülmektedir (Thapa, Cohen, Guffey ve Higgins-D'Alessandro, 2013). Alanyazında yaygın bir biçimde kabul gören bir tanıma (Haynes, Emmons ve Ben-Avie, 1997, s. 322) göre, okul iklimi “çocukların bilişsel, sosyal ve psikolojik gelişimlerini etkileyen okul sistemi içerisindeki etkileşimlerin niteliği ve tutarlılığıdır”. Benzer bir biçimde, bazı araştırmacıların (Cohen, McCabe, Michelli ve Pickeral, 2009; Peterson ve Skiba, 2001; Thapa vd., 2013; Welsh, 2000) da okul ikliminin tanımlanmasında okul sisteminde yer alan üyeler arasındaki etkileşime ve bu etkileşimi etkileyen değerlere, inançlara, tutumlara ve normlara vurgu yaptıkları görülmektedir. Okul ikliminin ölçülmesinde ele alınan boyutlar bakımından araştırmacılar arasında farklılıklar bulunmakla birlikte daha çok güvenlik, kişilerarası ilişkiler, öğrenme-öğretme süreci ve kurumsal çevre gibi temel boyutlar üzerinde durulduğu görülmektedir (bkz., Cohen vd., 2009; Thapa vd., 2013). Ortaokul ve lise öğrencileriyle yürütülen kesitsel ve boylamsal araştırmalar, okul iklimine ilişkin olumlu algıların, daha yüksek akademik başarı (Jia vd., 2009; Ruus vd., 2007; Samdal, Wold ve Bronis, 1999), özsaygı (Jia vd., 2009), öznel iyi oluş (Ruus vd., 2007), yaşam doyumu (Suldo, Thalji-Raitano, Hasemeyer, Gelley ve Hoy, 2013), sosyal uyum (Kuperminc, Leadbeater, Emmons ve Blatt, 1997), kişilerarası, çevresel (Derosier ve Newcity, 2005) ve sosyal güven (Flanagan ve Stout, 2010), okula aidiyet duygusu (Cemalcılar, 2010), okula devam (Bryant, Shdaimah, Sander ve Cornelius, 2013) ve daha düşük problem davranışlar (Stewart, 2003; Wang ve Dishion, 2011; Wang, Selman, Dishion ve Stormshak, 2010) ve psikosomatik sağlık problemleri (Modin ve Östberg, 2009) ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Destekleyici okul ikliminin bulunduğu kurumlarda öğrencilerin zorbalık ya da şiddet olaylarıyla karşılaştıklarında yardım isteme davranışı sergilemelerinin daha yüksek

olduğu belirtilmektedir (Eliot, Cornell, Gregory ve Fan, 2010). Olumlu okul ikliminde öğrenciler daha olumlu duygulara sahipken; olumsuz okul ikliminin bulunduğu kurumlarda daha çok korku, kaygı ve endişe gibi olumsuz duygular hâkimdir. Dolayısıyla, okul iklimine ilişkin algıların öğrenme süreçleri üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir (Peterson ve Skiba, 2001). Araştırmacılar (Peterson ve Skiba, 2001), olumlu okul ikliminin yaratılmasında ve şiddet olaylarının önlenmesinde, ebeveyn ve toplum katılımının sağlanmasının, öğrencilere karakter eğitimleri verilmesinin, çatışma çözme, akran arabuluculuk ve zorbalığı önleme programlarının uygulanmasının önemli etkilere sahip olabileceğini savunmaktadırlar.

Makro düzeyde gerçekleştirilen okul iklimi çalışmalarına paralel olarak sınıf iklimi alanında da geniş kapsamlı araştırmalar yürütülmektedir. Okul iklimi ve sınıf iklimi her ne kadar birbirleriyle örtüşen kavramlar olsa da olumlu okul ikliminin bulunduğu kurumlarda bazı şubelerde olumsuz sınıf iklimine ya da olumsuz okul ikliminin bulunduğu kurumların bazı şubelerinde olumlu sınıf iklimine rastlanabilmektedir. Okul iklimi, daha çok eğitim yönetimi alanı içerisinde incelenirken; sınıf iklimi, sınıf içi öğrenme ortamı ya da sınıf dinamikleri açısından ele alınmaktadır (Fraser, 2012). Sınıf iklimi alanında gerçekleştirilen çalışmalarda, iklim, atmosfer, çevre ve ekoloji gibi çeşitli kavramların değişimli olarak kullanıldığı görülmektedir (Adelman ve Taylor, 2005). Sınıf iklimi, sosyal sistem organizasyonu, sosyal tutumlar, ahlaki değerler, güç, kontrol, rehberlik, destek, değerlendirme, öğretim uygulamaları, beklentiler, yeterlik, hesapverebilirlik, bütünlük, büyüme, değişim, düzen ve güvenlik gibi bazı temel kavramları içermektedir (Adelman ve Taylor, 2005). Literatür taramaları (Evans, Harvey, Buckley ve Yan, 2009) sınıf iklimi kavramının genellikle öğretim stili, sınıf yönetimi, öğrenci ve öğretmenler arasındaki duygusal ilişkiler gibi boyutları içerdiğini göstermektedir. Kesitsel ve boylamsal araştırmalar, akademik başarı (Chionh ve Fraser, 2009; Pierce, 1994), motivasyon, derse katılım (Ryan ve Patrick, 2001), derse yönelik tutum, özsaygı (Chionh ve Fraser, 2009), akıl sağlığı (Somersalo, Solantaus ve Almqvist, 2002), suça yönelme (Sprott, 2004), empati, zorbalık ve prososyal davranışlar (Raskauskas, Gregory, Harvey, Rifshana ve Evans, 2010) gibi değişkenlerin, sınıf iklimi ile ilişkilendirildiğini göstermektedir. Bu bulgular, olumlu sınıf ikliminin sadece

akademik gelişimi değil; sosyal ve duygusal gelişimi de desteklediğini göstermektedir. Akademik başarı ile ilişkilendirilen sınıf iklimi değişkeninin arkadaşlar arasındaki iletişim ve etkileşim boyutunun ise öğrenme motivasyonunun arttırılmasında en önemli unsurlardan biri olduğu belirtilmektedir (Anderson, Hamilton ve Hattie, 2004). Araştırmacılar, olumlu sınıf ikliminin yaratılmasında, işbirliğine dayalı tutum ve deneyimlerin geliştirilmesinin (Johnson, Johnson ve Anderson, 1983); fiziksel ortam, düzen ve organizasyon, ders yapısı ve içeriği, okul sistemini oluşturan üyeler arasındaki ilişkiler gibi boyutlara dikkat edilmesinin (Gillen, Wright ve Spink, 2011) önemli olduğunu belirtmektedirler. Adelman ve Taylor (2005) ise olumlu sınıf ikliminin yaratılmasında proaktif bir yaklaşım izlenerek sınıf içi atmosferin kalitesinin arttırılması, sadece akademik değil sosyal ve duygusal öğrenmenin de desteklenmesi, tüm öğrencilere verimli bir eğitim ortamı sunulması ve öğrenme motivasyonunun arttırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca, Adelman ve Taylor, olumlu sınıf ikliminin yaratılması sürecinde okul psikolojik danışmanlarının, okulda veli katılımının sağlanmasında, kriz durumlarının önlenmesinde, toplum katılımı ve desteğinin sağlanmasında, özel eğitim konusunda öğretmen ve velilerin yönlendirilmesinde önemli rollere sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf iklimine ilişkin algılarını ölçmeye yönelik geliştirilen ve uluslararası alanyazında yaygın bir biçimde kullanılan geçerli ve güvenilir ölçme araçları incelendiğinde sıklıkla Öğrenme Atmosferi Envanteri (Learning Environment Inventory), Sınıf Atmosferi Ölçeği (Classroom Environment Scale), Bireye Özgü Sınıf Atmosferi Ölçeği (Individualized Classroom Environment Questionnaire), Benim Sınıfım Envanteri (My Class Inventory), Kolej ve Üniversite Sınıf Atmosferi Envanteri (College and University Classroom Environment Inventory), Öğretmen Etkileşimi Ölçeği (Questionnaire on Teacher Interaction), Bilim Laboratuvar Atmosferi Envanteri (Science Laboratory Environment Inventory), Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeği (Constructivist Learning Environment Survey) ve Bu Sınıfta Ne Oluyor? (What Is Happening in This Class?) gibi ölçme araçlarına rastlanmaktadır (Fraser, 1998). Son on yılda, sınıf ikliminin kavramsallaştırılması ve ölçülmesi çalışmalarında (Dwyer vd., 2004), öğretmen-

öğrenci etkileşimi boyutunun yanı sıra sınıf içerisinde öğrenciler arasındaki bağlılığa da dikkat edilmeye başlanmıştır. Dwyer vd. (2004), öğrenci-öğrenci bağlılığını ölçmek için Sınıf İklimi Envanteri'ni (Connected Classroom Climate Inventory [CCCI]) geliştirmişlerdir.

Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalar gözden geçirildiğinde, daha çok okul iklimi değişkenine yönelik ölçme araçlarının (örn., Acarbay, 2006; Bayar, 2010; Çalık ve Kurt, 2010; Çetinkaya Yıldız ve Hatipoğlu Sümer, 2010; Kapıkıran-Acun ve Kapıkıran, 2011; Sarı, 2011, 2012; Sarı, Ötünç ve Erceylan, 2007) bulunduğu; sınıf iklimini, öğrencilerin birbirlerine olan bağlılıkları ve işbirliğine dayalı sınıf iletişimi atmosferi açısından ele alan geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının sayısının sınırlı olduğu (örn., Özbay ve Şahin, 2000; Şahin ve Özbay, 1999; Şeker, 2000; Şendur, 1999) görülmektedir. Bu nedenle, bu çalışmada Dwyer vd. (2004) tarafından geliştirilen CCCI'nın uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin lise örnekleminde incelenmesi amaçlanmıştır. CCCI'nın Türkçe'ye uyarlanmasında, çeviri işlemi, dil eşdeğerliği, açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, test tekrar test güvenirliği ve ölçüt-bağıntılı geçerlik olmak üzere beş çalışma yürütülmüştür.

İlgili Araştırmalar

Barış Eğitimi ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Bazı Araştırmalar

Bu araştırma tezinin kuramsal açıklama kısımlarında da belirtildiği üzere 1950'li yıllardan itibaren dünyanın farklı bölgelerinde barış araştırma merkezleri kurulmuş, üniversitelerde barış çalışmaları programları açılmaya başlanmıştır. 1960'lardan itibaren barış eğitimi müfredat içerisinde yer almaya başlamıştır (Reardon, 2000). 1950'lerde doğrudan şiddet; 1960 ve 1970'lerde ise dolaylı şiddet olayları üzerinde durulmuştur (Hicks, 1988). 1980'lerde nükleer silahlanmanın önlenmesine yönelik çalışmalar yürütülürken (Harris, 1999a, 1999b, 2002; Mirra, 2008; Vriens, 1999); 1980'lerin sonu ve 1990'ların başlarından itibaren Amerika'da okullarda yoğun bir biçimde çatışma çözme ve akran arabuluculuk programları uygulanmaya başlanmıştır (Harris ve Morrison, 2003). 20. yüzyılın sonu ve 21.

yüzyılın başlarında ise ekolojik güvenlik ve çevresel sürdürülebilirlik konusunun önemi üzerinde durulmaya başlanmıştır (Harris ve Morrison, 2003; Reardon, 2000). Alanyazın taramaları, batıda son 60-70 yıl önce dikkat çekmeye başlayan barış eğitimi alanının özellikle 1980lerden bugüne kadar araştırmacılar ve uygulayıcılar tarafından giderek artan bir biçimde çalışıldığını göstermektedir. Bu alanda yürütülen barış eğitimi çalışmaları gözden geçirildiğinde, çalışmaların içerik ve kapsamlarının araştırmacıların dayandıkları temel kuramsal yaklaşımlara, uygulama yapılan bölgenin sosyo-politik yapısına, barış kavramının ele alınış boyutlarına, sorunların ele alınış biçimlerine ve hedef kitlenin gelişim düzeyine göre değişkenlik gösterebildiği görülmektedir. Bu alanda yürütülen çalışmaların insan hakları, çevresel eğitim, uluslararası eğitim, çatışma çözme eğitimi ve gelişim eğitimi olarak nitelendirilebildiği anlaşılmaktadır. Bu eğitimlerin bazılarının çatışmalı bölgelerde, bazılarının etnik çatışmaların yaşandığı bölgelerde, bazılarının ise barışın hâkim olduğu bölgelerde yürütüldüğü görülmektedir. Dolayısıyla bu bölümde uluslararası alanyazında barış eğitimi şemsiyesi altında yer alan, çocuk ve gençlere yönelik gelişimsel ve önleyici hizmetler sunmak amacıyla yürütülmüş bazı araştırmalara ve bu araştırmalarda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Jones ve Sanford (2003) yürüttükleri araştırmada, ortaokul müfredatı ile bütünleştirilen çatışma çözme eğitiminin sınıf iklimi üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, sınıf iklimi puanlarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde bir artış olduğu gözlenmiştir. Odak grup görüşmeleri, öğrencilerin grup temelli öğrenmeden memnun olduklarını, öğrendikleri bilgilerin gerçek yaşamla paralellik gösterdiğini, bu süreçte öğretmenlerin öğrencilere daha çok saygı gösterdiklerini ve onlarla ilgilendiklerini, aynı şekilde öğrencilerin de birbirlerine saygı duyduklarını ve anlaşmazlıklarını yapıcı bir biçimde çözdüklerini göstermiştir.

Lindsay (1998), toplum arabuluculuk merkezleri tarafından geliştirilen ve okullardaki yöneticiler, öğretmenler ve psikolojik danışmanlar tarafından uygulanan çatışma çözme ve akran arabuluculuk programlarının etkililiğini incelemek için bu eğitimlerin 1 ile 7 yıl arasında değişen süreyle yürütüldüğü toplam 14 ilkokul,

ortaokul ve lise ile bu programların uygulanmadığı üç okuldan elde ettiği verileri karşılaştırmıştır. Çatışma çözme ve akran arabuluculuk programlarının uygulanmasında tüm okul ve kadre yaklaşımları birlikte kullanılmıştır. Öncelikle okuldaki tüm öğrencilere çatışma çözme eğitimi verilmiş; ardından seçilen öğrencilere 12-15 ders saatini kapsayan arabuluculuk eğitimleri verilmiştir. Lindsay, öğretmenler ve okul personelleriyle görüşmeler yapmak için her bir okulu bir gün süresince ziyaret etmiştir. Bu ziyaretlerde toplam 423 okul personeliyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimleri sonrasında okuldaki kavgaların ve disiplin olaylarının sayısının azaldığını; okulda, evde ve yetişkinlikte de kullanılabilecek çatışma çözme becerilerinin dâhil edilmesiyle birlikte müfredatın zenginleştiğini; çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimlerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini de olumlu yönde etkilediğini ve öğrencilerin kendi davranışlarının sorumluluğunu üstlenmeye başladıklarını göstermiştir.

Smith, Daunic, Miller ve Robinson (2002), kırsal bir bölgede yer alan üç farklı ortaokulda yürüttükleri çalışmada, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin etkililiğini incelemişlerdir. Dört yıllık proje araştırmasında ilk yıl eğitim programı ve ölçme araçları geliştirilmiş; ikinci yıl bir okulda çatışma çözme ve arabuluculuk programı uygulanmış, diğer iki okul kontrol grubu olarak bekletilmiş; üçüncü yıl çalışmanın başladığı ilk okul uygulamalara devam etmiş, diğer iki okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimleri verilmiş; dördüncü yıl üç okulda da çatışma çözme ve akran arabuluculuk uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar her yıl 25-30 öğrenci belirleyerek bu öğrencilere arabuluculuk eğitimi vermişlerdir. Tüm okula uygulanan ve beş oturumdan oluşan çatışma çözme eğitiminde, çatışmaları anlama, etkili iletişim, öfkeyi anlama ve kontrol etme ve akran arabuluculuk temaları üzerine odaklanılmıştır. Araştırmacılar tarafından arabulucu olarak belirlenen öğrencilere ise iki günlük çalıştaylarda çatışmayı anlama, gizlilik, etkili iletişim, etkin dinleme ve arabuluculuk işlem basamakları hakkında bilgiler aktarılmıştır. Araştırmada okul genelinde elde edilen bulgular, çatışma çözme ve akran arabuluculuk programının öğrencilerin çatışmaya ve iletişime yönelik tutumları; öğretmenlerin ise okul iklimine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir

etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Fakat öğrenci düzeyinde yapılan değerlendirmeler, arabuluculuk uygulamaları sonrasında okullardaki disiplin olaylarının azaldığını, üç farklı okulda toplam üç yıl devam eden uygulamalarda öğrenciler arasındaki 194 anlaşmazlık durumunun arabulucu öğrenciler tarafından %95 düzeyinde yapıcı ve barışçıl bir biçimde çözümlendiğini, arabulucu öğrencilerin arabulucu olmaktan memnuniyet duyduklarını, bu becerileri okul dışında arkadaşları ve aileleriyle olan ilişkilerinde de kullanabildiklerini göstermiştir. Arabulucu öğrencilerin ebeveynlerinden elde edilen bulgular, ebeveynlerin büyük çoğunluğunun arabuluculuk uygulamalarının çocukları için iyi bir deneyim oluşturduğunu düşündüklerini ve çocuklarının bu becerileri evde de kullandıklarını belirttiklerini göstermiştir. Taraflardan elde edilen bulgular ise tarafların arabuluculuk sürecinden memnun kaldıklarını, akran arabuluculuk yöntemini etkili, adil ve yararlı bulduklarını ve arabuluculuk sürecinde ulaştıkları anlaşmaların gereklerini yerine getirdiklerini göstermiştir.

Bell, Coleman, Anderson, Whelan ve Wilder (2000), birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kapsayan ve toplam 798 öğrencinin eğitim gördüğü bir okulda kadre yaklaşımı kullanarak 6-8. sınıflara devam eden toplam 30 öğrenciye arabuluculuk eğitimi vermişlerdir. Arabuluculuk eğitimine alınacak öğrencilerin isimlerinin belirlenmesinde öğrenci ve öğretmen görüşleri dikkate alınmıştır. Arabulucu öğrencilere iki aylık bir süreçte toplam 12 saatlik bir eğitim programı uygulanmıştır. Ayrıca her bir oturuma 30 dakikalık rol oynama etkinliği eklenmiştir. İki saatlik izleme oturumlarının ilki eğitimlerden 2 hafta sonra, ikincisi ise 6 hafta sonra gerçekleştirilmiştir. Eğitimlerde dinleme, beden dili, karşısındakinin bakış açısını anlama, ben dili ve arabuluculuk gibi temel beceriler üzerine odaklanılmıştır. Okulda gerçekleştirilen arabuluculuk eğitimleri ve uygulamaları sonucunda, öğrencilerin arabuluculuk işlem basamaklarını öğrendikleri ve bu bilgilerin kalıcılığının sağlandığı, 6 haftalık izleme sürecinde arabuluculuğa gelen toplam 34 anlaşmazlığın 32'sinin yapıcı ve barışçıl bir biçimde çözümlendiği (%94) ve sınıf içi disiplin olaylarının belirli düzeyde azaldığı tespit edilmiştir.

Cunningham vd. (1998), anasınıfından beşinci sınıf düzeyine kadar öğrencilerin eğitim gördüğü üç farklı okulda öğrenci anlaşmazlıklarının arabuluculuk yöntemiyle çözülme sürecinin etkililiğini sınımlıdır. Arabulucuların beşinci sınıf öğrencileri arasından belirlendiği bu çalışmada, öğrencilere 15 ders saatinden oluşan bir eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, oyun alanlarında öğrenciler arasında gözlemlenen fiziksel saldırganlık davranışlarının %51-65 düzeyinde azaldığını, öğretmenlerin arabulucu öğrencilere verilen eğitimi yeterli bulduklarını ve öğrencilerin öğrendikleri bilgileri gerçek anlaşmazlık durumlarında kullanabildiklerini belirttiklerini, öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıkların yaklaşık %90'ının arabuluculuk yöntemiyle yapıcı bir biçimde çözüldüğünü, okuldaki disiplin olaylarının azaldığını, öğretmenlerin arabuluculuk programını uygulanabilir olarak değerlendirdiklerini ve diğer okullarda da uygulanması için öneride bulunduklarını göstermiştir.

Tillman (1995) doktora tez araştırmasında, benlik algısı, işbirliği, sosyal beceriler, çatışma çözümü, şiddetsizlik ve barışyapıcılık temalarına dayalı ikinci sınıf düzeyine uygun bir barış eğitimi programı geliştirmiş ve etkililiğini sınımlıdır. 32 ders saatinden oluşan barış eğitimi programı, ikinci sınıfta eğitim gören toplam 135 öğrenciye 32 haftalık bir süreçte uygulanmıştır. Uygulamalarda model olma, rol oynama, grup tartışması ve beyin fırtınası gibi birtakım tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, eğitim sonrasında öğrencilerin anlaşmazlıkları barışçıl bir biçimde çözebilme becerilerinin geliştiğini göstermiştir.

Sommerfelt ve Vambheim (2008), “İyiliğin Özlemi” isimli İsveç temelli barış eğitimi projesinin etkililiğini araştırmışlardır. Stockholm, İsveç okullarında müfredattan farklı bir program, müfredatla bütünleştirilmiş bir program ya da zorunlu/seçmeli ders olarak birkaç haftadan sekiz haftaya kadar değişen bir sürede işlenebilen İyiliğin Özlemi Projesi'nde, yoga ve varoluşçu diyalog gibi egzersizleri içeren rahatlama ve farkındalık yaratıcı tekniklerden yararlanılmıştır. Projenin etkililiğini değerlendirmek amacıyla katılımcı öğretmen ve öğrencilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, eğitim sonrasında öğrencilerin kendilerini daha iyi hissettiklerini, arkadaşlık bağlarının geliştiğini ve anlaşmazlık

durumlarında sorunlarını şiddetsiz bir biçimde çözmeye çalıştıklarını göstermiştir. Sommerfelt (2006; akt. Sommerfelt ve Vambheim, 2008) başka bir çalışmada, İyiliğin Özlemi Projesi'ndeki yoga ve varoluşçu diyalog yöntemlerinin Norveç okullarında eğitim gören yedinci ve dokuzuncu sınıf öğrencileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda yer alan öğrencilere 15 haftalık bir süreçte toplam 15 yoga ve 5 diyalog oturumu uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, yedinci sınıf öğrencilerinin okul doyumu, depresyon, saldırganlık ve empati düzeylerinde beklenen yönde gelişim sağlandığını, psikolojik rahatsızlıklarda anlamlı düzeyde azalma ve benlik saygısında anlamlı düzeyde bir artış sağlandığını göstermiştir. Dokuzuncu sınıf düzeyinde gerçekleştirilen çalışmalarda ise deney ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Biton ve Salomon (2006), barış eğitimi programının İsraili ve Filistinli gençlerin barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenlerden 2 (İsrail ya da Filistinli öğrenci grupları) x 2'lik (Barış eğitimi programına katılıp katılmama) faktöriyel deseni kullanmışlardır. Öntestlerde elde edilen bulgular, Filistinli gençlerin barış kavramını özgürlük ve bağımsızlık gibi kavramlarla (*yapısal barış*) açıkladıkları; İsraili gençlerin ise barışı şiddetin olmaması olarak tanımladıkları (*olumsuz barış*) tespit edilmiştir. Barış eğitiminin uygulanmasının ardından deney grubunda yer alan Filistinli ve İsraili gençlerin barışın olumlu yönlerine daha çok vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Kontrol grubundaki Filistinli gençler tarafından belirtilen olumsuz barışa ilişkin görüşlerin düzeyinin değişmediği; İsraili gençlerde ise olumsuz barışa ilişkin görüşlerin arttığı gözlenmiştir. Barışın yararına ilişkin görüşler incelendiğinde ise yukarıdaki bulgularla paralel bir biçimde İsraili gençlerin barışın yararı olarak şiddetin ortadan kalkmasını; Filistinli gençlerin ise özgürlük, adalet ve bağımsızlık gibi yapısal hedeflerin kazanımını dile getirdikleri görülmüştür. Barış eğitimi sonrasında hem Filistinli gençlerin hem de İsraili gençlerin barışın sağlanmasına yönelik savaş stratejisi kullanımını daha az dile getirdikleri tespit edilmiştir.

Harris (1992), üniversite düzeyinde gerçekleştirdiği çalışmasında barış çalışmaları dersini alan ve almayan öğrencilerin barış ve savaş kavramlarına yönelik tutumlarını incelemiştir. Öntest, sontest ve izleme ölçümlerinin yapıldığı araştırmada, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin barış ve savaş kavramlarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmazken; deney grubunda yer alan öğrencilerin, barış çalışmaları dersini aldıktan sonra daha barışçıl bir yaşam stili izlemeye başladıkları ve davranış değişikliğine gittikleri tespit edilmiştir.

Barışçıl çatışma çözümü ve şiddeti önleme programının etkililiğinin değerlendirildiği bir çalışmada (Durant, Barkin ve Krowchuk, 2001), öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak, dört farklı okulda altıncı sınıf öğrencilerinin katılımıyla bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 292, kontrol grubunda ise 412 öğrenci yer almıştır. Sosyal bilişsel kurama dayalı olarak hazırlanan barışçıl çatışma çözümü ve şiddeti önleme programı toplam 13 modülden oluşmuştur. Eğitimlerde, şiddet, şiddetin dinamikleri, problem çözümü, iletişim becerileri, öfke yönetimi, çatışma çözme becerileri ve çatışma döngüsü gibi temalar üzerinde durulmuştur. Araştırmanın bulguları, deney grubundaki öğrencilerin şiddete başvurma davranış ve eğilimlerinin azaldığını; kontrol grubundaki öğrencilerin şiddete başvurma davranış ve eğilimlerinin ise arttığını göstermiştir.

Shapiro, Burgoon, Welker ve Clough (2002) 4-8. sınıf öğrencilerinin katılımıyla yürüttükleri çalışmalarında, barışyapıcılık eğitim programının etkililiğini incelemişlerdir. Toplam 17 ders saatinden oluşan barışyapıcılık eğitim programında, şiddetsizliğe yönelik tutum ve değerler, benlik algısı, iletişim becerileri, öfke yönetimi ve çatışma çözme becerileri gibi temalar üzerinde durulmuştur. Barışyapıcılık eğitim programının uygulanmasında anlatım, tartışma, soru-cevap ve rol oynama gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin psikososyal becerilere ilişkin bilgilerinin arttığını; saldırganlık içeren davranışların, disiplin olaylarının ve cezaların ise azaldığını göstermiştir.

Johnson ve Johnson (1995d), 1988-1994 yıllarında iki farklı ülkede altı farklı okulda yürüttükleri toplam yedi çalışmada barışyapıcılık eğitiminin etkililiğini incelemişlerdir. Birinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar öğrencileri kapsayan bu çalışmada tüm okul ve kadre yaklaşımları kullanılmıştır. Öğrencilere verilen barışyapıcılık eğitimlerinin süresi 9 ile 15 saat arasında değişmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, (i) bu eğitime katılan öğrencilerin müzakere ve arabuluculuk işlem basamaklarını öğrendiklerini, (ii) bu bilgilerin kalıcılığının eğitim sonrasında da devam ettiğini, (iii) öğrencilerin öğrendikleri bu müzakere ve arabuluculuk becerilerini gerçek anlaşmazlık durumlarında kullanabildiklerini, (iv) yöneticiler, öğretmenler ve velilerin, öğrencilerin müzakere ve arabuluculuk becerilerini kullanabildiklerini teyit ettiklerini, (v) müzakere ve arabuluculuk eğitim programı müfredatla bütünleştirilerek işlendiğinde öğrencilerin akademik başarılarının arttığını, (vi) öğrencilerin anlaşmazlık durumlarıyla karşılaştıklarında kazan-kazan bütünleştirici müzakere yöntemini izlediklerini ve (vii) yönetici, öğretmen ve velilerin bu eğitim sonrasında disiplin sorunlarının azalıp, sınıf ikliminin olumlu yönde değiştiğini belirttiklerini göstermiştir.

Johnson ve Johnson (2002b) başka bir çalışmalarında ise 1988-2000 yılları arasında anasınıfından dokuzuncu sınıfa kadar kapsayabilen kırsal, kentsel ve varoş bölgelerde bulunan sekiz farklı okulda ve iki ayrı ülkede gerçekleştirilen toplam 16 barışyapıcılık eğitiminin etkililiğini meta-analiz yöntemiyle değerlendirmişlerdir. Barışyapıcılık eğitim programı, genel olarak bütünleştirici müzakere yöntemi, karşılıklı sosyal bağlılık kuramı ve Johnson ve Johnson'ın sahadaki uygulama deneyimlerine dayalı olarak geliştirilmiştir. Barışyapıcılık eğitim sürecinde (i) çatışmanın doğasının anlaşılması, (ii) müzakere yönteminin öğrenilmesi, (iii) arabuluculuk yönteminin öğrenilmesi, (iv) barışyapıcılık uygulamalarının okul geneline yayılması ve gerçekleştirilmesi ve (v) müzakere ve arabuluculuk becerilerini geliştirmek için sene boyunca hatırlatma etkinliklerinin işlenmesi üzerinde durulmaktadır. Barışyapıcılık eğitimi, 9-15 ders saatini kapsayan ve haftalara yayılan bir eğitim programıdır. Bu çalışmada, okuldaki tüm öğrencilere müzakere ve arabuluculuk becerileri kazandırılır; eğitim sonrasında tüm öğrencilerin nöbetleşe olarak görev almaları ve anlaşmazlıklarını müzakere yöntemiyle

çözemeyen tarafların sorunlarını çözmelerinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenmeleri sağlanır. Araştırmacıların önceki çalışmalarında (bkz., Johnson ve Johnson, 1995d) elde ettikleri bulgulara paralel olarak bu meta-analiz çalışmasında da, (i) öğrencilerin müzakere ve arabuluculuk işlem basamaklarını öğrendikleri, bu etkinin eğitimden bir yıl sonra gerçekleştirilen ölçümlerde de devam ettiği, (ii) kâğıt-kalem ve gözlem ölçümlerinden elde edilen verilerde öğrencilerin öğrendikleri müzakere ve arabuluculuk becerilerini gerçek yaşamdaki anlaşmazlık durumlarında da kullanabildikleri, (iii) öğrencilerin öğrendikleri müzakere ve arabuluculuk becerilerini yalnızca okulda değil; diğer ortamlarda da kullanabildikleri, (iv) öğrencilerin yaşadıkları anlaşmazlıkları yapıcı bir biçimde çözmeye çalıştıkları, (v) İngiliz Edebiyatı dersiyle bütünleştirilen çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimlerinde öğrencilerin, bu tür bütünleştirilmiş bir eğitim almayan öğrencilere göre, daha yüksek akademik başarı gösterdikleri ve (vi) öğrencilerin çatışmaya yönelik daha olumlu tutumlar geliştirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacılar, öğretmenler, okul yöneticileri ve ebeveynlerle görüşmeler de gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenler ve yöneticilerle yapılan görüşmelerde, öğrenciler arasında yaşanan yıkıcı çatışmaların azaldığı, sınıf ikliminin olumlu yönde geliştiği ve öğretmenlere ve yöneticilere gelen öğrenci anlaşmazlıklarının sayısının azaldığı tespit edilmiştir. Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, ebeveynlerin çocuklarının bu becerileri okulda, evde ve sokakta uyguladıklarını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Özetle, uluslararası alanyazında okullarda şiddet kültürünün barış kültürüne dönüştürülmesinde sıklıkla çatışma çözme, akran arabuluculuk ve barış eğitimi programlarından yararlanıldığı görülmektedir. Araştırmalarda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde yürütülen bu çalışmalarda, öğrencilerin şiddet eğilimlerinin azaldığı, sorun çözme becerilerinin geliştiği, kişilerarası anlaşmazlıklarını daha yapıcı yöntemlerle çözebildikleri, okuldaki kavgâ ve disiplin olaylarının azaldığı ve okul/sınıf ikliminin olumlu yönde geliştiği söylenebilir.

Barış Eğitimi ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Bazı Araştırmalar

Uluslararası alanyazın ile karşılaştırıldığında ülkemizde gerçekleştirilen barış eğitimi çalışmalarının sınırlı düzeyde olduğu ancak bu yönde gerçekleştirilen çalışmaların sayısının giderek arttığı gözlenmektedir. Betimsel çalışmalarda, müfredatta barış eğitime ne ölçüde yer verildiği, öğretmenlerin barış eğitime ilişkin görüşleri ve öğrencilerin barış kavramına ilişkin görüşleri incelenmektedir. Deneysel çalışmalar gözden geçirildiğinde, ülkemiz koşullarını ve gereksinimlerini gözeten, barış inşa etme stratejisine ve barış temasına dayalı eğitim programlarının sınırlı sayıda geliştirip, etkililiğinin sınındığı görülmektedir. Okullarda şiddeti önleme çalışmalarının daha çok barışı koruma ve barışyapma stratejilerine dayalı olarak yürütüldüğü gözlenmektedir. Bu stratejilere dayalı olarak geliştirilen çalışmaların, genellikle şiddeti önleme programı, problem çözme eğitimi, çatışma çözme ve akran arabuluculuk programı olarak yapılandırıldıkları görülmektedir. Ayrıca, şiddet ve saldırganlık davranışlarının önlenmesinde sosyal beceri programları, grup rehberliği programları, psiko-eğitim programları ve karakter eğitimlerinden yararlanılmaktadır. Dolayısıyla bu bölümde, barış eğitimi çalışmalarını ırdeleyen betimsel araştırma bulgularına ve okullarda şiddetin önlenmesine yönelik gerçekleştirilen deneysel araştırma bulgularına yer verilmiştir.

Coşkun (2012) yürüttüğü araştırmada, ilköğretim birinci ve ikinci kademedede yer alan bazı ders programlarında barış eğitime ne ölçüde yer verildiğini araştırmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, barış eğitime ilişkin kavramların daha çok “Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi”, “Düşünme Eğitimi” ve “Sosyal Bilgiler” gibi derslerde ele alındığını; diğer ders programlarında ise bu kavramların göreceli olarak daha az işlendiğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerden elde edilen anket verileri, müfredatta yer alan derslerde barış eğitime ilişkin bilgi, beceri ve tutumların kısmen ele alındığını göstermiştir.

Demir (2011) ise Türkiye’deki sınıf öğretmenlerinin barış kavramına ve barış eğitime ilişkin görüşlerini, sorunlar, beklentiler ve öneriler bağlamında incelemiştir. Üç farklı ilköğretim okulunda görev yapan 13 sınıf öğretmeniyle

yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenlerin barışı yalnızca şiddetin olmaması durumu ile değil; sevgi, saygı, anlayış, hoşgörü, huzur, farklılıklara saygı ve kardeşlik kavramları ile tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu “barış eğitimi” kavramını duymadıklarını, böyle bir eğitim verilmek istendiğinde ise en büyük rolün kendilerine düşeceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler barışın eğitim yoluyla sağlanmasında sınav odaklı eğitim sistemini önemli bir engel olarak görmüşlerdir. Öğretmenler şiddetin önlenmesinde barış eğitiminin yararlı olacağını ancak öncelikle bu konuda kendilerine eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler barış eğitimcisinde bulunması gereken özellikler sorulduğunda donanımlı olma, hoşgörülü ve demokratik olma, farklılıklara saygı duyma, adil olma, kendini ve başkasını seven ve saygı duyan, liderlik, genel kültür ve iyi görünümlü olma temalarında toplanan yanıtlar vermişlerdir. Öğretmenlerin tamamı, barış eğitimine yönelik kazanımların müfredatta yer aldığını ancak yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Kerem ve Kamaraj (2006), dünyanın farklı bölgelerinde okul öncesi alanında çalışan 50 eğitimciyle görüşmeler gerçekleştirmişler ve onların barış eğitimine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgular, barışın sağlanmasında okul-aile işbirliğinin sağlanması gerektiğini; öğrencilere barış eğitimi verilmesinde aktif ve işbirlikli öğrenmeden yararlanılabileceğini; drama, rol oynama, yaşam deneyimleri ve grup tartışmaları gibi teknikler kullanılabileceğini göstermiştir.

Gökçe (2006), iki farklı ilköğretim okulunda eğitim gören ve yaşları 7 ile 14 arasında değişen 168 öğrenciyle gerçekleştirdiği görüşmelerde, öğrencilerin barışa ilişkin algılarını incelemiştir. Araştırmada, öğrencilerin barışı, kardeşlik, arkadaşlık, paylaşım ve mutluluk olarak gördükleri; çatışmanın, savaşın, kinin ve düşmanlığın olmadığı bir dünya olarak tanımladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde, şiddet ve savaş görüntülerine başta Tv ve gazete olmak üzere, sokaklarda, ders kitaplarında ve ansiklopedilerde rastlandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenciler dünya barışını tehdit eden unsurlar olarak savaşları, silahları, insanlar arasındaki kini ve düşmanlığı, bencilliği, fakirliği, politikacıların tutumlarını, sevgi ve dostluk eksikliğini belirtmişlerdir. Öğrenciler dünyada barışın sağlanabilmesi için

savaşların yasaklanması, insanlar arasında işbirliğinin sağlanması ve liderlerin, öğretmenlerin ve ailelerin barış kültürünü yaygınlaştırmaları gerektiğini dile getirmişlerdir.

Karaman-Kepenekçi (2010) ise üniversite öğrencilerinin ulusal ve uluslararası barışa ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışmanın bulguları, öğrencilerin ulusal barış kavramını ulusal birlik ve beraberlik; uluslararası barışı ise ülkeler arasındaki barışçıl ilişkilerin gelişimi olarak tanımladıklarını göstermiştir. Katılımcılara göre, ulusal ve uluslararası barışı engelleyen unsurlar, vatandaşlardan, ülkeden ya da diğer ülkelerle olan ilişkilerden kaynaklanmaktadır. Katılımcılar, üniversite öğrencilerinin barışa yönelik duyarlılıklarını arttırmak için öğrenci odaklı etkinlik ve projelerin yürütülmesinin yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelendiği bir çalışmada (Yavuzer ve Üre, 2010), öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış ve üç ayrı grup oluşturulmuştur. Birinci deney grubunda, hem öğrencilere hem de öğretmenlere yönelik bir psiko-eğitim programı; ikinci deney grubunda, sadece öğrencilere yönelik bir psiko-eğitim programı uygulanmış; kontrol grubundaki öğrencilere yönelik herhangi bir etkinlik yürütülmemiştir. Birinci grupta yer alan deney grubu öğrencilerinin saldırganlık toplam, fiziksel saldırganlık, sözel saldırganlık, öfke, düşmanlık ve dolaylı saldırganlık düzeylerinin, üçüncü grupta yer alan kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde azaldığı ve bu etkinin iki aylık izleme döneminde kalıcı olduğu; ikinci grupta yer alan öğrencilerin saldırganlık toplam, fiziksel saldırganlık, öfke ve düşmanlık puanlarının, üçüncü grupta yer alan kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı düzeyde azaldığı ve bu etkinin iki aylık izleme döneminde kalıcı olduğu ancak sözel ve dolaylı saldırganlık puanlarının azalmasında etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Bedel ve Arı (2011), kişilerarası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı sorun çözme ve sürekli öfke düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı

araştırmada, deney grubunu onuncu sınıfa devam eden ve yetiştirme yurdunda kalan ergenler; kontrol grubunu ise onuncu sınıfa devam eden ve ailelerinin yanında yaşayan ergenler oluşturmuştur. Elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin yapıcı sorun çözme becerilerinin geliştiğini; sürekli öfke düzeylerinin ise azaldığını göstermiştir.

Başka bir çalışmada (Totan ve Kabasakal, 2012) ise problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney ve kontrol gruplarında 20'şer öğrenci yer almıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan problem çözme becerileri eğitiminin, öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaç ve becerilerini geliştirdiğini göstermiştir.

Diken vd. (2011), antisosyal davranışları önlemeye yönelik başarıya ilk adım programının Türkçe versiyonunun etkililiğini incelemişlerdir. Antisosyal davranışlar gösterme bakımından risk grubunda bulunan anasınıfı, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin katılımının sağlandığı araştırmada deney grubunda 53, kontrol grubunda ise 49 öğrenci yer almıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerde, kontrol grubundaki öğrencilere göre, problem davranışların azaldığını; sosyal becerilerin ise geliştiğini göstermiştir. Akademik yeterlikler açısından karşılaştırıldığında, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıkların bulunmadığı tespit edilmiştir.

Başka bir çalışmada (Çokdolu, 2013) ise karakter eğitimi programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney ve kontrol gruplarında 28'er öğrenci yer almıştır. Deney grubuna uygulanan karakter eğitimi programı, saygı, dostluk, dürüstlük, sabır, doğru davranış, yardımseverlik, paylaşma, sorumluluk, adalet ve liderlik gibi değerleri içeren toplam on oturumdan oluşmuştur. Araştırmada elde

edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiğini; saldırganlık düzeylerinin ise azaldığını göstermiştir.

Akgün ve Araz (2014), 2-5. sınıflara devam eden öğrencilerin katılımıyla yürüttükleri çalışmada, anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz eğitim programının öğrencilerin çatışma çözüm becerileri, sosyal yeterlikleri ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, deney grubunda 327, kontrol grubunda ise 67 öğrenci yer almıştır. Araştırmanın bulguları, deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre, çatışma çözme becerilerinin ve sosyal yeterliklerinin geliştiğini; reaktif ve proaktif saldırganlık düzeylerinin ise azaldığını göstermiştir.

Başka bir çalışmada (Uysal, 2006) ise çatışma çözme eğitim programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, deney ve kontrol gruplarında 15'er öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere her biri 50 dakika süren ve dokuz oturumdan oluşan çatışma çözme eğitimi uygulanmıştır. Çatışma çözme eğitiminde, çatışma kavramı, iletişim ve çatışma çözme becerileri üzerinde durulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, çatışma çözme becerilerinin geliştiğini ve bu etkinin deneysel işlemin dört hafta sonrasında gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde de devam ettiğini göstermiştir.

Benzer bir biçimde Kuş'un (2007) yürüttüğü çalışmada, çatışma çözme eğitiminin Anadolu lisesi öğrencilerinin çatışma çözme davranışları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, deney ve kontrol gruplarında 15'er öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere her biri 120 dakika süren ve beş oturumdan oluşan çatışma çözme eğitimi programı beş haftalık bir sürede uygulanmış; kontrol grubuna ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Çatışma çözme eğitimi programı, (i) çatışmayı keşfetme, (ii) kendini tanıma, (iii) çatışmayı anlama, (iv) değerler ve algılar ve (v)

çatışma durumlarını çözme bölümlerinden oluşmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışmaları yapıcı yönetme becerilerinin geliştiğini göstermiştir.

Güner'in (2007) çalışmasında ise çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği programının lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, deney ve kontrol gruplarında 30'ar öğrenci yer almıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni olan çatışma çözme eğitimi her biri 90 dakika süren toplam on iki oturumdan oluşmuştur. Çatışma çözme eğitiminde, çatışmanın doğası, çatışma çözme yöntemleri, iletişim becerileri, öfke kontrolü ve problem çözme süreci gibi konular üzerine etkinlikler yürütülmüştür. Araştırmada elde edilen bulgular, çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliği uygulamaları sonucunda deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, saldırganlık puanlarının anlamlı düzeyde azaldığını; problem çözme becerilerinin ise anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Deney grubu lehine elde edilen bu etkilerin dört aylık izleme ölçümleri sonrasında da devam ettiği tespit edilmiştir.

Gündoğdu (2009), yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, deney grubunda 13, plasebo grubunda 14, kontrol grubunda ise 16 öğrenci yer almıştır. Deney grubuna toplamda on dört hafta süren yaratıcı drama temelli etkinlikler uygulanmış; kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmazken, plasebo grubuna on hafta süren çatışma çözme konusuyla ilişkisiz etkinlikler uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubunda bulunan öğrencilerin, kontrol ve plasebo grubunda bulunan öğrencilere göre, saldırganlık düzeylerinin azaldığını ancak problem çözme becerileri ve öfke düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermiştir. Uygulamalardan iki ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde deney grubu lehine gözlenen saldırganlık puanlarındaki azalışın devam ettiği görülmüştür.

Karahan (2008), iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada deney ve kontrol gruplarında 14'er öğrenci yer almıştır. Deney grubuna her biri 90 dakika süren ve toplam on oturumdan oluşan iletişim ve çatışma çözme eğitimi uygulanırken; kontrol grubuyla herhangi bir etkinlik yürütülmemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Ayrıca, deneysel çalışmanın üç ve altı ay sonrasında gerçekleştirilen iki ayrı izleme ölçümünden elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin sosyal beceri gelişimlerinin sürdüğünü göstermiştir.

Karataş (2011) ise çalışmasında psikodrama tekniklerine dayalı olarak yürütülen grup uygulamasının öğrencilerin çatışma çözme davranışlarına etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney, kontrol ve plasebo gruplarında 12'şer öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere her biri 90-120 dakika süren toplam on oturumdan oluşan bir eğitim programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmazken; plasebo grubunda yer alan öğrencilerle, çatışma çözme ile ilişkili olmayan etkileşim çalışmaları yapılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilere göre, saldırganlık düzeylerinin azaldığını; problem çözme becerilerinin ise geliştiğini göstermiştir. Üç aylık bir süreci kapsayan izleme ölçümlerinden elde edilen veriler, psikodrama uygulamasının saldırganlık üzerindeki etkilerinin uzun süreli kalıcı iken; problem çözme becerileri üzerindeki etkisinin uzun süreli kalıcı olmadığını göstermiştir.

Koruklu (1998) yüksek lisans tez çalışmasında, arabuluculuk eğitiminin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney ve kontrol gruplarında 10'ar öğrenci yer almıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilere "Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Becerileri Kazandırma Programı" uygulanırken; kontrol grubunda bulunan öğrencilere herhangi bir işlem

yapılmamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, çatışma çözme becerilerinin anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir.

Koruklu (2003) doktora tez çalışması kapsamında ise arabuluculuk eğitiminin bir grup üniversite öğrencisinin iletişim ve çatışma çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney ve kontrol gruplarında 30'ar öğrenci yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere, toplam 40 saatlik bir arabuluculuk eğitimi uygulanırken; kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubuna uygulanan arabuluculuk eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim ve çatışma çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca, deney grubunda yer alan öğrencilerin arabuluculuk becerilerini anlaşmazlık durumlarında kullanabildikleri tespit edilmiştir.

Zengin (2008), müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitim programının dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda 326, kontrol grubunda ise 265 öğrenci yer almıştır. Deney grubuna 31 ders saatini kapsayan müzakere ve arabuluculuk eğitim programı uygulanmıştır. Elde edilen bulgularda, deney grubunda yer alan beşinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin geliştiği; dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin atılganlık becerilerinde, kontrol grubuna göre, anlamlı bir artışın gözlenmediği tespit edilmiştir.

Benzer bir biçimde, Türk (2008) müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitim programının dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm ve empati becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda 326, kontrol grubunda ise 265 öğrenci yer almıştır. Deney grubuna, 31 ders saati süren müzakere ve arabuluculuk eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada, deney grubundaki

öğrencilerin yapıcı barışçıl anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiği ve empati puanlarında artış gözlemlendiği tespit edilmiştir.

Şevkin (2008) ise müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitim programının dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda 347, kontrol grubunda ise 328 öğrenci yer almıştır. Müzakere ve arabuluculuk eğitim programı, kişilerarası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri ve kişilerarası çatışma çözüm becerileri olmak üzere dört bölümden ve 21 etkinlikten oluşmuş ve toplam 32 ders saatinde uygulanmıştır. Uygulamalar haftada ikişer ders saati gerçekleştirilerek 16 haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, müzakere ve akran arabuluculuk eğitimine katılan öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaldığı ve çatışma çözüm stillerinin önemli yönde geliştiği tespit edilmiştir.

Türnüklü vd. (2010) yürüttükleri araştırmada, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme stratejileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda 326; kontrol grubunda ise 265 öğrenci yer almıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, bütünleştirici/yapıcı çatışma çözme becerilerinin geliştiğini; çatışmadan kaçınma ve çatışmada zorlama davranışlarının azaldığını; uyma stratejilerinde ise bir değişim gözlenmediğini göstermiştir.

Taşan (2004) ise yürüttüğü araştırmada, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimlerinin altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ve akran çatışmalarını çözme üzerindeki etkisini incelemiştir. İki aşamada yürütülen araştırmanın birinci kısmında öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak, her biri 80 dakika süren ve sekiz oturumda tamamlanabilen çatışma çözme eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi

incelenmiştir. Araştırmada, deney grubunda 21, plasebo grubunda 22, kontrol grubunda ise 25 öğrenci yer almıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir işlem yapılmazken; plasebo grubunda yer alan öğrencilere çatışma çözme ile ilişkili olmayan beş etkinlik (amaç belirleme, meslekleri tanıma vb.) uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre, çatışma çözme becerilerinin anlamlı bir düzeyde arttığını ve bu artışın uygulamalardan üç ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde de devam ettiğini göstermiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında ise deney grubundan yansız olarak seçilen 10 öğrenciye her biri 80 dakika süren ve beş oturumdan oluşan bir akran arabuluculuk eğitimi uygulanmış ve okulda başlatılan akran arabuluculuk uygulamalarının etkililiği incelenmiştir. Araştırmanın ikinci kısmından elde edilen bulgular, öğrencilerin akran arabuluculuk becerilerini uygulayabildiklerini ve tarafların sorunlarını çözmelerinde katkı sağlayabildiklerini göstermiştir.

Sünbül (2008), müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitim programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ve özsaygı düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda 302, kontrol grubunda ise 180 öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere, kişilerarası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri ve kişilerarası çatışmalarda çözüm becerileri olmak üzere toplam dört bölümden oluşan müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuğu eğitimi programı, haftada iki ders saati olmak üzere, toplam 16 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Eğitim programının uygulanmasının ardından öğrenci görüşlerine dayalı olarak her şubeden iki öğrenci arabulucu olarak belirlenmiş ve okulda arabuluculuk uygulamaları başlatılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, müzakere ve akran arabuluculuk eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin daha yapıcı olduğunu, öfke kontrolü becerilerinin ve özsaygı düzeylerinin arttığını göstermiştir. Okulda yaklaşık olarak bir yıl boyunca gerçekleştirilen akran arabuluculuk uygulamalarında, toplam 210 çatışma durumunun ele alındığı ve bu çatışmaların %95'inin yapıcı-barışçıl bir anlaşmayla sonuçlandığı tespit edilmiştir.

Benzer bir biçimde, Ergül (2008) müzakere (problem çözme) ve akran arabuluculuk eğitim programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, atılganlık becerileri ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda 302, kontrol grubunda ise 180 öğrenci yer almıştır. Kişilerarası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri ve kişilerarası çatışmaları çözüm becerileri bölümlerinden oluşan müzakere ve akran arabuluculuk eğitim programı, deney grubunda yer alan öğrencilere toplam 33 ders saatinde ve 17 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin, anlamaya çalışma ve sosyal uyum becerilerinin geliştiğini, daha atılgan davranışlar sergilediklerini ancak saldırganlık düzeylerinde anlamlı bir azalmanın gerçekleşmediğini göstermiştir.

Bu noktaya kadar ulusal alanyazında, okullarda şiddetin önlenmesi konusunda dikkat çeken psiko-eğitim çalışmaları, grup rehberliği programları, problem çözme eğitimleri, karakter eğitimleri, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimlerinde elde edilen araştırma sonuçları özetlenmiştir. Okullarda uygulanan çatışma çözme ve akran arabuluculuk programlarının deneysel işlem etkisinin incelenmesinin yanı sıra bu eğitimi alan akran arabulucuların, öğrendikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanma düzeyleri ve bu akran arabuluculuk uygulamalarının arabulucular, taraflar ve okul atmosferi üzerindeki etkileri de araştırılmaktadır. Dolayısıyla, aşağıdaki bölümde daha çok akran arabuluculuk sürecinin etkilerini inceleyen araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

Türnüklü, Kaçmaz, Türk vd. (2009), çatışma çözme ve akran arabuluculuk programının dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kişilerarası çatışma çözüm becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. On iki sınıftan toplam 520 öğrenciye, 31 ders saatinden oluşan çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitim programı uygulamışlardır. Bu işlemin ardından öğrenci görüşlerine dayalı olarak her şubeden belirlenen 12'şer öğrencinin, akran arabuluculuk uygulamalarını gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Araştırma sürecinde, 444 kişilerarası çatışma durumunun arabuluculuğa

yansıdığı ve arabuluculuk yöntemiyle bu çatışmaların %99'unun yapıcı ve barışçıl bir anlaşma ile çözüldüğü tespit edilmiştir.

Türnüklü, Kaçmaz, Sünbül vd. (2009), çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin kişilerarası anlaşmazlık çözümleri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. İki yıl süren araştırmada, 830 öğrenciye, kişilerarası anlaşmazlıkların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetimi becerileri ve kişilerarası anlaşmazlıkları çözüm becerileri olmak üzere dört bölümden ve 31 ders saatinden oluşan bir eğitim programı uygulanmıştır. Bu eğitimlere ek olarak öğrenci görüşlerine dayalı olarak her şubeden 12 öğrenci arabulucu olarak belirlenmiş ve okulda arabuluculuk uygulamaları gerçekleştirilmiştir. İki yıllık araştırma sürecinde okulda toplam 253 çatışma durumunda arabuluculuk işlemi yürütülmüş ve bu çatışmaların %95'i yapıcı ve barışçıl bir anlaşma ile sonuçlanmıştır.

Kaçmaz, Türnüklü ve Türk (2011), akran arabuluculuk sisteminin uygulandığı okullarda, akran arabuluculuk servisinden yardım alan tarafların bu süreçte yaşadıkları güçlükleri akran arabulucuların gözünden incelemişlerdir. Akran arabuluculuk sisteminin uygulandığı iki farklı okulda toplam 60 akran arabulucu öğrenciyle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular, tarafların, akran arabuluculuğun birinci (yaşanılan olayın, isteklerin ve nedenlerin açıklanması) ve ikinci basamağında (yaşanılan duyguların ve nedenlerinin açıklanması) kendilerini ifade etmekte güçlük yaşadıklarını; üçüncü basamakta (tarafların birbirleriyle empati kurmaları) birbirleriyle empati ve iletişim kurmakta zorlandıklarını; dördüncü basamakta (tarafların çözüm seçenekleri üretmeleri) çözüm seçeneği üretmekte düşük düzeyde de olsa zorlandıklarını ve bazen uyumsuz çözüm seçenekleri ürettiklerini; beşinci basamakta (yapıcı barışçıl anlaşmaya ulaşma) barışçıl bir anlaşmaya ulaşmakta güçlük çektiklerini göstermiştir.

Ayrıca, Türnüklü (2011) yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak liselerde akran arabulucu olarak görev yapan öğrencilerin süreç ile ilgili deneyimlerini de incelemiştir. Çalışma kapsamında toplam 45 arabulucu öğrenciyle

görüşmeler gerçekleştirilmiş ve görüşmelerde elde edilen verilerin incelenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen arabulucu görüşlerine dayalı olarak, öğrencilerin arabulucu olmaktan mutluluk duydukları; çatışma çözümü, empati ve farklı perspektiflerden bakabilme gibi beceriler açısından kişisel gelişim sağlamayı arabuluculuğun olumlu yönleri olarak düşündükleri; genel olarak, arabulucu olmanın olumsuz bir yönünün bulunmadığını belirttikleri; arabulucu olduktan sonra kişilerarası ilişkilerinin ve sorun çözme becerilerinin geliştiği; davranışlarının olumlu yönde dönüştüğü; okulda arabuluculuk uygulamaları yapmalarının yaşanan kavgaların azalmasını ve arkadaşlarının anlaşmazlıkların çözülebileceğini görmelerini sağladığı tespit edilmiştir.

Güloğlu (2011), anlaşmazlık çözümü ve akran arabuluculuk modelinin beş yıldır uygulanmakta olduğu bir lisede nitel bir araştırma gerçekleştirerek, okulda gerçekleştirilen arabuluculuk uygulamalarının etkililiğini, arabulucu ve çatışan öğrencilerin gözünden incelemiştir. Araştırmanın örneklemini kartopu yöntemi ile belirlenen 20 arabulucu, 20 çatışan taraf ve 10 öğretmen oluşturmuştur. Arabulucu öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, çatışan öğrencilerin yaşadıkları anlaşmazlıkları daha çok karşılıklı konuşarak ya da arabuluculuk yöntemiyle çözmeye çalıştıklarını; arabuluculuk uygulamaları sonucunda kavgaların azalıp, sorunların yapıcı bir biçimde çözülmeye başladığını; arabulucu öğrencilerin arabuluculuk yaparak arkadaşlarına iyilik yaptıklarını düşündüklerini ve okul ikliminin gelişmesinde katkı sağladıklarına inandıklarını; arabulucu olmanın genellikle olumsuz bir yanının olmadığını düşündüklerini; arabuluculuk sürecinde tarafların yeterli iletişim, empati ve öfke yönetim becerilerine sahip olmamalarının kendilerini zorladığını; arabuluculuk uygulama basamaklarından en çok üçüncü basamakta (karşı tarafın isteklerinin, duygularının ve nedenlerinin anlaşılması, karşılıklı empati kurulması) zorlandıklarını; arabuluculuk deneyimleri sonrasında günlük yaşamdaki arkadaşlık ilişkilerinin iyileştiği ve geliştiğini; arabulucu öğrencilerin arabuluculuk becerilerini okul dışında aileleriyle ya da arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde de kullandıklarını göstermiştir.

Güloğlu'nun (2011) çalışmasında, çatışan öğrencilerle yapılan görüşmelerde de benzer bir biçimde, yaşanan kavgaların azaldığı; sorunların arabuluculuk yöntemiyle çözüldüğü; tarafların arabuluculuk sürecinde çatışmalarını yapıcı bir biçimde çözebildikleri ve iletişim becerilerini kullanabildikleri; tarafların genel olarak arabuluculuğun kendilerine yönelik olumsuz bir yönünün olmadığını belirttikleri; arabuluculuğun uygulanması sırasında en çok birinci (istek ve nedenlerin açıklanması) ve üçüncü basamakta (karşı tarafın isteklerinin, duygularının ve nedenlerinin anlaşılması, karşılıklı empati kurulması) zorlandıkları; tarafların arabuluculuk uygulamaları sonucunda ulaştıkları anlaşmadan memnun oldukları; arabuluculuk uygulamaları sonrasında arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği ve eskisi gibi devam ettiği; öğrendikleri müzakere becerilerini okul dışında aileleriyle ya da akranlarıyla yaşadıkları çatışmalarda kullanabildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, arabulucular ve arabuluculuktan yararlanan tarafların, arabuluculuk uygulamaları sonrasında ilişkilerinde herhangi bir olumsuzluğun yaşanmadığı; aksine ilişkilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Bu çalışmada (Güloğlu, 2011), öğretmenlerle yapılan görüşmelerde de benzer bir biçimde, okulda yaşanan kavgaların azaldığı ve sorunların yapıcı bir biçimde çözülmeye başladığı; arabuluculuk uygulamaları sonrasında öğretmenlerin sınıf yönetimini daha kolay bir biçimde sağlayabildikleri; öğrencileriyle olan ilişkilerinin olumlu yönde geliştiği; öğrencilerin derse olan ilgisinde ve başarısında artış gözlemlendiği ve okulda yaşanan disiplin suçlarında azalma olduğu tespit edilmiştir.

Gülkocan (2011) ise akran arabuluculuk eğitim programının öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, deney grubunda 71, kontrol grubunda ise 60 beşinci sınıf öğrencisi yer almıştır. Kişilerarası çatışmaların doğasının anlaşılması, iletişim becerileri, öfke yönetim becerileri ve kişilerarası çatışma çözüm becerileri bölümlerinden oluşan akran arabuluculuk eğitim programı, toplam 21 etkinliği içermiş ve deney grubundaki öğrencilere 32 ders saatinde uygulanmıştır. Bu süreçte, kontrol grubundaki öğrencilere konuyla ilgili herhangi bir işlem yapılmamıştır. Araştırmanın birinci kısmında elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin

çatışma çözme becerilerinin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, olumlu yönde geliştiğini göstermiştir. Araştırmanın ikinci kısmında ise arabuluculuk eğitimi alan 71 öğrenci arasından öğrenci görüşlerine dayalı olarak toplam 20 arabulucu öğrenci seçilmiştir. Arabulucu olarak belirlenen öğrencilerin ikişer hafta nöbetleşe bir biçimde bir dönem boyunca arkadaşlarının yaşadıkları anlaşmazlıklarda arabulucu olarak görev almaları sağlanmıştır. Bir dönemlik uygulama süreci sonunda elde edilen bulgular, arabuluculuğa yansıyan toplam 102 çatışma durumunun %90'ında tarafların yapıcı ve barışçıl bir anlaşmaya ulaştıklarını göstermiştir. Arabulucu öğrencilerle yapılan görüşmelerde elde edilen bulgular ise öğrencilerin arabulucu olduklarında mutluluk ve heyecan duyduklarını; arabulucu olduktan sonra arkadaşlıklarının geliştiği ve arkadaşlarının anlaşmalarında ve barışmalarında katkı sağladıklarını; genel olarak değerlendirildiğinde arabuluculuğun olumsuz bir yanının olmadığını düşündüklerini; arabuluculuk sürecinde iletişim ve çatışma çözme becerilerinin geliştiğini; arabuluculuk yaparak arkadaşlarının kavga etmelerini önledikleri ve bundan dolayı mutluluk duyduklarını; arabuluculuk sürecinde tarafları barıştıramama endişesini yaşayabildiklerini; arabuluculuk basamaklarının uygulanmasında daha çok üçüncü (karşı tarafın isteklerinin, duygularının ve nedenlerinin anlaşılması, karşılıklı empati kurulması) ve dördüncü basamakta (her iki tarafın yararına çözüm seçeneklerinin üretilmesi) zorlandıklarını ve arabulucu olmanın kendilerini iyi hissettirdiğini ve arkadaşlarının barışmalarını sağladıklarını göstermiştir.

Türk (2013) yürüttüğü doktora tez araştırmasında, akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerine etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 olmak üzere toplam 60 katılımcı yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere 10 oturumdan oluşan akran arabuluculuk eğitim programı uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin anlamlı düzeyde arttığını, saldırganlık düzeylerinin azaldığını, empati düzeylerinde ise anlamlı bir değişimin yaşanmadığını göstermiştir. Uygulama basamağında ise okulda yaşanan öğrenci-öğrenci anlaşmazlıklarından 39'unun arabuluculuk masasına geldiği ve bu

anlaşmazlıkların %98'inin yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözüldüğü tespit edilmiştir. Arabulucu öğrencilerle yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerde, arabulucuların davranışlarının ve sorun çözme becerilerinin olumlu yönde geliştiği tespit edilmiştir. Taraflarla yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerde ise tarafların arabuluculuk uygulamasından memnun kaldıkları görülmüştür.

Bu noktaya kadar verilen araştırma sonuçları, ülkemizde okullarda şiddetin önlenmesi ve kişilerarası anlaşmazlıkların yapıcı bir biçimde sonuçlanması için daha çok çatışma çözme ve akran arabuluculuk uygulamalarından yararlanıldığını göstermektedir. Çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimlerinin deneysel işlem etkisinin birçok araştırmada incelendiği; son yıllarda ise daha çok bu eğitimleri alan çocuk ve gençlerin, akran arabuluculuk becerilerini gerçek yaşamda ne düzeyde kullanabildiklerinin ve bu uygulamaların okul atmosferi üzerinde nasıl bir etki yarattığının incelenmeye başlandığı görülmektedir. Çatışma çözme ve akran arabuluculuk alanında gerçekleştirilen araştırmalarla karşılaştırıldığında, barış inşa etme stratejisine ve barış temalarına dayalı eğitim programlarının etkililiğinin incelendiği araştırma sayısının göreceli olarak sınırlı olduğu ancak bu alanda da son yıllarda çalışmaların artmaya başladığı görülmektedir. Aşağıdaki bölümde, gruplararası temas, şiddetsizlik ve barış eğitimi gibi programların etkililiğinin incelendiği araştırmalara yer verilmektedir.

Genç (2006) yürüttüğü araştırmada, gençlik düzeyinde gerçekleştirilen bir Türk-Yunan barış eğitimi girişiminin katılımcılar üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda 26, kontrol grubunda ise 30 genç yetişkin birey yer almıştır. Araştırmanın bulguları, deney grubundaki öğrencilerin tutumsal empati ve güven düzeylerinin, kontrol grubuna göre, arttığını ancak davranışsal empati boyutunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığını göstermiştir.

Gazioğlu (2008) ise çatışma çözme eğitimi, barış eğitimi, çatışma çözme ve barış eğitiminin bütünleştirildiği eğitim programının üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları, benlik algıları ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerini

incelemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, deney gruplarına uygulanan üç farklı programın her birinin duygusal zeka, benlik algısı ve çatışma çözme becerisi üzerinde etkili olduğunu; programlar arasında karşılaştırmalar yapıldığında ise bağımlı değişkenler üzerinde en çok etki yaratan bağımsız değişkenin çatışma çözme ve barış eğitiminin bütünleştirildiği eğitim programının olduğunu göstermiştir.

Başka bir çalışmada (Ekinci, 2010) ise barış eğitimi programının Diyarbakır'ın Eğil ilçesi ve köylerinde görev yapan öğretmenlerin benlik saygıları, çatışma çözme stilleri ve empati düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney ve kontrol gruplarında 30'ar öğretmen yer almıştır. Deney grubunda yer alan öğretmenlere, Ulusal Ajans tarafından LLP-LdV-TOI-2007-TR-055 numara ile Yenilik Transferi Projesi çerçevesinde kabul edilen, *“Barış projesi için erken çocukluk ve ilköğretim eğitimi”* kapsamında geliştirilen barış eğitimi programı modülleri uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, barış eğitimine katılan öğretmenlerin benlik saygılarının, problem çözme becerilerinin ve empati düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir.

Yıldırım (2012), şiddetsizlik eğitim programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve şiddetsizliğe ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda 63, kontrol grubunda ise 42 öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere 25 oturumdan oluşan ve on iki haftada tamamlanabilen şiddetsizlik eğitim programı uygulanırken; kontrol grubundaki öğrencilerle konuyla ilgili herhangi bir etkinlik yürütülmemiştir. Nicel veri analizlerinden elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, saldırganlık eğilimlerinin azaldığını; empati düzeylerinin ise arttığını göstermiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular ise öğrencilerin şiddet ve şiddetsizlik kavramlarına ilişkin farkındalık kazandıklarını, şiddetsiz anlaşmazlık çözüm tekniklerini öğrendiklerini, iletişim ve öfke yönetimi becerilerinin geliştiğini ve kişilerarası ilişkileri yönetme becerileri kazandıklarını göstermiştir.

Tapan (2006) yürüttüğü araştırmada, barış eğitimi programının sekizinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda 20, kontrol grubunda ise 17 öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere barış eğitimi programı kapsamında barış, şiddet ve çatışma kavramlarını, çatışma çözme yöntemlerini, iletişim becerilerini, öfke kontrolünü, problem çözme ve arabuluculuk konularını içeren toplam 11 etkinlik uygulanırken; kontrol grubundaki öğrencilerle konuyla ilgili herhangi bir etkinlik gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin geliştiğini göstermiştir.

Benzer bir biçimde, Coşkuner (2008) barış eğitimi programının dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ve çatışma çözüm stratejileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda 51, kontrol grubunda ise 53 öğrenci yer almıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan barış eğitimi programı, (i) kişilerarası ilişkilerde ve doğada barışın, barış yapıcı ve barışı bozucu davranışların anlaşılması, (ii) kişilerarası ilişkilerde yaşanan çatışmaların nedenlerinin, sonuçlarının ve çatışmalarda verilen tepkilerin anlaşılması, (iii) kişilerarası ilişkilerde duyguların ve öfkenin anlamlandırılması, (iv) etkili iletişim becerilerinin kazanılması ve (v) kişilerarası ilişkilerde yaşanan çatışmaların barışçıl çözümü için gerekli olan arabuluculuk ve müzakere sürecinin anlaşılması ve uygulanması bölümlerinden oluşmuş ve deney grubundaki öğrencilere toplam 32 ders saatinde uygulanmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise konuyla ilgili herhangi bir etkinlik uygulanmamıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin saldırganlık düzeylerinin azaldığını; yapıcı çatışma çözüm becerilerinin ise geliştiğini göstermiştir.

Sağkal (2011) ise yüksek lisans tez çalışmasında, barış eğitimi programının altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı araştırmada, deney grubunda 158, kontrol grubunda ise 123

öğrenci yer almıştır. Araştırma kapsamında geliştirilen barış eğitimi programı haftada iki ders saati olmak üzere toplam on iki haftalık bir sürede uygulanmıştır. Nicel ölçme araçlarından elde edilen veriler, deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre, saldırganlık düzeylerinin azaldığını; empati düzeylerinin arttığını göstermiştir. Nitel ölçme aracından elde edilen veriler ise deney grubunda yer alan öğrencilerin şiddet ve barış kavramına ilişkin farkındalık kazandıklarını, kişilerarası ilişkileri kurma, yönetme ve anlaşmazlıkları çözme becerilerinin geliştiğini, sınıf ve okul ikliminin olumlu yönde geliştiğini göstermiştir.

Sadri-Damirchi ve Bilge (2014), doktora tez çalışması kapsamında yürüttükleri araştırmalarında barış eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerileri üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırmacılar, çalışmalarında öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel yöntemi kullanmışlardır. Toplam 70 öğrencinin katıldığı çalışmada 35 öğrenci deney grubunu, 35 öğrenci kontrol grubunu oluşturmuştur. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilere konuyla ilişkili herhangi bir işlem uygulanmazken; deney grubundaki öğrencilere 12 oturumdan oluşan barış eğitimi programı uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin, kontrol grubundaki öğrencilere göre, saldırganlık düzeylerinin azaldığını; sorun çözme ve iletişim becerilerinin geliştiğini göstermiştir.

Özetle, ülkemizde son yıllarda barış eğitimi çalışmalarına verilen önemin giderek arttığı; şiddeti önlemeye ve barışı sağlamaya yönelik gerçekleştirilen deneysel çalışmalarda öğrencilerin saldırganlık ve öfke düzeylerinin azaldığı; sorun çözme, iletişim, sosyal ve duygusal öğrenme, sosyal beceri ve yeterlik, empati, özsaygı ve atılganlık düzeylerinin ise anlamlı düzeyde arttığı gözlenmektedir. Bu eğitimlere katılan öğrencilerin eğitimde edindikleri bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanabildikleri ve yapıcı-barışçıl anlaşmazlık çözüm sürecinden yararlanabildikleri görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu araştırma, iki farklı araştırma yöntemi kullanılarak iki aşamalı bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışmada, yarı deneysel bir çalışmanın etkililiği; ikinci çalışmada ise (i) barış eğitimi programının uygulandığı ve uygulanmadığı okullarda sınıf iklimi puanlarının sene başından sene sonuna gösterdiği değişimler, (ii) deney grubunun bulunduğu okulda başlatılan barışyapıcılık uygulamalarının somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisi ve (iii) barışyapıcılık uygulamalarına ilişkin barışyapıcı öğrencilerin, tarafların ve bu süreci gözlemleyen öğretmenlerin görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, işlem yolu ve veri çözümleme teknikleri her bir çalışma için ayrı ayrı verilmiştir.

Çalışma 1

Araştırma Modeli

Çalışma 1’de, Barış Eğitimi Programı’nın dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla öntest-sontest-izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 3x3’lük split-plot (karışık) desenin birinci faktörü bağımsız işlem gruplarını (deney, kontrol ve plasebo); ikinci faktörü ise bağımlı değişkenlere ilişkin tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest-izleme) göstermektedir. Araştırmanın deseni Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Deseni

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme (8 Hafta Sonra)
Deney	ŞEÖ* Tr-SSÇE-G**	Barış Eğitimi Programı (16 Ders Saati)	ŞEÖ* Tr-SSÇE-G**	ŞEÖ* Tr-SSÇE-G**
Kontrol	ŞEÖ* Tr-SSÇE-G**	-----	ŞEÖ* Tr-SSÇE-G**	ŞEÖ* Tr-SSÇE-G**
Plasebo	ŞEÖ* Tr-SSÇE-G**	Grup Rehberliği Programı (16 Ders Saati)	ŞEÖ* Tr-SSÇE-G**	ŞEÖ* Tr-SSÇE-G**

*ŞEÖ: Şiddet Eğilimi Ölçeği

**Tr-SSÇE-G: Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri

Tablo 1’de görüldüğü gibi, işlem öncesinde deney, kontrol ve plasebo gruplarına Şiddet Eğilimi Ölçeği (ŞEÖ; Haskan ve Yıldırım, 2012) ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri (Tr-SSÇE-G; Eskin ve Aycan, 2009) öntest olarak uygulanmıştır. Öntest ölçümlerinin yapılmasının ardından deney grubunda bulunan katılımcılara toplam 16 oturumda (1 oturum = 1 ders saati) ve 13 haftalık bir sürede barış eğitimi programı uygulanmıştır. İlk 10 haftada birer; son 3 haftada ise ikişer oturum gerçekleştirilmiştir. Plasebo grubundaki katılımcılarla deney grubuyla paralel zaman diliminde toplam 16 oturumda (1 oturum = 1 ders saati) ve 13 haftalık bir sürede grup rehberliği programı yürütülmüştür. Deney grubuna paralel olarak plasebo grubuyla da ilk 10 haftada birer; son 3 haftada ikişer oturum gerçekleştirilmiştir. Plasebo programı olarak verimli ders çalışma teknikleri (Kaya Zengin, 2009) ve sınav kaygısı (Özdemir ve Ergene, 2005) konusunda etkililiği deneysel olarak sınanmış programlardan yararlanılmıştır. Bu süreçte, kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deneysel işlemin tamamlanmasının ardından tüm gruplara sontest uygulanmıştır. Sontest

uygulamasının 8 hafta sonrasında Şiddet Eğilimi Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri tüm gruplara tekrar uygulanarak izleme ölçümleri gerçekleştirilmiştir.

Çalışma 1'in amacı, barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkililiğini test etmektir. Bu nedenle araştırmanın bağımsız değişkeni, deney grubuna uygulanan “Barış Eğitimi Programı”; bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileridir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Aydın il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı dört farklı lisede öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan liselerin ortak özellikleri şunlardır: (i) Genel lise statüsünden Anadolu lisesi statüsüne son yıllarda geçmiş olan ve bu konumdaki liseler arasında en düşük puanla öğrenci alan ortaöğretim kurumları olmaları, (ii) öğrencilerin çoğunlukla orta sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelmeleri ve (iii) öğrenciler arasında kişilerarası anlaşmazlıklar yaşanmasıdır. Dolayısıyla, deney, kontrol ve plasebo gruplarının belirlenmesi sürecinde okulların birbirine benzer özelliklere sahip olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu okullardan biri deney, ikisi kontrol, diğeri ise plasebo grubunu oluşturmuştur. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının farklı okullarda oluşturulmasının nedeni, barış eğitimi alan ve almayan öğrencilerin birbirlerini etkileme olasılığını en aza indirmektir.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarına atanacak öğrencilerin belirlenmesinde izlenen yöntem ise şu şekilde özetlenebilir: Barış eğitimi programının uygulanmasının ardından bu eğitimi alan öğrencilerden barışyapıcı olarak görev almaları, arkadaşlarının yaşadıkları anlaşmazlıklarda müzakere sürecini kolaylaştırmaları, yapıcı ve barışçıl anlaşmalara ulaşılmasını sağlamaları beklenmektedir. Dolayısıyla böyle bir amacı gerçekleştirebilmek için dokuzuncu

sınıf düzeyinde her bir şubeden en az 6 barışyapıcının eğitilmesi hedeflenmiştir. Barışyapıcı olarak eğitilecek öğrencilerin belirlenmesinde, (i) öğrenci görüşleri ve (ii) öğrenci görüşleri sonucunda isimleri belirlenen barışyapıcıların eğitime katılmak için gönüllü olmaları dikkate alınmıştır.

Barışyapıcı öğrencilerin belirlenmesi sürecinde, öğrencilerin görüşleri öncelikli ölçüt olarak alınmıştır. Bu süreçte, sınıftaki her bir öğrenciye şu soru sorulmuştur: ***“Arkadaşlarınla kavga ettiğinde ya da anlaşmazlık yaşadığında sınıfta kimden yardım almak istersin? En çok güvendiğiniz üç arkadaşınızın ismini önem sırasına göre yazınız.”*** Öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre, kimleri tercih ettikleri ve tercih ediş dereceleri tercih değerlendirme tablosuna yazılmıştır. Puanlar, öğrencilerin seçiliş derecelerine göre verilmiştir. Birinci olarak tercih edilen öğrenci için 3 puan, ikinci olarak tercih edilen öğrenci için 2 puan, üçüncü olarak tercih edilen öğrenci için 1 puan verilmiştir. Öğrencilerin önem sırasına göre belirttiklere isimlere ilgili puanlar verildikten sonra tercih değerlendirme tablosundaki puanlar her bir öğrenci için ayrı ayrı toplanmıştır. En yüksek puanı alan 6 öğrenci (3’ü kız, 3’ü erkek olmak üzere) barışyapıcı olarak belirlenmiştir. Barışyapıcı olarak isimleri netleştirilen öğrencilerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve barış eğitimi programına katılmak ve barışyapıcı olarak görev almak için gönüllü olup olmadıkları öğrenilmiştir. Bu eğitime gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerden “Ebeveyn/Veli Bilgilendirilmiş Onam Formu”nu (bkz., Ek-1) imzalatmaları ve ilk oturumda araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir. Listede belirlenen ilk 6 isim arasında yer almalarına rağmen bu eğitime katılmak istemeyen öğrenciler olduğunda listede tercih edilme puanı en yüksek olan diğer öğrenciler belirlenmiştir. İsimleri belirlenen öğrencilerin eğitime katılma konusunda gönüllü olup olmadıklarını öğrenmek için birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve gönüllü olanlardan, isimleri ilk etapta belirlenen katılımcılar gibi “Ebeveyn/Veli Bilgilendirilmiş Onam Formu”nu imzalatmaları ve ilk oturumda araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir.

Bu çalışmada, öğrenci görüşlerinin referans alındığı sosyometri tekniği ile en çok tercih edilen öğrencilerin sınıf barışyapıcısı olarak belirlenmesinin gerekçeleri şunlardır:

1. Arkadaşları tarafından kabul ve destek gören, güven duyulan öğrencilerin barışyapıcı olarak eğitilmek istenmesi (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009a),
2. Bireylerin kendilerini, sorunlarını, anlaşmazlıklarını ve özelini en güvendikleri arkadaşlarına açmaları (Türnüklü vd., 2009a),
3. Sadece olumlu değil; olumsuz davranışlarıyla da sınıfta sosyal liderlik rolünü üstlenmiş öğrencilerin barışyapıcı olarak eğitilmek istenmesi (Bickmore, 1999, 2001, 2002),
4. Barışyapıcı olarak belirlenen öğrencilerin sınıflarındaki arkadaşlarını (kültür, cinsiyet vb.) temsil edebilmeleri (Bickmore, 2001, 2002; Cunningham vd., 1998; Day-Vines, Day-Hairston, Carruthers, Wall ve Lupton-Smith, 1996; Lindsay, 1998).

Kontrol ve plasebo gruplarında yer alacak öğrencilerin belirlenmesi sürecinde de aynı işlem basamakları izlenmiştir. Sosyometri tekniği kullanılarak kavga ya da anlaşmazlık durumlarında yardım almak için en çok tercih edilen 6 öğrenci (3'ü kız, 3'ü erkek olmak üzere) her bir sınıfta barışyapıcı olarak belirlenmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere herhangi bir işlem yapılmazken; plasebo grubuyla barış eğitimi ile ilişkisiz grup rehberliği programı yürütülmüştür. Deney, kontrol ve plasebo grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlere göre sayısal dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Deney, Kontrol ve Plasebo Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Cinsiyetlere Göre Sayısal Dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Plasebo Grubu		Toplam	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Kız	24	50	24	50	24	50	72	50
Erkek	24	50	24	50	24	50	72	50
Toplam	48	33.3	48	33.3	48	33.3	144	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere deney, kontrol ve plasebo gruplarının her birinde 24 kız, 24 erkek olmak üzere toplam 48’er öğrenci yer almıştır. Fakat deney grubunda yer alan öğrencilerden ikisinin dönem içerisinde okul değiştirmelerinden dolayı deney grubunda toplam iki katılımcı kaybı yaşanmıştır. Sonuç olarak, çalışma grubu 72 kız, 70 erkek olmak üzere toplam 142 öğrenciden oluşmuştur. Katılımcıların yaşları 14 ile 16 ($\bar{x} = 14.70$, $ss = .53$) arasında değişmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına yer verilmiştir.

Şiddet Eğilimi Ölçeği (ŞEÖ)

Araştırmanın birinci bağımlı değişkeni olan şiddet eğilimini ölçmek için Haskan ve Yıldırım (2012) tarafından geliştirilen Şiddet Eğilimi Ölçeği (bkz., Ek-2) kullanılmıştır. Haskan ve Yıldırım, Şiddet Eğilimi Ölçeği’nin (ŞEÖ) geliştirilmesinde alanyazından yararlanarak 44 maddelik bir madde havuzu oluşturmuşlardır. Kapsam geçerliğinin incelenmesinde, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alan uzmanlarından görüş almışlardır. Bir grup ortaöğretim öğrencisinin katılımıyla deneme formu uygulamışlar ve ölçek maddelerinin anlaşılabilirliğini sınamışlardır. Deneme formu üzerinde yaptıkları düzenlemelerin ardından ölçek uygulama formuna son şeklini vermişlerdir. Araştırmacılar, ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirmişlerdir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ŞEÖ, “Şiddet Duygusu”, “Bilişim Teknolojileri Aracılığıyla Şiddet”, “Başkalarına Zarar Verme Düşüncesi” ve “Başkalarına Şiddet Uygulama” olmak üzere 4 alt ölçek ve toplam 20 maddeden oluşmuştur. Ölçekte tersine çevrilmiş (reverse) sadece bir madde bulunmaktadır. Şiddet Eğilimi Ölçeği, üçlü Likert tipi ölçek (1= *Hiçbir Zaman*, 2= *Bazen*, 3= *Her Zaman*) aracılığıyla 1 ile 3 arasında puanlanmaktadır. ŞEÖ’den alınabilecek puanlar, 20 ile 60 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin şiddet eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Haskan ve Yıldırım, ŞEÖ’nün benzer ölçek geçerliğinin incelenmesinde Saldırganlık Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği’ni

kullanmışlardır. ŞEÖ'nün Saldırganlık Ölçeği ile pozitif yönde ($r = .64$); Aile Desteği alt ölçeği ile negatif yönde anlamlı bir ilişkiye ($r = -.28$) sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Güvenirlik analizlerinde, ŞEÖ'nün Cronbach alfa katsayısını .87; 140 öğrencinin katılımıyla üç hafta arayla gerçekleştirdikleri çalışmada test tekrar test güvenirlik düzeyini .83 olarak belirlemişlerdir. ŞEÖ'nün geçerlik ve güvenirliğine ilişkin kanıtlar, ölçeğin lise öğrencilerinin şiddet eğilimini ölçmek amacıyla kullanılabileceğini göstermiştir. Bu araştırmada, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı, tüm gruplara uygulanan öntest verileri üzerinden tekrar hesaplanmış ve .86 olarak tespit edilmiştir.

Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri (Tr-SSÇE-G)

Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni olan sosyal sorun çözme becerilerini ölçmek için Social Problem-Solving Inventory-Revised adıyla D'Zurilla vd. (2002) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri (bkz., Ek-3) adıyla Eskin ve Aycan (2009) tarafından uyarlanan envanterin kısa formu kullanılmıştır. Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri Kısa Formu, "Olumlu Sorun Yönelimi", "Negatif Sorun Yönelimi", "Akılcı Sorun Çözme Tarzı", "Dürtüsel-Dikkatsiz Sorun Çözme Tarzı" ve "Kaçınan Sorun Çözme Tarzı" olmak üzere beş alt ölçekten ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Her bir alt ölçekte 5'er madde bulunmaktadır ve maddeler beşli derecelendirme sistemine (0= *Benim İçin Hiç Doğru Değil*, 1= *Benim İçin Birazcık Doğru*, 2= *Benim İçin Kısmen Doğru*, 3= *Benim İçin Çok Doğru*, 4= *Benim İçin Tamamen Doğru*) göre puanlanmaktadır. Alt ölçek ve envanter toplam puanının hesaplanabildiği Tr-SSÇE-G'den alınabilecek yüksek puanlar daha yüksek sosyal sorun çözme becerisini göstermektedir. Eskin ve Aycan, envanter uyarlama çalışmasında öncelikle orijinal maddeleri Türkçe'ye çevirmişler; dilsel ve kavramsal eşdeğerliği sağlamaya çalışmışlardır. Tr-SSÇE-G kısa formunun yapı geçerliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirmişlerdir. Tr-SSÇE-G kısa formunun beş boyutlu yapısına ait uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir [$\chi^2 = 569,29$, $\chi^2/sd = 2.15$, RMSEA= .04, RMSR= .57, AGFI= .92, CFI= .93, NNFI= .92]. Cronbach alfa katsayılarının .62 ile .78; test tekrar test güvenirlik katsayılarının ise

.61 ile .73 arasında değiştiğini belirlemişlerdir. Tr-SSÇE-G kısa formu ile Problem Çözme Envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Kişilerarası Davranış Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve İntihar Olasılığı Ölçeği arasındaki bağıntı katsayılarını incelemişler ve Tr-SSÇE-G'nin ölçüt ve eş zaman geçerliğine sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Eskin ve Aycan, Tr-SSÇE-G'nin kabul edilebilir düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip olduğunu rapor etmişlerdir.

Bağımsız Değişken

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, “Barış Eğitimi Programı”dır. Barış eğitimi programı, kişilerarası anlaşmazlıkları yapıcı ve barışçıl bir biçimde çözmeleri amacıyla dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Eğitim programı, her biri 40 dakika süren toplam 16 oturumdan oluşmaktadır. Gerek araştırmacıya kolaylık sağlaması gerekse de bundan sonraki çalışmalarda başka araştırmacılar/uygulayıcılar tarafından da kullanılabilmesini sağlamak amacıyla “Barış Eğitimi Programı: Uygulayıcı El Kılavuzu” (bkz., Ek-10) ve “Barış Eğitimi Programı: Öğrenci Etkinlik Kitabı” (bkz., Ek-11) hazırlanmıştır.

Barış eğitimi programının geliştirilmesinde alanyazında ilgili kuramlardan ve benzer programlardan (örn., Bettmann ve Tiven, 2004; Cowan, Palomares ve Schilling, 1994; Danesh ve Clarke-Habibi, 2007; Eggert, 1994; Elliott, 1994; Galtung, 1996; Girard ve Koch, 1996; Goldstein, 1997; Hallak, 2001; Harris ve Morrison, 2003; Johnson ve Johnson, 1995b, 1995c; Kivel ve Creighton, 1997; Kreidler, 1997; Kurt ve Sertel, 2006; Libresco ve Balantic, 2006; Macnair, 2003; Mediation UK, 1995; Özmen, 2006; Sağkal, 2011; Schrumpf, Crawford ve Bodine, 1997a, 1997b; Smead, 2000; Türnüklü vd., 2009a, 2009b; UNESCO, UNHCR ve INEE, 2005) yararlanılmıştır. Ulusal ve uluslararası alanyazın taranarak, araştırmanın gerçekleştirildiği bölgenin gereksinimlerini ve kültürel özelliklerini dikkate alan bir eğitim programı oluşturulmuştur.

Barış Eğitimi Programı dört ana bölümden oluşmaktadır:

1. Barış ve Şiddetin Doğasının Anlaşılması: Bu bölümde, öğrencilerin barışın ve şiddetin doğasını anlamalarına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin şiddet ve barış kavramlarının yanı sıra Türk kültüründe ve dünya kültüründe barışın öncülerine (örn., Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre, Mustafa Kemal Atatürk, Mahatma Gandhi ve Martin Luther King) ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. Bu bağlamda, aşağıdaki hedefler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır:

- a. Şiddet kavramının ve içerdiği boyutların anlaşılmasını sağlama,
- b. Şiddetin kökenlerinin anlaşılmasına yardımcı olma,
- c. Şiddetin alternatifi olduğunun farkına varmalarını sağlama,
- d. Şiddete ilişkin ortak bir bakış açısı geliştirmelerini sağlama,
- e. Barış kavramının ve içerdiği boyutların anlaşılmasını sağlama,
- f. Barışı engelleyen ve destekleyen unsurların farkına varılmasını sağlama,
- g. Barışın etkilerinin farkına varılmasını sağlama,
- h. Barışa ilişkin ortak bir bakış açısı geliştirmelerini sağlama,
- i. Türk kültüründe barışın öncüleri olan Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mustafa Kemal Atatürk hakkında farkındalık kazanmalarını sağlama,
- j. Dünya kültüründe barışın öncüleri olan Mahatma Gandhi ve Martin Luther King hakkında farkındalık kazanmalarını sağlama.

2. Barışı Engelleyen ve Destekleyen Unsurlar: Bu bölümde, öğrencilerin barışı engelleyen (kalıpyargılar-önyargılar-ayrımcılık) ve destekleyen (farklılıklarla birlik ve bütünlük oluşturabilmek, hoşgörü) unsurların farkına varmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir. Bu bağlamda, aşağıdaki hedefler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır:

- a. Kalıpyargıların farkına varmalarını sağlama,

- b. Önyargıların farkına varmalarını sağlama,
- c. Ayrımcılığın farkına varmalarını sağlama,
- d. Kalıpyargılar, önyargılar, ayrımcılık ve barış kavramı arasında bağlantı kurmalarını sağlama,
- e. İnsanlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların anlaşılmasına yardımcı olma,
- f. Farklılıklar ve barış kavramı arasında bağlantı kurmalarını sağlama,
- g. Farklılıklarla birlik ve bütünlük oluşturmaya yönelik bakış açısı geliştirmelerini sağlama,
- h. Hoşgörü ve hoşgörüsüzlük kavramlarının anlaşılmasını sağlama,
- i. Hoşgörü, hoşgörüsüzlük ve barış kavramları arasında bağlantı kurmalarını sağlama.

3. Barışçıl Bir Birey İçin Temel Beceriler: Bu bölümde, öğrencilerin barışçıl bir birey için gerekli olan becerileri (etkin dinleme, ben dili, empati ve öfke yönetimi) kazanmaları amaçlanmıştır. Bu bağlamda, aşağıdaki hedefler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır:

- a. İletişimi kolaylaştıran ve engelleyen unsurların farkına varmalarını sağlama,
- b. İletişimde etkin dinlemenin öneminin farkına varılmasını sağlama,
- c. Etkin dinleme becerilerini kazanmalarını sağlama,
- d. Sen dili ile ben dili arasındaki farkın anlaşılmasını sağlama,
- e. İletişimde ben dilinin öneminin farkına varılmasını sağlama,
- f. Ben dili kullanma becerisinin geliştirilmesini sağlama,
- g. Empati kavramının anlaşılmasını sağlama,
- h. Kişilerarası ilişkilerde empati kurmanın öneminin farkına varılmasını sağlama,
- i. Empati kurma becerilerini geliştirmelerini sağlama,
- j. Öfke duygusunun analiz edilmesini sağlama,
- k. Öfke ifade etme biçimlerinin farkına varılmasını sağlama,
- l. Öfke yönetimi becerilerinin geliştirilmesini sağlama.

4. Anlaşmazlık Çözüm Yöntemi Olarak “Barışyapıcılık” Tekniği: Bu bölümde, öğrencilere kişilerarası anlaşmazlıkları yapıcı ve barışçıl bir biçimde çözmeleri amacıyla barışyapıcılık becerisinin kazandırılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda, aşağıdaki hedefler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır:

- a. Yapıcı anlaşmazlık çözüm tekniklerinin (müzakere, barışyapıcılık ve hakemlik) farkına varılmasını sağlama,
- b. Barışyapıcılık tekniğinin anlaşılmasını sağlama,
- c. Barışyapıcının gereksinim duyacağı nitelik ve becerilerin farkına varılmasını sağlama,
- d. Barışyapıcılık sürecinin ana hatlarıyla anlaşılmasını sağlama,
- e. Barışyapıcılık sürecinin öğrenilmesini sağlama,
- f. Barışyapıcılık becerilerini kazanmalarını sağlama.

Yukarıda belirtildiği üzere, dört bölümden oluşan barış eğitimi programı, 16 ders saatlik bir eğitim programı olarak geliştirilmiştir. Etkinliklerin uygulanmasında rol oynama, tartışma, ikili ve grup çalışmaları, beyin fırtınası ve örnek olay gibi tekniklere yer verilmiştir. Eğitim programında yer alan etkinlikler ve ders saati dağılımları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Barış Eğitimi Programı ve Ders Saati Dağılımları

Etkinlikler	Ders Saati
I. Bölüm: Barış ve Şiddetin Doğasının Anlaşılması	
1. Etkinlik: Tanışma ve Programının Tanıtılması	1
2. Etkinlik: Şiddet Nedir?	1
3. Etkinlik: Barış Nedir?	1
4. Etkinlik: Türk Kültüründe Barışın Öncüleri Mevlana – Hacı Bektaş Veli – Yunus Emre – Mustafa Kemal Atatürk	1
5. Etkinlik: Dünya Kültüründe Barışın Öncüleri Mahatma Gandhi ve Martin Luther King	1
II. Bölüm: Barışı Engelleyen ve Destekleyen Unsurlar	
6. Etkinlik: Kalıpyargılar – Önyargılar – Ayrımcılık	1
7. Etkinlik: Farklılıklarımızla Birlik ve Bütünlük Oluşturabilmek	1
8. Etkinlik: Hoşgörü	1
III. Bölüm: Barışçıl Bir Birey İçin Temel Beceriler	
9. Etkinlik: Etkin Dinleme	1
10. Etkinlik: Ben Dili	1
11. Etkinlik: Empati	1
12. Etkinlik: Öfke Yönetimi	1
IV. Bölüm: Anlaşmazlık Çözüm Yöntemi Olarak “Barışyapıcılık” Tekniği	
13. Etkinlik: Barışyapıcılık Tekniği	1
14. Etkinlik: Barışyapıcılık İşlem Basamakları	1
15. Etkinlik: Barışyapıcılık Uygulamaları ve Programın Sonlandırılması	2
Toplam	16 Saat

Plasebo Grubuna Uygulanan Grup Rehberliği Programı

Araştırmada beklenti etkisi olarak da bilinen Hawthorne etkisini kontrol edebilmek amacıyla ikinci bir kontrol grubu olarak plasebo grubu oluşturulmuştur. Kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmazken; plasebo grubundaki katılımcılarla deney grubuyla paralel zaman diliminde 16 oturumda ve 13 haftalık bir sũrede barış eğitimi programıyla ilişkisiz grup rehberliği programı yũrũtũlmũřtur. Bu programda, iki ana tema ũzerinde durulmuştur:

1. **Verimli Ders alışma Teknikleri:** Plasebo grubuna verilen eğitimin birinci bũlũmũnũ verimli ders çalışma teknikleri oluşturmuştur. Etkinlikler, Kaya'nın (2001) yũksek lisans tezi kapsamında dokuzuncu sınıf ũđrencilerine yũnelik geliştirdiği ve etkililiğini test ettiği *“Lise I. sınıf ũđrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmaya dũnũk bir grup rehberliği programı”* başlıklı çalışmasından alınmıştır (Kaya Zengin, 2009).
2. **Sınav Kaygısı:** Plasebo grubuna verilen eğitimin ikinci bũlũmũnũ sınav kaygısı oluşturmaktadır. Etkinlikler, Ȗzdemir'in (2005) yũksek lisans tezi kapsamında onuncu sınıf ũđrencilerine yũnelik geliştirdiği ve etkililiğini test ettiği *“Sınav kaygısıyla başa çıkma programının lise ikinci sınıf ũđrencilerinin sınav kaygısı dũzeyine etkisi”* başlıklı çalışmasından alınmıştır (Ȗzdemir ve Ergene, 2005).

Plasebo grubuna uygulanan grup rehberliği programı ve ders saati dağılımları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Plasebo Grubuna Uygulanan Grup Rehberliği Programı ve Ders Saati Dağılımları

Etkinlikler	Ders Saati
I. Bölüm: Verimli Ders Çalışma Teknikleri	
1. Etkinlik: Tanışma ve Hedef Oluşturma	1
2. Etkinlik: Çalışma Planı Hazırlama	1
3. Etkinlik: Ders Çalışma Ortamı	1
4. Etkinlik: Dikkat Etme ve Yoğunlaşma	1
5. Etkinlik: Etkin ve Hızlı Okuma	1
6. Etkinlik: Derste Etkin Dinleme	1
7. Etkinlik: Not Tutma	1
8. Etkinlik: Tekrar Etme ve Hatırlama	1
9. Etkinlik: Sınavlara Hazırlanma ve Başarılı Olma	1
10. Etkinlik: Basılı Kaynaklardan ve Kütüphanelerden Yararlanma	1
11. Etkinlik: Ödev Hazırlama	1
II. Bölüm: Sınav Kaygısı	
12. Etkinlik: Sınav Kaygısına İlişkin Farkındalık Kazandırma	1
13. Etkinlik: Sınav Kaygısının Belirtileri	1
14. Etkinlik: Akılcı Olmayan Düşüncelerin Tanımlanması	1
15. Etkinlik: Akılcı Düşüncelerin Yerleşmesi	1
16. Etkinlik: Değerlendirme ve Kapanış	1
Toplam	16 Saat

Pilot Uygulama

Barış eğitimi programının geliştirilmesinin ardından barış eğitimi, çatışma çözümü ve akran arabuluculuk alanında çalışan üç araştırmacıdan uzman görüşleri alınmıştır. Programdaki ilk düzeltmeler uzman görüşleri doğrultusunda yapılmıştır. Programdaki düzeltmelerin tamamlanmasının ardından etkinliklerin işlerliğini ve geliştirilen eğitim programının yeterliğini sınavabilmek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir.

Barış eğitimi programının pilot uygulamasına, 2012-2013 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde başlanmıştır. Asıl çalışmada olduğu gibi katılımcıların belirlenmesinde sosyometri tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde, öğrenci görüşleri öncelikli ölçüt olarak alınmıştır. İsimleri belirlenen öğrencilerle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve programa katılmak için gönüllü olan öğrencilerden “Ebeveyn/Veli Bilgilendirilmiş Onam Form”larını (bkz., Ek-1) imzalatmaları ve ilk oturumda araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir.

Pilot çalışmada, geliştirilen barış eğitimi programının işlerliği inceleneceği için tek bir grupta çalışılması yönünde karar alınmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı merkez okul bölgesinde yer alan bir lisenin dokuzuncu sınıf şubelerinden yalnızca ikisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Böylelikle barış eğitimi programına her bir şubeden 10’ar öğrenci katılmıştır. Grupta, 10 kız ve 10 erkek olmak üzere toplam 20 öğrenci yer almıştır. Geliştirilen barış eğitimi programı haftada iki oturum olmak üzere 8 haftalık bir sürede toplam 16 ders saatinde uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerden “Etkinlik Değerlendirme Form”unu (bkz., Ek-9) doldurmaları istenmiştir. Araştırmacı, gerek oturum sırasındaki süreci gözlemleyerek gerekse de öğrencilerin “Etkinlik Değerlendirme Form”unda belirttikleri görüşleri dikkate alarak programdaki gerekli düzeltmeleri tamamlamış, tekrar uzman görüşlerine başvurmuş ve “Barış Eğitimi Programı: Uygulayıcı El Kılavuzu” ile “Barış Eğitimi Programı: Öğrenci Etkinlik Kitabı”nı asıl uygulama için hazır hale getirmiştir.

İşlem Yolu

Alanyazın taramaları ile başlayan proje araştırmasında öncelikle araştırmanın bağımsız ve bağımlı değişkenleriyle ilgili hazırlıklar tamamlanmıştır. 2012-2013 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, barış eğitimi programının pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Barış eğitimi programının pilot uygulamasının ardından araştırmacının uygulama deneyimlerine, uzman görüşlerine ve öğrenci etkinlik değerlendirme formlarından elde edilen verilere dayalı olarak revizyon işlemleri tamamlanmıştır. Asıl uygulamalara geçilmeden önce deney, kontrol ve plasebo gruplarının oluşturulacağı okulların belirlenebilmesi amacıyla Aydın il merkezinde bulunan Anadolu liselerinin yöneticileri ve psikolojik danışmanlarının yanı sıra Aydın Hacı Kadriye Arslan Rehberlik ve Araştırma Merkezi yöneticileri ile birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde önleyici rehberlik çalışmaları kapsamında barış eğitimi programına en çok ihtiyaç duyan ve böyle bir çalışmanın başlatılması halinde yönetici-öğretmen-psikolojik danışman-araştırmacı işbirliğinin en çok sağlanabileceği, birbirine benzer özelliklere sahip kurumlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu ölçütlere dayalı olarak, 2013-2014 eğitim öğretim yılının güz döneminde, deney, kontrol ve plasebo gruplarının oluşturulacağı okullar belirlenmiştir.

Dokuzuncu sınıf, öğrencilerin yeni bir okula başladığı ve yeni sınıf arkadaşları edindiği bir dönemdir. Dolayısıyla öğrencilerin birbirlerini tanımaları için Ekim ayının dördüncü haftasına kadar araştırmaya başlanılmamıştır. Bu süreçte, araştırma kapsamında geliştirilen “Barış Eğitimi Programı: Uygulayıcı El Kılavuzu” ile “Barış Eğitimi Programı: Öğrenci Etkinlik Kitabı”nın basım işlemi gerçekleştirilmiştir. Deney ve plasebo gruplarındaki öğrencilerle 16 oturumdan oluşan grup rehberliği programları yürütüleceği için bu okulların yöneticileri ve psikolojik danışmanlarıyla bir dönemlik çalışma takvimi belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan ilk tespitlerde; (i) dokuzuncu sınıf öğrencilerinin ders programlarının oldukça yoğun olduğu, (ii) derslerinin 08:00’de başlayıp, 15:20’de sona erdiği, (iii) ders dışı zaman olarak sadece öğle tatilleri ve okul çıkışı saatlerin mevcut olduğu, (iv) öğrencilerin öğle tatillerinde bu tür çalışmalara katılmak için yeterince istekli

olmadıkları, (v) okul çıkışlarında ise birçok öğrencinin eve ulaşmak için belirli zamanda hareket eden okul servislerine yetişmek zorunda oldukları, (vi) hafta sonlarında da öğrencileri bir araya toplamanın ve grup oturumlarında sürekliliği sağlamanın güç olacağı belirlenmiştir. Bu tespitlere dayalı olarak, çalışmanın okul saatleri içerisinde dersleri aksatmadan yürütülmesi kararı alınmıştır. Bu doğrultuda, çalışmanın rehberlik ders saatlerinde düzenli olarak yürütülmesi planlanmıştır. Çalışmanın başlatılacağı hafta itibarıyla dönem sonuna 13 hafta kalması nedeniyle 16 oturumluk çalışmanın 3 oturumu için ek ders saatlerine gereksinim duyulmuştur. Bu 3 oturum için Sosyal Proje ve Sosyal Etkinlik gibi öğrencilerin seçmeli ders saatlerinin dönüşümlü olarak kullanılması planlanmıştır. Deney ve plasebo gruplarının bulunduğu okulların hali hazırda var olan ders programları incelendiğinde deney grubunun bulunduğu okulda rehberlik ders saatlerinin Pazartesi günü ilk saatte toplandığı; plasebo grubunda ise her bir sınıfın rehberlik ders saatlerinin farklı gün ve zamanlarda olduğu görülmüştür. Okulların var olan ders programlarına müdahale etme imkanı olmadığı için var olan program çerçevesinde bu araştırma projesi için uygun olan saatlerden optimum düzeyde yararlanılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, deney grubunun bulunduğu okulda dokuzuncu sınıf ders programı incelendiğinde, 4 şubenin Pazartesi günü ilk saatte rehberlik dersine giren sınıf rehber öğretmenlerinin, Perşembe günü ilk saatte de dersleri olduğu tespit edilmiştir. Bu öğretmenlerle birebir görüşmeler gerçekleştirilerek, zorunlu ders saatleri ile rehberlik ders saatlerinin yerlerinin değiştirilmesi sağlanmıştır. Böylelikle 9/A, 9/C, 9/D, 9/E şubelerinin barışyapıcılarının eğitime Pazartesi günü ilk ders saatinde; 9/B, 9/F, 9/G, 9/H şubelerinin barışyapıcılarının ise eğitime Perşembe günü ilk saatte katılmaları sağlanmış ve böylece deney okulunda 24 öğrenciden oluşan iki ayrı eğitim grubu oluşturulmuştur.

Plasebo grubunun bulunduğu okulda dokuzuncu sınıf ders programı incelendiğinde ise her bir sınıfın rehberlik ders saatlerinin farklı gün ve zamanlarda olduğu; bu grupları sınıf rehber öğretmenlerinin zorunlu ders saatleri ile rehberlik ders saatlerinin yerleri değiştirilerek 2'li, 3'lü ya da 4'lü olarak birleştirmenin genellikle mümkün olmadığı; birleştirmenin mümkün olduğu birkaç sınıfta ise sınıf rehber öğretmenlerinin derslerinin yerlerini değiştirmek istemedikleri görülmüştür.

Bu nedenle, plasebo okulunda her bir sınıfın barışyapıcıları, ayrı ders saatlerinde eğitime alınmıştır. Plasebo grubunda yürütülen ek 3 oturum da deney grubunda olduğu gibi Sosyal Proje ve Sosyal Etkinlik gibi seçmeli ders saatlerinde dönüşümlü olarak yürütülmüştür. Deney grubuna verilen eğitimler kolçaklı sandalyelerin de bulunduğu çok amaçlı salonda; plasebo grubuna verilen eğitimler ise okulun boş dersliklerinde, kütüphanesinde ve görüşme odalarında gerçekleştirilmiştir.

Eğitim materyallerinin, eğitim mekânının ve eğitimlerin gerçekleştirileceği çalışma takviminin belirlenmesinin ardından 2013-2014 eğitim öğretim yılının güz döneminde Ekim ayının son haftasında barışyapıcı olarak eğitilmek üzere barış eğitimi programına katılacak her bir şubeden 6 öğrencinin isminin belirlenmesinde sosyometri tekniği kullanılmıştır. Her bir öğrenciye şu soru sorulmuştur: ***“Arkadaşlarıyla kavga ettiğinde ya da anlaşmazlık yaşadığında sınıfta kimden yardım almak istersin? En çok güvendiğiniz üç arkadaşınızın ismini önem sırasına göre yazınız.”*** Sosyometri tekniği değerlendirme ölçütlerine göre sınıfta en yüksek puanı toplayan 6 öğrenci (3’ü kız, 3’ü erkek olmak üzere) barışyapıcı olarak belirlenmiştir. Barışyapıcı olarak isimleri netleştirilen öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmış; barış eğitimine katılmak ve barışyapıcı olarak görev almak için gönüllü olup olmadıkları öğrenilmiştir. Gönüllü öğrencilerden “Ebeveyn/Veli Bilgilendirilmiş Onam Form”larını (bkz., Ek-1) velilerine imzalatmaları ve ilk oturumda araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir. Listede belirlenen ilk 6 isim arasında yer almalarına rağmen bu eğitime katılmak istemeyen öğrenciler de olmuştur. Bu durumda listede tercih edilme puanı en yüksek olan diğer öğrenciler belirlenmiştir. İsimleri belirlenen öğrencilerin eğitime katılma konusunda gönüllü olup olmadıklarını öğrenmek için birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde eğitime katılmak istediklerini belirten öğrencilerden “Ebeveyn/Veli Bilgilendirilmiş Onam Form”larını velilerine imzalatmaları ve ilk oturumda araştırmacıya teslim etmeleri istenmiştir. Kontrol ve plasebo gruplarında yer alacak öğrencilerin belirlenmesi sürecinde de aynı işlem basamakları izlenmiştir. Sosyometri tekniği kullanılarak kavga ya da anlaşmazlık durumlarında yardım almak için en çok tercih edilen 6 öğrenci (3’ü kız, 3’ü erkek olmak üzere) her bir sınıfta katılımcı olarak belirlenmiştir.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alacak isimlerin belirlenmesinin ardından bu öğrencilere öntest olarak Şiddet Eğilimi Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri uygulanmış; “Ebeveyn/Veli Bilgilendirilmiş Onam Form”larının alınmasının ardından deneysel işlem başlatılmıştır. Deney ve plasebo gruplarına uygulanan 16 oturumluk programlar, 13 haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Bu süreçte, kontrol grubunda yer alan öğrencilere ise herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney ve plasebo gruplarına verilen eğitimler, 2013-2014 eğitim öğretim yılının güz dönemi sonunda tamamlanmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanan eğitim programları tamamlandıktan sonra deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilere sontestler (Şiddet Eğilimi Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri) uygulanmıştır. Sontest uygulamasının 8 hafta sonrasında ise tüm gruplarda izleme ölçümleri (Şiddet Eğilimi Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri) gerçekleştirilmiştir.

Veri Çözümleme Teknikleri

Çalışma 1’de kullanılan nicel veri çözümleme tekniklerine ilişkin bilgiler aşağıda rapor edilmiştir.

Nicel Veri Çözümleme Teknikleri

Katılımcılara ait verilerin analiz edilmesinde, eğitime katılım oranı ölçütü dikkate alınmıştır. Bu ölçüte göre, barış eğitimine %70 ve üzerinde devam sağlayan öğrencilerin verilerinin analize dâhil edilmesi planlanmıştır. Eğitim sonrasında öğrenci devamları takip edildiğinde, bireysel devamlılıkların %75 ile %100 arasında değiştiği; grup devam ortalamasının ise %92 olduğu görülmüştür. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin otumlara düzenli olarak katıldıklarını, katılımların hem bireysel düzeyde hem de grup düzeyinde yüksek olduğunu göstermiştir. Benzer bir biçimde, plasebo grubunda da bireysel devamlılıkların %75 ile %100 arasında değiştiği; grup devam ortalamasının ise %96 olduğu görülmüştür. Bu bulgu, plasebo grubundaki öğrencilerin otumlara düzenli olarak katıldıklarını, katılımların hem bireysel düzeyde hem de grup düzeyinde yüksek olduğunu göstermiştir.

Araştırmada nicel veri analizleri için IBM SPSS İstatistik 21 paket programı kullanılmıştır. Grup farklılıklarının anlamlılık düzeyinin araştırıldığı bu çalışmada, hangi analitik stratejinin kullanılacağına belirlenmesinde Tabachnick ve Fidell (2007) tarafından belirtilen karar ağacından yararlanılmıştır. İki bağımlı değişken, bir bağımsız değişken (kesikli), iki ortak değişken ve üç farklı ölçüm zamanını içeren bu çalışmada, ortalama grup farklılıklarını maksimum düzeye çıkarmak için bağımlı değişkenlerin doğrusal kombinasyonunu oluşturmayı hedefleyen Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (Repeated Measures One-Way Multivariate Analysis of Covariance - MANCOVA) tekniği kullanılmıştır.

Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (MANCOVA), Tek Değişkenli Kovaryans Analizi'nin (ANCOVA) çok değişkenli uzantısıdır. MANCOVA, deneysel araştırmalarda, ortak değişken olarak belirlenen öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ve izleme testi puan ortalamalarının doğrusal kombinasyonu için gruplar arasında farklılıklar bulunup bulunmadığının araştırılmasına olanak sağlamaktadır (Dattalo, 2013; Raykov ve Marcoulides, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2007). MANOVA ve MANCOVA, sıfır hipotezini test etme, genel model uyumunu değerlendirme, çok değişkenli grup etkilerini inceleme ve model geçerleme yönleriyle birbirlerine benzerlik göstermelerine rağmen araştırmacı tarafından kontrol edilemeyen ve bağımlı değişkenleri etkileyebilen ortak değişkenlerin kontrolünü sağlayan yönüyle MANCOVA, MANOVA'ya göre daha güçlü bir test olma özelliği taşımaktadır (Dattalo, 2013). MANCOVA'nın güçlü yönleri, birbiriyle ilişkili bağımlı değişkenlerin ayrı ayrı analiz edilerek Tip I hata oranının artmasını önlemesi, ayrı ayrı yürütülen ANCOVA'larda ortaya çıkmayan grup farklılıklarını ortaya çıkarabilmesi, ortak değişken kullanımının sistematik yanlılığı ve grup içi ya da hata varyansını azaltmasıdır (Dattalo, 2013; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Raykov ve Marcoulides, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2007). MANCOVA, hata varyansını düşürerek, gruplar arası ortalama farklılıkları için daha güçlü bir test sonucu ortaya çıkarmaktadır. Gruplara tesadüfi atamanın yapılamadığı deneysel araştırma desenlerinde, öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ve izleme testi puan ortalamalarının doğrusal kombinasyonu bakımından gruplar arasında daha

doğru bir karşılaştırma yapılmasına imkân tanımaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Bu araştırmada, tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA öncesinde, analizlerde ortak değişken olarak ele alınacak olan şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest puanları bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek amacıyla veri seti üzerinde tek yönlü MANOVA uygulanmıştır. Bu analiz öncesinde veri tarama işlemleri (*betimsel istatistikler, kayıp değerler, tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler*) gerçekleştirilmiş ve varsayımsal kriterlerin (*gruplar için gerekli örneklem büyüklükleri, normallik varsayımı, varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonlar*) sağlandığı görülmüştür.

Öntest puanları bakımından grupların birbirlerinden farklılaşmadığının tespit edilmesinin ardından deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla asıl analiz işlemlerine geçilmiştir. Şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi sontest ve izleme testi puan ortalamalarının doğrusal kombinasyonu bakımından gruplar arasında farklılıklar bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA uygulanmıştır. Analizde, şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest puanları ortak değişken, şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi sontest ve izleme testi puanları grup içi değişkenler, araştırma grupları (deney, kontrol ve plasebo) ise gruplar arası faktör olarak ele alınmıştır. Tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA öncesinde veri tarama işlemleri (*betimsel istatistikler, kayıp değerler, tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler*) gerçekleştirilmiş ve varsayımlar (*gruplar için gerekli örneklem büyüklükleri, normallik varsayımı, doğrusallık, regresyon doğrularının eğiminin eşitliği, varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği, çoklu bağıntı*) incelenmiştir. Varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı ihlal edildiği için çok değişkenli *F*-testinin değerlendirilmesinde Wilks' lambda yerine Pillai's Trace değeri dikkate alınmıştır. Mauchly'nin küresellik testinde (Mauchly's test of sphericity) anlamlı değerler ($p < .001$) elde edildiği için tek değişkenli test sonuçlarında grup içi etkilerin (Within-

subject effects) incelenmesinde Greenhouse-Geisser küresellik tahmin değerleri kullanılarak serbestlik dereceleri düzeltilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA'da istatistiksel açıdan anlamlı çok değişkenli etki, gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Bağımlı değişkenlerdeki varyansın ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığını incelemek için kısmi eta-kare değerine (η_p^2) bakılmıştır. Bağımlı değişkenlerin her biri için tek değişkenli *F*-testi sonuçlarına da bakılmıştır. Tip I hata oranını düşürmek için Bonferroni düzeltmesi yapılarak alfa düzeyi .025 (.05/2) olarak belirlenmiştir.

Faktör ikiden fazla düzeye (deney, kontrol ve plasebo grubu) sahip olduğu ve tek değişkenli *F*-testi sonuçları anlamlı bulunduğu için her bir bağımlı değişkene ait düzeltilmiş ortalama puanlar için gruplar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek amacıyla SPSS için özel bir komut uygulanarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırmalarda kontrast analizlerine ek olarak Bonferroni düzeltmeli post hoc testlerinden yararlanılmıştır. Analizlerde, Tip I hata oranının artmasını önlemek için Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Analizde, her bir bağımlı değişken için üç farklı ikili karşılaştırma (deney-kontrol, deney-plasebo ve kontrol-plasebo) yapılacağı için düzeltilmiş alfa değeri .004 (.025/6) olarak belirlenmiştir.

Çalışma 2

Araştırma Modeli ve Çalışma Grubu

Çalışma 2’de, (i) deney, kontrol ve plasebo gruplarının bulunduğu okullarda dokuzuncu sınıf düzeyinde sınıf iklimi puanlarının sene başından sene sonuna gösterdiği değişimler, (ii) deney grubunun bulunduğu okulda bir dönem boyunca gerçekleştirilen barışyapıcılık uygulamalarının somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisi ve (iii) barışyapıcılık uygulamalarına ilişkin barışyapıcı öğrencilerin, tarafların ve bu süreci gözlemleyen öğretmenlerin görüşleri araştırılmıştır. Çalışma 2’nin simgesel gösterimi Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Araştırma Modeli

Gruplar	Ölçüm-1 (Ekim)	İşlem-1 (Ekim-Kasım-Aralık-Ocak)	İşlem-2 (Şubat-Mart-Nisan-Mayıs)	Ölçüm-2 (Mayıs-Haziran)
Deney Okulu-Tüm dokuzuncu sınıf öğrencileri	SİE*	Deney grubunda yer alan öğrencilere Barış Eğitimi Programı uygulanır (16 Ders Saati)	Barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcılık uygulamalarını gerçekleştirmeleri	SİE* Barışyapıcılık Kayıt Formu Barışyapıcı Görüşme Formu Taraf Görüşme Formu Öğretmen Görüşme Formu
Kontrol Okulu-Tüm dokuzuncu sınıf öğrencileri	SİE*	-----	-----	SİE*
Plasebo Okulu-Tüm dokuzuncu sınıf öğrencileri	SİE*	Plasebo grubunda yer alan öğrencilere grup rehberliği programı uygulanır (16 Ders Saati)	-----	SİE*

*SİE: Sınıf İklimi Envanteri

Tablo 5’te görüldüğü üzere, 2013-2014 eğitim öğretim yılının Ekim ayında, deney, kontrol ve plasebo gruplarının oluşturulduğu okullarda tüm dokuzuncu sınıf öğrencilerine Dwyer vd. (2004) tarafından Connected Classroom Climate Inventory (CCCI) adıyla geliştirilen ve bu çalışmada araştırmacı tarafından Sınıf İklimi Envanteri (SİE) adıyla Türkçe’ye uyarlanan ölçme aracı uygulanmıştır. 2013-2014 eğitim öğretim yılının güz döneminde, Çalışma 1 kapsamında, Ekim-Kasım-Aralık-Ocak aylarında deney grubuna 16 oturumdan oluşan barış eğitimi programı; plasebo grubuna ise 16 oturumdan oluşan barış eğitimiyle ilişkisiz grup rehberliği programı uygulanmıştır. Çalışma 2 kapsamında, bahar döneminde Şubat-Mart-Nisan-Mayıs aylarında deney grubunun bulunduğu okulun dokuzuncu sınıflarında barışyapıcılık uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, barışyapıcılar sınıflarında yaşanan kişilerarası anlaşmazlıkların barışçıl çözümünde aktif bir biçimde rol almışlardır. Bahar döneminde, Mayıs ayının son haftasında Sınıf İklimi Envanteri tüm gruplara tekrar uygulanmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının oluşturulduğu okullarda, sınıf iklimini ölçmeye yönelik gerçekleştirilen uygulamalarda ulaşılan toplam öğrenci sayısı ve cinsiyet dağılımları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların Cinsiyetlere Göre Sayısal Dağılımları

Cinsiyet	Deney Okulu- Tüm dokuzuncu sınıf öğrencileri		Kontrol Okulu- Tüm dokuzuncu sınıf öğrencileri		Plasebo Okulu- Tüm dokuzuncu sınıf öğrencileri		Toplam	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Kız	84	53	105	55	124	56	313	55
Erkek	74	47	86	45	97	44	257	45
Toplam	158	100	191	100	221	100	570	100

Tablo 6’da görüldüğü üzere, Çalışma 2’de, deney grubunun bulunduğu okuldan 158 (kız $n= 84$, %53; erkek $n= 74$, %47); kontrol grubunun bulunduğu okuldan 191 (kız $n= 105$, %55; erkek $n= 86$, %45); plasebo grubunun bulunduğu okuldan 221 (kız $n= 124$, %56; erkek $n= 97$, %44) olmak üzere toplam 570 (kız $n= 313$, %55; erkek $n= 257$, %45) katılımcı yer almıştır. Katılımcıların yaşları 14 ile 16 ($\bar{x}= 14.98$, $ss= .16$) arasında değişmiştir.

Bu çalışmada, deney grubunun bulunduğu okulda gerçekleştirilen barışyapıcılık uygulamalarının somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini incelemek için bir dönem boyunca barışyapıcılar tarafından taraflarla birlikte doldurulup, imzalanan ve rehberlik servisinde özel, kilitli bir dolapta tutulan Barışyapıcılık Kayıt Formları Mayıs ayının son haftasında toplanmıştır.

Araştırmada, barışyapıcılık uygulamalarının etkililiğini nitel veriler yoluyla değerlendirmek amacıyla “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği”nden yararlanılmıştır. Bahar döneminde Mayıs ayının son haftasında barışyapıcı öğrencilere ve barışyapıcılık sürecinden yararlanan taraflara; Haziran ayının üçüncü haftasında seminer döneminde ise bu süreci gözlemleyen öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Böyle bir yöntemle başvurulmasının nedeni, barışyapıcı öğrencilerin, barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan tarafların ve bu süreci gözlemleyen öğretmenlerin kişisel deneyimlerine ilişkin daha derinlemesine veri elde etmektir.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı bu araştırmada, görüşme yapılacak barışyapıcı öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılmasının nedeni, barışyapıcılık sürecini yeterince deneyimlemiş ve bu sürece yönelik gerçekçi veriler sunabilecek öğrencilerle görüşme yapmaktır. Araştırma sürecinde toplam 36 barışyapıcılık görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Öğrenci başına düşen ortalama barışyapıcılık görüşme sayısı, 0.78’tir. Bu noktadan hareketle, araştırmada örneklem seçim tekniği için belirlenen ölçüt, kişilerarası anlaşmazlıkların çözümünde en az 1 kez barışyapıcılık yapmış olmaktır. Belirlenen bu ölçüte uygun 26 öğrenciden (kız $n=16$; erkek $n=10$) 25’iyle (kız $n=16$; erkek $n=9$) yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ölçütü karşılamasına rağmen yalnızca bir öğrenciyle görüşmenin gerçekleştirilememesinin nedeni, bu öğrencinin okulun son haftalarında özürlü devamsızlık yapmış olmasıdır.

Görüşme yapılacak tarafların belirlenmesinde ise “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğinin kullanılmasının nedeni, barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan öğrencilere pratik ve hızlı bir biçimde ulaşmaktır. Dolayısıyla barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan 15 kız, 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme yapılacak öğretmenlerin belirlenmesinde de amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılmasının nedeni, barışyapıcılık çalışmalarını yeterince gözlemlemiş ve bu sürece yönelik gerçekçi veriler sunabilecek öğretmenlerle görüşmeler yapmaktır. Bu amaçla, öğrencileri daha çok tanıma ve barışyapıcılık sürecini yakından gözlemleme olanağına sahip olduğu düşünülen sınıf rehber öğretmenleri ile bu sınıflara haftada 5 ders saati ve üzerinde derse giren öğretmenlerle (örn., Matematik ve İngilizce Dersi Öğretmenleri) görüşmeler yapılması planlanmıştır. Bu ölçüte dayalı olarak 6’sı kadın, 5’i erkek olmak üzere toplam 11 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışma 2’de, veri toplama araçları olarak Sınıf İklimi Envanteri (SİE), Barışyapıcılık Kayıt Formu ve Görüşme Formları kullanılmıştır.

Sınıf İklimi Envanteri (The Connected Classroom Climate Inventory)

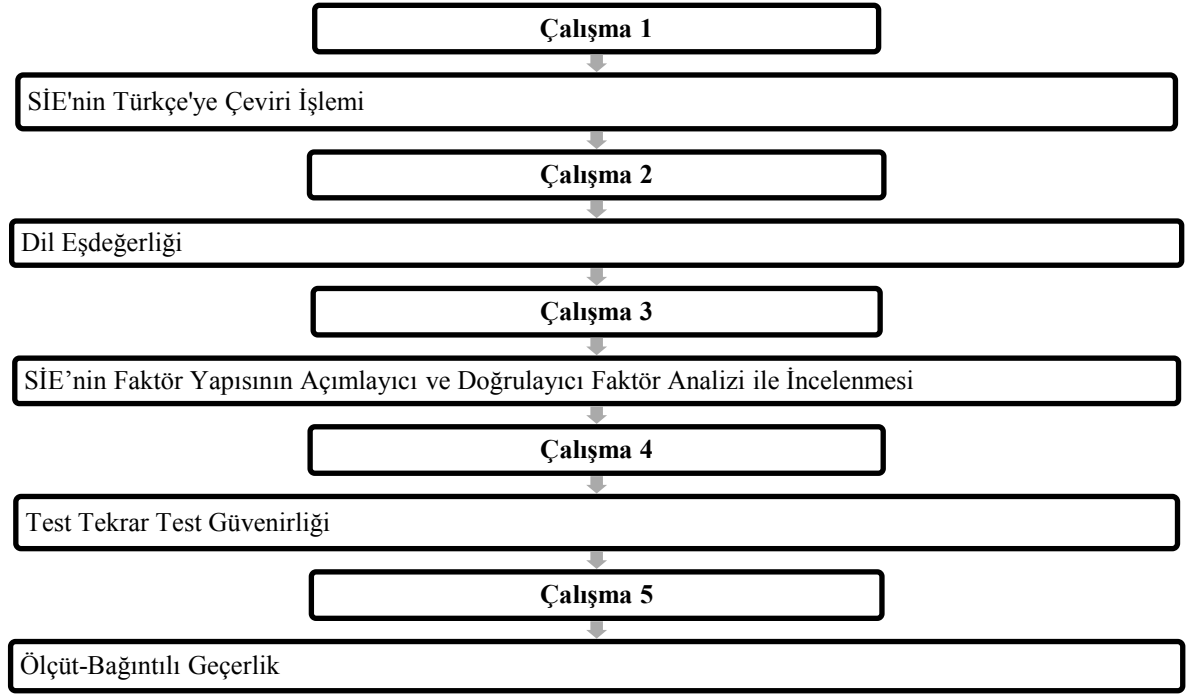
Örijinal Sınıf İklimi Envanteri’nin Özellikleri

Dwyer vd. (2004) tarafından geliştirilen Sınıf İklimi Envanteri (Connected Classroom Climate Inventory), üniversite öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algılarını ve birbirleri arasındaki bağlılığı ölçen ve 18 maddeden oluşan bir envanterdir (bkz., Ek-4). Envanterin geliştirilmesinde konuyla ilgili öğrenci görüşmelerine ek olarak sosyal bağlılık ve sınıf iklimiyle ilgili alanyazın taramaları

gerçekleştirilmiştir. Envanterdeki maddeler beşli Likert derecelendirme sistemine (5= *Kesinlikle Katılıyorum*, 4= *Katılıyorum*, 3= *Kararsızım*, 2= *Katılmıyorum*, 1= *Kesinlikle Katılmıyorum*) göre puanlanmaktadır. Envanterden alınabilecek puanlar 18 ile 90 arasında değişmektedir. Envanterden alınan yüksek puanlar, sınıfta öğrenciler arasındaki bağlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Dwyer vd., Sınıf İklimi Envanteri'nin yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapmışlardır. Açımlayıcı faktör analizinde Sınıf İklimi Envanteri, tek faktörlü bir yapı göstermiştir. Faktör yükleri, .59 ile .83 arasında değişmiştir. Güvenirlik çalışmasında, Cronbach alfa katsayısını .94 olarak belirlemişlerdir. Dwyer vd., Sınıf İklimi Envanteri'nin ölçüt geçerliği için çalışmayla ilgili dört evrensel madde (global item) daha hazırlamışlardır. Sınıf İklimi Envanteri puanları ile hazırlanan bu ek maddeler arasındaki ilişkilerin .59 ile .68 arasında değiştiğini ve ilişkilerin tümünün .001 düzeyinde anlamlı olduğunu tespit etmişlerdir.

Sınıf İklimi Envanteri'ni (SİE) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması

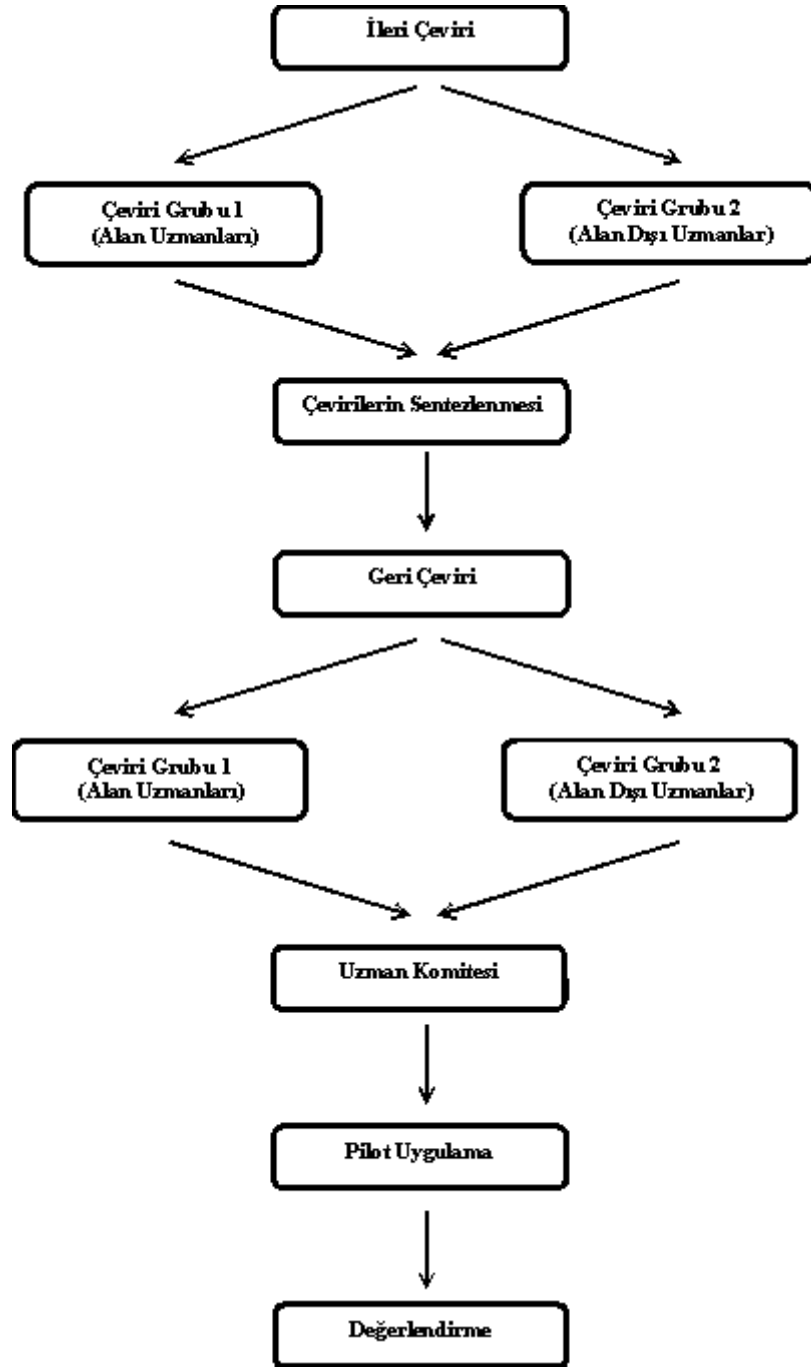
Sınıf İklimi Envanteri'nin (SİE) Türkçe'ye uyarlanmasında çeviri işlemi, dil eşdeğerliği, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi, test tekrar test güvenirliliği ve ölçüt-bağıntılı geçerlik olmak üzere 5 ayrı çalışma yürütülmüştür (bkz., Şekil 1):



Şekil 1. Envanter uyarlama sürecinde gerçekleştirilen çalışmalar.

Çalışma 1: SİE'nin Türkçe'ye Çeviri İşlemi

Çalışma 1'in amacı, SİE'nin Türkçe'ye çeviri işlemini gerçekleştirmektir. SİE'nin Türkçe'ye uyarlama çalışmasına başlamadan önce Dwyer vd. (2004) envanter uyarlama izni alınmıştır. SİE'nin Türkçe'ye çeviri işleminde, Uluslararası Test Komisyonu Test Uyarlama İlkeleri (Hambleton, 2005) dikkate alınmış olup; Beaton, Bombardier, Guillemin ve Ferraz (2000) tarafından belirtilen aşamalar izlenmiştir (bkz., Şekil 2):



Şekil 2. SİE'nin Türkçe'ye çeviri işlemi.

1. Aşama: İleri Çeviri. Envanter uyarlama çalışmasının birinci aşamasında orijinal dildeki maddeler, cevaplandırma seçenekleri ve yönerge hedef dile çevrilmiştir. Bu aşamada, birbirinden bağımsız 8 uzman görev almıştır. Uzmanların belirlenmesinde dikkat edilen ölçütler şunlardır:

- a. Anadilleri Türkçe olup, İngilizce'yi iyi derecede kullanabilmeleri ve ölçeğin geliştirildiği kültürü tanımaları,
- b. Uzmanların iki farklı gruptan belirlenmesi
(*Birinci grup*: Envanterdeki kavramlara ilişkin farkındalık sahibi 4 uzman; *İkinci grup*: Envanterdeki kavramların farkında olmayan ve eğitim alanı dışında çalışan İngilizce'ye hâkim 4 uzman).

Envanter maddelerinin çevrilmesinde iki ayrı uzman grubundan yararlanılmasının nedeni iç geçerliği sağlamaktır. Böylelikle alan uzmanlarının çeviri sırasında akademik hedeften etkilenip etkilenmedikleri, alan dışı uzmanların çevirileri ile kontrol altına alınmıştır. Birinci gruptaki uzmanlar çeviri sürecinde alandaki terminolojiyi kullanırlarken; ikinci gruptaki uzmanlar toplumsal dili kullanmışlardır.

2. Aşama: Çevirilerin Sentezlenmesi. İkinci aşamada, çeviri işlemini gerçekleştiren uzmanlar ve araştırmacı bir araya gelmişler, çevirileri karşılaştırmışlar ve tutarsız ifadeleri düzenlemişlerdir. Bu çalışmanın ardından araştırmacı ve bağımsız bir gözlemci (İngilizce Eğitimi Uzmanı) bir araya gelip, çevirilerin sentezini gözden geçirmişlerdir. Son olarak, bir Türkçe dil alan uzmanı maddeleri dil bilgisi kuralları açısından değerlendirmiş ve çevirilerin sentezlenmesi işlemi tamamlanmıştır.

3. Aşama: Geri Çeviri. Üçüncü aşamada, hedef dildeki maddelerin orijinal maddelerle aynı içeriği yansıtıp yansıtmadığını kontrol etmek için geri çeviri işlemi gerçekleştirilmiştir. Orijinal ve hedef dildeki maddeler arasında tutarsızlıklar ya da kavramsal hataların bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Geri çeviri işlemini birbirinden bağımsız olarak gerçekleştiren uzmanların belirlenmesinde dikkat edilen ölçütler şunlardır:

- a. Anadilleri Türkçe olup, İngilizce'yi iyi derecede kullanabilmeleri ve ölçeğin geliştirildiği kültürü tanımaları,
- b. Uzmanların iki farklı gruptan belirlenmesi

(*Birinci grup*: Envanterdeki kavramlara ilişkin farkındalık sahibi 2 uzman; *İkinci grup*: Envanterdeki kavramların farkında olmayan ve eğitim alanı dışında çalışan İngilizce'ye hâkim 2 uzman),

Geri çeviri işlemi gerçekleştirildikten sonra araştırmacı ve bağımsız bir gözlemci (İngilizce Eğitimi Uzmanı) orijinal maddeler ile hedef dilden orijinal dile çevrilen maddeler arasında tutarsızlıkların, kavramsal hataların, yanlış çevirinin, sözcük ya da anlam kaybının olup olmadığını kontrol etmişlerdir. Yapılan kontrollerde, orijinal dile çevrilen maddelerin, orijinal maddeler ile birebir cümle yapısını koruduğu; bazı maddelerde ise cümle yapısı farklı olan veya eş anlamlı sözcüklerin kullanıldığı çeviriler görülmüştür. Sonuç olarak, geri çeviri işlemi orijinal ve hedef dildeki maddelerin eşdeğer olduğunu göstermiştir.

4. Aşama: Uzman Komitesi. Dördüncü aşamada, uyarlama çalışmasının amacına ulaşabilmesi amacıyla uzman komitesine başvurulmuştur. Uzman komitesinin özellikleri şunlardır:

- a. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında 6 uzman
- b. Ölçme ve Değerlendirme alanında 1 uzman
- c. Türkçe dil alanında 1 uzman

Bu aşamada, (i) alan uzmanları ile alan dışı uzmanların gerçekleştirdiği ileri çeviriler, (i) alan uzmanları, alan dışı uzmanlar, araştırmacı, bağımsız bir gözlemci ve Türkçe dil alan uzmanının görüşleri doğrultusunda hazırlanan ileri çevirilerin sentezlenmiş hali ve (iii) alan uzmanları ile alan dışı uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiş geri çeviri formları uzman komitesine sunulmuştur. Orijinal ve hedef dildeki envanter maddeleri arasındaki eşdeğerliği değerlendirmeleri için uzman komitesinden aşağıdaki alanlarda inceleme yapmaları istenmiştir:

- a. *Anlamsal Eşdeğerlik*: Uzmanlar, orijinal ve hedef dildeki sözcüklerin aynı anlamı verip vermediğini ve dil bilgisi açısından zorluk bulunup bulunmadığını kontrol etmişlerdir.

- b. *Deyimsel Eşdeğerlik*: Uzmanlar, konuşma dilinde kullanılan sözcüklerin ve deyimlerin çeviri işleminin nasıl gerçekleştirildiğini kontrol etmişlerdir.
- c. *Deneyimsel Eşdeğerlik*: Uzmanlar, orijinal maddelerdeki ifadelerin, hedef dilin kullanıldığı evrende deneyimlenip deneyimlenmediğini kontrol etmişlerdir.
- d. *Kavramsal Eşdeğerlik*: Uzmanlar, envanterin geliştirildiği ve uyarlama çalışmasının gerçekleştirildiği kültürler arasında envanterdeki maddeler itibarıyla kavramsal farklılıkların bulunup bulunmadığını kontrol etmişlerdir.

Bu aşamada, uzman komitesi, hedef dile çevrilen maddelerin büyük çoğunluğu için anlamsal, deyimsel, deneyimsel ve kavramsal açıdan uygunluğu onaylamışlardır. Çevirilerin uygunluğunu 1 (*Kesinlikle Katılmıyorum*) ile 5 (*Kesinlikle Katılıyorum*) arasında değerlendiren uzmanlar arasındaki uyumu incelemek amacıyla ikiden fazla puanlayıcı arasındaki uyumun değerlendirildiği Fleiss Kappa Katsayısı hesaplanmıştır. Viera ve Garrett'e (2005) göre, uzmanlar arasında yüksek düzeyde bir uyum tespit edilmiştir (*Fleiss Kappa Katsayısı*= .74). Uzmanlar arasındaki tutarlığın genel olarak iki maddede düştüğü ve ortak yönde değişiklik önerisinde bulundukları belirlenmiştir. Bu doğrultuda anlaşılabilirliği kolaylaştırmak için iki maddede düzenleme yapılmıştır. Böylelikle, araştırmacı uyarlama çalışmasının sonraki aşamasına geçiş yapmıştır.

5. Aşama: Pilot Uygulama. Envanter uyarlama çalışmasının beşinci aşamasında uygulama eşdeğerliğini incelemek için pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama için aşağıdaki yöntem izlenmiştir:

- a. Bu araştırmada, envanter uyarlama çalışmasının gerçek evrenini liselerde eğitim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Dolayısıyla hedef evrende dokuzuncu sınıfa devam eden yaklaşık 30 öğrencinin katılımıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve maddelerin anlaşılabilirliğinin sınanmasında sınıf ortamında şu sorular sorulmuştur:

“Yönergelerle ilgili anlaşılmayan bir şey var mı?”, “Anlaşılmayan herhangi bir madde var mı?” ve “Anlaşılması güç ya da kafa karıştırıcı maddeler var mı?”. Envanter uygulamasının ardından tesadüfi olarak seçilen 5 öğrenciyle birebir görüşmeler gerçekleştirilmiş ve öğrencilere şu sorular sorulmuştur: “Bu madde senin için ne ifade ediyor?” ve “Yönergeler senden ne yapmanı bekliyor?”.

Dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yürütülen pilot uygulamalar, envanter maddelerinin anlaşılabilirliğini kanıtlayıcı nitelikte bulgular sunmuştur. Bireysel görüşmeler yoluyla madde yönergelerinin anlaşılabilirliği test edildiğinde öğrencilerin maddeleri doğru bir biçimde anlayabildikleri görülmüştür. Sonuç olarak, gerçekleştirilen tüm bu çalışmalar uyarlama çalışmasının uygulama eşdeğerliğini kanıtlamıştır.

6. Aşama: Değerlendirme. Pilot çalışmalar sonrasında elde edilen bulgular Uzman Komitesi’ne sunulmuştur. Komiteden bu aşamaya kadar gerçekleştirilen çalışmaları (i) yeterli, (ii) revize edilmeli veya (iii) yetersiz olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman komitesinin değerlendirmesi sonucunda çeviri işlemi onaylanmış ve nihai form üzerinde karar kılınmıştır.

Çalışma 2: Dil Eşdeğerliği

Yöntem. Çalışma 2’nin amacı, anadili Türkçe olan ve İngilizce’yi iyi düzeyde kullanabilen katılımcılarla orijinal ve hedef envanter arasındaki dil eşdeğerliğini incelemektir. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden alınan etik kurul onayının ve Buca Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölüm Başkanlığı’ndan alınan yasal izin belgelerinin ardından uygulamalar ilgili programda görevli öğretim üyelerinin izinlerine ve katılımcıların gönüllülük ilkesine bağlı olarak 2012-2013 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, ders öncesinde 15 dakikalık bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmiştir. İki hafta arayla gerçekleştirilen iki çalışmanın ilkinde birinci grupta yer alan üçüncü sınıf öğrencilerine hedef dildeki envanter formu, ikinci grupta yer alan dördüncü sınıf

öğrencilerine ise orijinal envanter formu uygulanmış; ikinci çalışmada ise birinci gruba orijinal envanter formu, ikinci gruba ise hedef dildeki envanter formu uygulanmıştır.

Katılımcılar. Dil eşdeğerliğinin incelendiği bu çalışmada, katılımcı grubun belirlenmesinde “Eğitim Fakültelerinin İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı’nda üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri olmaları” ölçütü dikkate alınmıştır. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı üçüncü sınıfından 31 (kadın $n= 26$; erkek $n= 5$); dördüncü sınıfından ise 32 (kadın $n= 26$; erkek $n= 6$) olmak üzere toplam 63 katılımcı yer almıştır. Katılımcıların yaşları üçüncü sınıflar için 20 ile 28 ($\bar{x} = 21$, $ss= 1.52$); dördüncü sınıflar için 21 ile 24 arasında ($\bar{x} = 22$, $ss= .59$) değişmiştir.

Veri Analizi. Envanter toplam puanları arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r); envanter maddeleri arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı (r_{ho}) hesaplanmıştır.

Bulgular. Üçüncü sınıf öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada orijinal ve hedef envanter toplam puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r= .93$, $p< .001$) tespit edilmiştir. Maddeler arasındaki ilişkiler ise Spearman’ın r_{ho} katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Orijinal ve Hedef Dildeki Maddeler Arasındaki İlişki Düzeyleri

Madde	r_{ho}	Madde	r_{ho}
1	.64**	10	.69**
2	.77**	11	.58**
3	.68**	12	.52*
4	.59**	13	.59**
5	.58**	14	.47*
6	.72**	15	.62**
7	.47*	16	.59**
8	.51*	17	.75**
9	.53*	18	.73**

* $p < .01$, ** $p < .001$

Tablo 7 incelendiğinde, maddeler arasındaki ilişkilerin .47 ile .77 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgular, Sınıf İklimi Envanteri'ni Türkçe'ye uyarlama çalışmasında birinci örneklem grubunda (İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı üçüncü sınıf öğrencileri) dil eşdeğerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Dördüncü sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada da orijinal ve hedef envanter toplam puanları arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki ($r = .92$, $p < .001$) tespit edilmiştir. Maddeler arasındaki ilişkiler ise Spearman'ın r_{ho} katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular, Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Orijinal ve Hedef Dildeki Maddeler Arasındaki İlişki Düzeyleri

Madde	r_{ho}	Madde	r_{ho}
1	.59**	10	.69**
2	.58**	11	.58**
3	.82**	12	.52*
4	.74**	13	.59*
5	.46*	14	.47**
6	.85**	15	.62**
7	.66**	16	.59**
8	.57**	17	.75*
9	.65**	18	.73*

* $p < .01$, ** $p < .001$

Tablo 8 incelendiğinde, maddeler arasındaki ilişkilerin .46 ile .85 arasında değiştiği ve anlamlı olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, elde edilen bu bulgular, Sınıf İklimi Envanteri’ni Türkçe’ye uyarlama çalışmasında dil eşdeğerliğinin her iki örneklem grubunda da (İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri) sağlandığını göstermektedir.

Çalışma 3: SİE’nin Faktör Yapısının Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi ile İncelenmesi

Yöntem. Bu çalışmada, SİE’nin faktör yapısı Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analiziyle incelenmiş ve güvenirlik düzeyi belirlenmiştir. Uygulamalar, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nden alınan etik kurul onayı ve Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan uygulama izinlerine bağlı olarak hedef okulların idarecileri ve öğretmenlerinin izinlerine, katılımcıların gönüllülük ilkesine bağlı olarak 2012-2013 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, bir derslik zaman dilimi (40 dakika) içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Evren ve Örneklem. Araştırmanın evrenini, Aydın ili merkezinde yer alan liselerde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma evreninde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı 20 devlet ve 4 özel olmak üzere toplam 24 lise bulunmaktadır. Devlet liselerinde toplam 14547 öğrenci öğrenim görmektedir. Devlet liselerinde okuyan öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada evrene ilişkin temsil edilebilirliği arttırmak için “çok aşamalı tabakalı küme tesadüfi örnekleme” tekniği kullanılarak 1250 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Buna göre, evrende bulunan liseler okul türü bazında (i) Akademik Yönelimli Liseler ve (ii) Mesleki Yönelimli Liseler olarak iki tabakaya ayrılmıştır. Akademik Yönelimli Liseler tabakası (i) Fen Lisesi, (ii) Sosyal Bilimler Lisesi, (iii) Anadolu Lisesi ve (iv) Genel Lise olmak üzere dört alt tabakaya; Mesleki Yönelimli Liseler tabakası ise (i) Sağlık Meslek Lisesi, (ii) İmam Hatip Lisesi, (iii) Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, (iv) Ticaret Meslek Lisesi, (v) Kız Teknik ve Meslek Lisesi olmak üzere beş alt tabakaya ayrılmıştır. Okul türlerindeki (Akademik Yönelimli Liseler ve Mesleki Yönelimli Liseler) öğrenci sayılarının evrendeki oranı hesaplandıktan sonra her bir tabaka içerisinde yer alan alt tabakaların oranı hesaplanmış ve örneklem grubu oluşturulurken bu oranlar dikkate alınmıştır. Bu işlemin ardından Akademik Yönelimli Liseler ve Mesleki Yönelimli Liseler tabakasının alt tabakalarında yer alan okullar ise kümelere ayrılmıştır. Alt tabakalardan örneklem alınmasında kümelerin eşit düzeyde temsil edilmesine özen gösterilmiştir. Küme içerisinde katılımı sağlanmasında ise örneklem birimi olarak sınıflar tesadüfi bir biçimde seçilmiştir. Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü İstatistik Bürosu'ndan alınan bilgilere göre evrendeki ve örneklem grubundaki öğrenci sayılarının okul türlerine göre dağılımları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Evrendeki ve Örneklem Grubundaki Öğrenci Sayılarının Okul Türlerine Göre Dağılımı

Okul türü	Evren		Örneklem	
	N	%	n	%
Akademik Yönelimli Liseler	7300	50	625	50
Mesleki Yönelimli Liseler	7247	50	625	50
Toplam	14547	100	1250	100

Tablo 9’da görüldüğü üzere, Akademik Yönelimli Liseler tabakasında 7300, Mesleki Yönelimli Liseler tabakasında ise 7247 olmak üzere Aydın il merkezinde bulunan devlet liselerinde toplam 14547 öğrenci öğrenim görmektedir. Her iki tabakanın evrendeki oranlarının (%50) eşit olduğu görülmektedir.

Akademik Yönelimli Liseler tabakasının alt tabakaları, alt tabakaların oranı, alt tabakalardaki kümeleri oluşturan okullar ve öğrenci sayıları ise Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Akademik Yönelimli Liseler Tabakasına İlişkin Betimsel İstatistikler

Akademik Yönelimli Liseler Tabakası					
Alt Tabakalar	Kümeler	Toplam Öğrenci Sayısı	Tabaka İçindeki Oranı	Tabaka İçindeki Öğrenci Sayısı	Ulaşılan Öğrenci Sayısı
1. Fen Lisesi	1. Aydın Fen Lisesi (215 öğrenci)	215	3	19	30
2. Sosyal Bilimler Lisesi	2.1. Aydın Sosyal Bilimler Lisesi (231 öğrenci)	231	3	19	30
3. Anadolu Lisesi	3.1. Adnan Menderes Anadolu Lisesi (759 öğrenci)	4922	67	418	418
	3.2. Süleyman Demirel Anadolu Lisesi (540 öğrenci)				
	3.3. Aydın Atatürk Anadolu Lisesi (752 öğrenci)				
	3.4. Emel-Mustafa Uşaklı Anadolu Lisesi (722 öğrenci)				
	3.5. Aydın Anadolu Lisesi (1230 öğrenci)				
	3.6. Efeler Anadolu Lisesi (919 öğrenci)				
4. Genel Lise	4.1. Cumhuriyet Lisesi (1319 öğrenci)	1932	27	169	169
	4.2. Mehmet Akif Ersoy Lisesi (526 öğrenci)				
	4.3. Dalama Lisesi (87 öğrenci)				
Toplam		7300	100	625	647

Tablo 10’da görüldüğü üzere, Akademik Yönelimli Liseler tabakasının alt tabakaları ve bu alt tabakaların oranları hesaplanmıştır. Alt tabakalar içerisinde bulunan okullar kümelerine ayrılmış, bu kümeler içerisinde örneklem birimi olarak sınıflar tesadüfi bir biçimde seçilmiş ve hedeflenen sayıda öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Kümelerden örneklem alınmasında izlenen sürecin ayrıntıları şu şekildedir: Aydın Fen Lisesi’nde 10. sınıflarda iki şube; Aydın Sosyal Bilimler Lisesi’nde 10. sınıflarda iki şube; Anadolu Lisesi alt tabakası içerisinde kümelendirilen Anadolu Liselerinden üçünde 9, 10 ve 11. sınıfları arasından tesadüfi bir biçimde seçilen birer şube, iki Anadolu Lisesi’nde 9 ve 11. sınıflarda tesadüfi olarak belirlenen birer, 10. sınıflarda tesadüfi olarak belirlenen ikişer şube ve son olarak bir Anadolu Lisesi’nde 9. sınıflardan tesadüfi olarak belirlenen bir şube; Genel Lise alt tabakası içerisinde kümelendirilen üç Genel Lise arasından tesadüfi bir biçimde belirlenen iki Genel Lise’nin birincisinde 10 ve 11. sınıflarda tesadüfi olarak belirlenen ikişer şube; diğer Genel Lise’de ise 9. sınıflarda tesadüfi olarak belirlenen iki şube.

Mesleki Yönelimli Liseler tabakasının alt tabakaları, alt tabakaların oranı, alt tabakalardaki kümeleri oluşturan okullar ve öğrenci sayıları ise Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Mesleki Yönelimli Liseler Tabakasına İlişkin Betimsel İstatistikler

Mesleki Yönelimli Liseler Tabakası					
Alt Tabakalar	Kümeler	Toplam Öğrenci Sayısı	Tabaka İçindeki Oranı	Tabaka İçindeki Öğrenci Sayısı	Ulaşılan Öğrenci Sayısı
1. Sağlık Meslek Lisesi	1.1. Aydın Anadolu Sağlık Meslek Lisesi (148 öğrenci)	148	2	13	30
2. İmam Hatip Lisesi	2.1. Aydın Anadolu İmam Hatip Lisesi (1250 öğrenci)	1250	17	106	106
3. Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi	3.1. Mimar Sinan Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi (1744 öğrenci) 3.2. Aydın Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi (1555 öğrenci)	3299	46	287	287
4. Ticaret Meslek Lisesi	4.1. Osmangazi Ticaret Meslek Lisesi (787 öğrenci)	787	11	69	69
5. Kız Teknik ve Meslek Lisesi	5.1. Vimjo Kız Teknik ve Meslek Lisesi (721 öğrenci) 5.2. Zübeyde Hanım Kız Teknik ve Meslek Lisesi (1042 öğrenci)	1763	24	150	150
Toplam		7247	100	625	642

Tablo 11’de görüldüğü üzere, Mesleki Yönelimli Liseler tabakasının alt tabakaları ve bu alt tabakaların oranları hesaplanmıştır. Alt tabakalar içerisinde bulunan okullar kümelere ayrılmış, bu kümeler içerisinde örneklem birimi olarak sınıflar tesadüfi bir biçimde seçilmiş ve hedeflenen sayıda öğrenciye ulaşılmaya çalışılmıştır. Kümelerden örneklem alınmasında izlenen sürecin ayrıntıları şu şekildedir: Aydın Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde 9, 10 ve 11. sınıflarda tesadüfi olarak belirlenen birer şube; Aydın Anadolu Sağlık Meslek Lisesi’nde 10. sınıflardan iki şube; Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi alt tabakası içerisinde kümelendirilen meslek liselerinden Mimar Sinan Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi’nde 9 ve 10. sınıflarda tesadüfi olarak belirlenen üçer şube (Makine Teknolojisi, Biyomedikal Cihaz Teknolojileri, Bilişim Teknolojileri ve Elektrik-Elektronik Teknolojileri Alanları), Aydın Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi’nde 9, 10 ve 11. sınıflarda tesadüfi olarak belirlenen ikişer şube (İnşaat Teknolojisi, Bilişim Teknolojisi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi Alanları); Osmangazi Ticaret Meslek Lisesi’nde 9,

10 ve 11. sınıflarda tesadüfi olarak belirlenen birer şube (Muhasebe ve Finansman Alanı); Kız Teknik ve Meslek Lisesi alt tabakası içerisinde kümelenen meslek liselerinden Vimjo Kız Teknik ve Meslek Lisesi'nde 9 ve 11. sınıflarda tesadüfi olarak belirlenen birer şube (Gıda Teknolojileri, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Alanları) ve 10. sınıflarda tesadüfi olarak belirlenen iki şube (Hasta ve Yaşlı Hizmetleri, Bilişim Teknolojileri Alanları); Zübeyde Hanım Kız Teknik ve Meslek Lisesi'nde 9, 10 ve 11. sınıflarda tesadüfi olarak belirlenen birer şube (Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Grafik ve Fotoğraf Alanları).

Örneklem grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyete ve sınıf düzeyine göre sayısal dağılımları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyi	Yaş Ort.	ss	Cinsiyet				Toplam	
			Kız		Erkek			
			<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
9	15	.61	209	28	207	37	416	32
10	16	.55	341	46	214	39	555	43
11	17	.47	185	25	133	24	318	25
Toplam	16	.86	735	57	554	43	1289	100

Tablo 12'de görüldüğü üzere, araştırma örneklemini 735 kız (%57) ve 554 erkek (%43) olmak üzere toplam 1289 katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcıların yaşları 14 ile 18 arasında ($\bar{x}$ = 16, ss = .86) değişmiştir. Örneklemin %32'si dokuzuncu sınıf, %43'ü onuncu sınıf, %25'i ise on birinci sınıf öğrencisidir.

Veri Analizi. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerini farklı örneklerde gerçekleştirebilmek için araştırmanın katılımcılarına ait veriler, tabakaları ve alt tabakaları eşit düzeyde temsil edecek bir şekilde tesadüfi olarak iki gruba (n_1 = 644; n_2 = 645) ayrılmıştır. Birinci grupta yer alan veriyle açıklayıcı faktör

analizi; ikinci grupta yer alan veriyle de doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi öncesinde katılımcılardan elde edilen verilerin uygunluğunu belirlemek için analiz öncesi veri tarama işlemi gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, betimsel istatistikler ve frekanslar kullanılarak verilerin olası sınırlar içerisinde olup olmadığına bakılmış; ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. İkinci olarak, kayıp değerler ve bunların etkileri incelenmiştir. Kayıp değerlerin seçkisiz olarak dağıldığının ve %5'in altında olduğunun tespit edilmesinin ardından toplamda 29 katılımcıya ait veri silinmiştir. Üçüncü olarak, uç değerlerin etkileri değerlendirilmiştir. Bu amaçla, ham puanlar standart z puanlarına dönüştürülmüş ve katılımcılara ait verilerin ± 3 aralığında olduğu gözlenmiştir. Mahalanobis uzaklığı kullanılarak çok değişkenli uç değerler .001 düzeyinde incelenmiş ve toplamda 14 çok değişkenli uç değer araştırma verisinden çıkarılmıştır. Dördüncü olarak, örneklem büyüklüğünün açımlayıcı faktör analizi için uygunluğu değerlendirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi için 300 ve üzerinde bir katılımcı sayısı yeterli olarak kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu çalışmada, belirtilen ölçütün üzerinde bir katılımcı sayısına ($n_1 = 601$) ulaşılması örneklem büyüklüğünün yeterli olduğunu göstermiştir. Son olarak, Sınıf İklimi Envanteri'nde bulunan 18 madde için tek değişkenli normallik varsayımları incelenmiştir. Yapılan incelemelerde, maddelerinin tümünün negatif yönde çarpık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf İklimi Envanteri'nin yayınlanmış ve kullanımda olan bir ölçme aracı olması nedeniyle değişkenleri silme ya da dönüştürme (transformation) yoluna gidilmemiştir. Envanterin faktör yapısını incelemek için Temel Bileşenler Analizi kullanılmıştır. Güvenirlik düzeyinin belirlenmesinde Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir.

İkinci bir örneklem grubuyla gerçekleştirilecek olan doğrulayıcı faktör analizi öncesinde de katılımcılardan elde edilen verilerin uygunluğunu belirlemek için analiz öncesi veri tarama işlemi yapılmıştır. İlk olarak, betimsel istatistikler ve frekanslar kullanılarak verilerin olası sınırlar içerisinde olup olmadığına bakılmış; ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiştir. İkinci olarak, kayıp değerler incelenmiş ve

veride kayıp değer bulunmadığı tespit edilmiştir. Üçüncü olarak, uç değerlerin etkileri değerlendirilmiştir. Bu amaçla, ham puanlar standart z puanlarına dönüştürülmüş ve katılımcılara ait verilerin ± 3 aralığında olduğu gözlenmiştir. Mahalanobis uzaklığı kullanılarak çok değişkenli uç değerler .001 düzeyinde incelenmiş ve toplamda 10 çok değişkenli uç değer araştırma verisinden çıkarılmıştır. Dördüncü olarak, örneklem büyüklüğünün doğrulayıcı faktör analizi için uygunluğu değerlendirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirmek için sürekli değişkenleri içeren, normal dağılımın sağlandığı, kayıp değerlerin bulunmadığı verilerde 150; normallik varsayımının sağlanmadığı ve kayıp değerlerin bulunmadığı verilerde ise 265 katılımcının örneklem büyüklüğü için yeterli olduğu belirtilmektedir (Muthen ve Muthen, 2002). Bu ölçüte ek olarak örneklem büyüklüğünün değerlendirilmesinde “Kritik N” (Critical N-CN) istatistiği de kullanılmıştır (Yılmaz ve Çelik, 2009). Bu çalışmada, Kritik N değeri, 130.21 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada kullanılan 635 birimlik örneklemin bu değerden bir hayli yüksek olduğu görülmüştür. Beşinci olarak, çok değişkenli normalliğin değerlendirilmesinde Mardia’nın çok değişkenli normallik testi kullanılmış ve normallik varsayımının ihlal edildiği tespit edilmiştir ($p < .05$). Doğrulayıcı faktör analizinde en çok olabilirlik yöntemi, gözlem değerlerinin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği durumlarda kullanılabilir. Çok değişkenli normallik varsayımının ihlal edildiği durumlarda Satorra-Bentler istatistiğinin ($S-B \chi^2$) kullanılması önerilmektedir (Curran, West ve Finch, 1996; Satorra ve Bentler, 1994). Dolayısıyla bu çalışmada, Satorra-Bentler ölçeklenmiş χ^2 istatistiği temelinde hesaplanan En Çok Olabilirlik (EO) tahmin edicileri dikkate alınmıştır.

Bulgular. Açımlayıcı faktör analizi öncesinde, verileri analize dâhil edilen katılımcı gruba ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş ve Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Katılımcı Gruba İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyi	Yaş Ort.	ss	Cinsiyet				Toplam	
			Kız		Erkek			
			<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
9	15	.63	91	26	92	37	183	30
10	16	.57	170	48	96	38	266	44
11	17	.41	90	26	62	25	152	25
Toplam	16	.85	351	58	250	42	601	100

Tablo 13'te görüldüğü üzere verileri açıklayıcı faktör analizinde kullanılan katılımcı grubun 351'ini kız (%58), 250'sini ise erkek (%42) öğrenciler oluşturmuştur. Katılımcıların yaşları 14 ile 18 arasında ($\bar{x} = 16$, $ss = .85$) değişmiştir. Örneklemenin %30'unu dokuzuncu sınıf, %44'ünü onuncu sınıf, %25'ini ise on birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Sınıf İklimi Envanteri'nin (SİE) faktör yapısını belirlemek amacıyla 18 maddelik envanter üzerinde Temel Bileşenler Analizi uygulanmıştır. Temel Bileşenler Analizi (TBA) uygulanmadan önce verinin faktör analizi için uygunluğu değerlendirilmiştir. Kaiser-Meyer-Olkin testi, örneklem büyüklüğünün faktör analizi için yeterli olduğunu ($KMO = .950$) göstermiştir. Bartlett Küresellik Testi (Bartlett's Test of Sphericity) ise $\chi^2(153) = 5588.202$, $p < .001$, maddeler arasındaki korelasyonların TBA için yeterince büyük olduğunu göstermiştir (Bartlett, 1954).

Verideki her bir faktör için özdeğerleri elde etmek amacıyla döndürme işlemi uygulanmadan analiz yapılmıştır. Kaiser'in (1960, 1974) ölçütüne göre, özdeğeri 1'in üzerinde olan üç faktör tespit edilmiştir. Üç ve iki faktörlü yapının kavramsal olarak tanımlanabilir faktörler üretmemesi nedeniyle envanter orijinal çalışmada olduğu gibi tek faktörle sınırlandırılmıştır. Tek faktörle sınırlandırılmış 18 madde için, tüm maddeler .49 ve üzerinde yüklenmiştir. Elde edilen bu tek faktörlü yapı, varyansın %46'sını açıklamıştır. Ayrıca, madde analizi çalışmalarında SİE'nin madde toplam korelasyonları ve envanterin toplam puanlarına göre oluşturulan alt

%27 ve üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar incelenmiştir. Faktör yükleri, ortak varyans, düzeltilmiş madde toplam korelasyonları ve alt (%27) - üst (%27) grup karşılaştırmalarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

SİE'nin Maddeleri İçin Faktör Yükleri, Ortak Varyans Katsayıları ve Madde Analizi Sonuçları

<i>Yapı Geçerliği (TBA ve AFA)</i>						<i>Madde Analizi</i>					
Madde No	$\bar{x}$	ss	Faktör Yüğü	h^2	R	Üst %27 (n= 162)		Alt %27 (n= 162)		t	p
						$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss		
15	3.46	1.19	.789	.622	.745	4.44	.61	2.19	1.00	24.363	.000
14	3.57	1.14	.781	.609	.736	4.51	.54	2.36	1.00	24.141	.000
10	3.26	1.08	.768	.598	.728	4.20	.63	2.13	.86	24.623	.000
18	3.62	1.13	.759	.577	.712	4.54	.60	2.49	1.06	21.355	.000
11	3.51	1.04	.753	.567	.709	4.28	.69	2.43	.93	20.391	.000
05	3.51	1.22	.743	.553	.701	4.40	.65	2.41	1.01	20.919	.000
17	3.50	1.10	.721	.520	.673	4.31	.70	2.46	1.05	18.737	.000
16	3.26	1.05	.716	.513	.671	4.20	.64	2.35	.97	20.159	.000
06	3.06	1.09	.685	.469	.641	3.95	.79	2.12	.87	19.855	.000
03	3.48	1.11	.684	.468	.638	4.27	.70	2.41	1.00	19.236	.000
07	3.59	1.09	.678	.459	.627	4.34	.62	2.67	1.13	16.493	.000
12	4.20	1.06	.663	.439	.606	4.76	.58	3.30	1.36	12.604	.000
01	3.85	1.17	.617	.381	.564	4.54	.66	2.85	1.32	14.546	.000

Tablo 14 (devam ediyor)

<i>Yapı Geçerliği (TBA ve AFA)</i>						<i>Madde Analizi</i>					
Madde No	$\bar{x}$	ss	Faktör Yüğü	h^2	R	Üst %27 (n= 162)		Alt %27 (n= 162)		t	p
						$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss		
04	3.59	1.15	.614	.377	.562	4.31	.70	2.57	1.18	16.109	.000
02	3.78	.99	.604	.365	.552	4.38	.61	2.96	1.14	13.898	.000
08	2.84	1.03	.585	.342	.538	3.61	.86	2.09	.89	15.507	.000
09	2.76	1.04	.489	.239	.441	3.45	.90	2.12	.97	12.758	.000
13	2.65	1.10	.487	.238	.439	3.41	.92	1.95	.97	13.901	.000
Özdeğer			8.327								
Açıklanan Varyans Oranı			46.261								
Cronbach Alfa Katsayısı			.93								

Not. i) Analizler 601 birimlik örneklem üzerinden gerçekleştirilmiştir; (ii) h^2 = Ortak Varyans Katsayısı; (iii) R= Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonu.

Tablo 14’te görüldüğü üzere, faktör yüklerinin .49 ile .79 arasında; ortak varyans katsayılarının ise .24 ile .62 arasında değiştiği görülmektedir. Envanterde yer alan tüm maddeler için düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .44 ile .75 arasında değiştiği ve alt (%27) – üst (%27) gruptaki bireylerin tepkileri arasında anlamlı ($p < .001$) düzeyde bir fark olduğu görülmektedir. Güvenirlik analizlerinde Cronbach alfa katsayısı ise .93 olarak tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular, SİE’nin psikometrik yeterliğini destekleyici nitelikte kanıtlar sunmuştur.

Açımlayıcı faktör analizinde elde edilen tek faktörlü yapı yapısal eşitlik modellemesi yardımıyla doğrulayıcı faktör analizi ile 635 katılımcıdan oluşan ikinci bir örneklem grubuyla sınanmıştır. Böylelikle açımlayıcı faktör analizinde elde edilen faktör ve maddeler arasındaki uyum, doğrulayıcı faktör analiziyle farklı bir örneklemde test edilmiştir. Veri analizi kısmında açıklandığı üzere, öncelikle analiz öncesi veri tarama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kayıp değerler ve uç değerlerin analiz edilmesinin ardından verileri doğrulayıcı faktör analizine dâhil edilecek katılımcı gruba ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş ve Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Katılımcı Gruba İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyi	Yaş Ort.	ss	Cinsiyet				Toplam	
			Kız		Erkek			
			n	%	n	%	n	%
9	15	.58	110	31	98	35	208	33
10	16	.54	160	45	112	40	272	43
11	17	.55	88	25	67	24	155	24
Toplam	16	.87	358	56	277	44	635	100

Tablo 15’te görüldüğü üzere, verileri doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan katılımcı grubun 358’ini kız (%56), 277’sini ise erkek (%44) öğrenciler oluşturmuştur. Katılımcıların yaşları 14 ile 18 arasında ($\bar{x} = 16$, $ss = .87$) değişmiştir. Örneklem %33’ünü dokuzuncu sınıf, %43’ünü onuncu sınıf, %24’ünü ise on birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Varsayımların incelenmesi sırasında çok değişkenli normalliğin ihlal edildiği tespit edilmiş ve analizlerde Satorra-Bentler ölçeklenmiş χ^2 istatistiği temelinde hesaplanan En Çok Olabilirlik tahmin edicileri dikkate alınmıştır (Curran vd., 1996; Satorra ve Bentler, 1994). Araştırma modelinin değerlendirilmesinde göz önünde bulundurulacak uyum ölçütleri ise Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

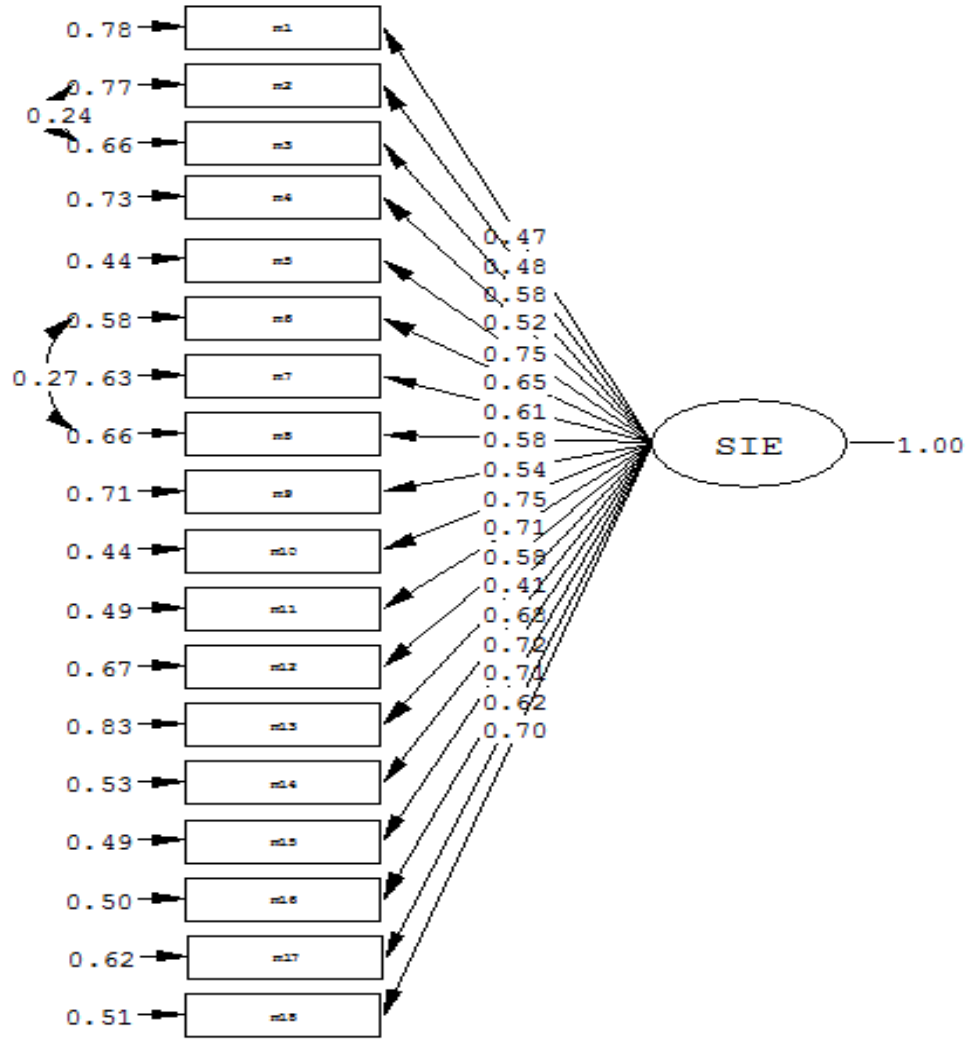
Araştırma Modeli İçin Uyum Ölçütleri

Uyum Ölçütleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Kaynak
χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$3 < \chi^2 / sd \leq 5$	(Kline, 2011; Sümer, 2000)
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$	(Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003)
NFI	$.95 \leq NFI \leq 1.00$	$.90 \leq NFI < .95$	
NNFI	$.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$.95 \leq NNFI < .97$	
CFI	$.97 \leq CFI \leq 1.00$	$.95 \leq CFI < .97$	
GFI	$.95 \leq GFI \leq 1.00$	$.90 \leq GFI < .95$	
AGFI	$.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$.85 \leq AGFI < .90$	
SRMR	$.0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$	

Tablo 16’da görüldüğü üzere, hipotez modelin değerlendirilmesinde ki kare değerinin serbestlik derecesine oranı (χ^2 / sd), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA), Normlaştırılmış Uyum İndeksi (Normed Fit Index, NFI), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (Non-normed Fit Index, NNFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI), İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzenlenmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) ve Standardize Edilmiş Artık Ortalamaların Karekökü (Standardized Root Mean Square Residuals, SRMR) dikkate alınmıştır (Kline, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003; Sümer, 2000).

Elde edilen ilk sonuçlarda, Sınıf İklimi Envanteri’nin tek boyutlu yapısına ait uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir [S-B $\chi^2 = 864.29$, $sd = 135$, $\chi^2 / sd = 6.40$, RMSEA = .09, NFI = .94, NNFI = .94, CFI = .95, GFI = .84,

AGFI= .80, SRMR= .06]. Modifikasyon önerileri incelendiğinde, Madde 6 ile Madde 8 ve Madde 2 ile Madde 3'ün hata kovaryansları arasında yapılacak modifikasyonların χ^2 'ye önemli ölçüde katkı sağlayacağı görülmüştür. İlgili maddelerin hata kovaryanslarının ilişkilendirilmesinin modelin χ^2 değerinde anlamlı bir azalma sağlaması ve tanımlanan bu ilişkilerin kavramsal açıdan uygun olması nedeniyle modifikasyon önerileri araştırmacı tarafından dikkate alınmıştır. Madde 6 ile Madde 8 gözlenen değişkenlerinin hata kovaryansları arasında karşılıklı bir ilişki tanımlandığında, 864.29 olan χ^2 'nin 708.47'ye düştüğü ($864.29 - 708.47 = 155.82$) ve bu düşüşün .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Modifikasyondan sonra elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde Sınıf İklimi Envanteri'nin tek boyutlu yapısına ait uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeye ulaşmadığı tespit edilmiştir [S-B $\chi^2 = 708.47$, $sd = 134$, $\chi^2/sd = 5.29$, RMSEA= .08, NFI= .95, NNFI= .96, CFI= .96, GFI= .87, AGFI= .83, SRMR= .05]. Madde 2 ile Madde 3 gözlenen değişkenlerinin hata kovaryansları arasında karşılıklı bir ilişki tanımlandığında ise 708.47 olan χ^2 nin, 633.72 düştüğü ($708.47 - 633.72 = 74.75$) ve bu düşüşün .01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmüştür. Modifikasyondan sonra elde edilen bulgular, gizil değişkenlerin gözlenen değişkeni açıklama durumlarına ilişkin t değerlerinin 10.33 ile 23.78 arasında değiştiğini; parametre tahminlerinin .01 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir. Gözlenen değişkenlerin hata kovaryanslarının .44 ile .83; madde yük değerlerinin ise .41 ile .75 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Hipotez model incelendiğinde, Sınıf İklimi Envanteri'nin tek boyutlu yapısına ait uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeye ulaştığı belirlenmiştir [S-B $\chi^2 = 633.72$, $sd = 133$, $\chi^2/sd = 4.76$, RMSEA= .07, NFI= .96, NNFI= .96, CFI= .97, GFI= .88, AGFI= .85, SRMR= .05]. Elde edilen uyum indeksleri değerlendirildiğinde ki karenin serbestlik derecesine oranının, RMSEA, NNFI ve AGFI değerlerinin kabul edilebilir; SRMR, NFI ve CFI değerlerinin iyi uyum gösterdiği tespit edilmiştir (Kline, 2011; Schermelleh-Engel vd., 2003; Sümer, 2000). GFI değerinin ise Schermelleh-Engel vd. (2003) tarafından belirtilen .90 eşiğinin bir miktar altında (GFI = .88) kaldığı tespit edilmiştir. Fakat Anderson ve Gerbing (1984), Cole (1987) ve Marsh, Balla ve McDonald (1988), $GFI \geq .85$ değerinin de kabul edilebilir olduğunu belirtmektedirler. Sonuç olarak, tüm bu bulgular ışığında Sınıf İklimi Envanteri'nin 18 maddeden oluşan tek faktörlü yapısına yönelik hipotez modelin doğrulandığı ifade edilebilir.



Şekil 3. Sınıf İklimi Envanteri'ne ait doğrulayıcı faktör analizi modeli.

Çalışma 4: Test Tekrar Test Güvenirliği

Yöntem. Çalışma 4'ün amacı, SİE'nin test tekrar test güvenirliliğini, Cronbach alfa katsayısını ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarını incelemektir. Test tekrar test uygulamaları, katılımcı gruplarla iki hafta arayla gerçekleştirilmiştir. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden alınan etik kurul onayı ve Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan uygulama izinlerine bağlı olarak hedef okulların idarecileri ve öğretmenlerinin izinlerine ve katılımcıların gönüllülük

ilkesine bağılı olarak 2012-2013 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, bir derslik zaman dilimi (40 dakika) içerisinde iki hafta arayla gerçekleştirilmiştir.

Örneklem. Dördüncü çalışmada, SİE'nin güvenilirliğini test tekrar test yöntemiyle incelemek amacıyla yeni bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışmada, Aydın ili merkez okul bölgesinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzey iki farklı Anadolu Lisesi'nin 9, 10 ve 11. sınıflarında tesadüfi olarak belirlenen ikişer; bir Anadolu Lisesi'nin 9, 10 ve 11. sınıflarında tesadüfi olarak belirlenen birer şubesinde eğitim gören öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Sınıf İklimi Envanteri, öğrencilere iki hafta arayla uygulanmıştır. Katılımcı gruba ilişkin betimsel istatistikler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Katılımcı Gruba İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyi	Yaş Ort.	ss	Cinsiyet				Toplam	
			Kız		Erkek			
			<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
9	15	.32	61	42	59	42	120	42
10	16	.37	38	26	49	35	87	31
11	17	.44	45	31	32	23	77	27
Toplam	16	.83	144	51	140	49	284	100

Tablo 17'de görüldüğü üzere, araştırma örneklemini 144 kız (%51) ve 140 erkek (%49) olmak üzere toplam 284 katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcıların yaşları 15 ile 17 arasında ($\bar{x} = 16$, $ss = .83$) değişmiştir. Örneklemin % 42'si dokuzuncu sınıf, %31'i onuncu sınıf, %27'si ise on birinci sınıf öğrencisidir.

Veri Analizi. Sınıf İklimi Envanteri'nin test tekrar test güvenilirliğini belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r); iç tutarlık düzeyini belirlemek için de Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Bulgular. SİE'nin birinci ve ikinci uygulaması arasında yüksek düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur, $r(284) = .83, p < .001$. Bu bulgu, SİE'nin puanlarındaki varyansın (r^2 değerlerine dayalı) yaklaşık olarak %69'unun iki hafta arayla yapılan ölçümlerde kararlı olduğunu göstermiştir. SİE'nin Cronbach alfa katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Madde toplam korelasyonlarının .41 ile .76 arasında değiştiği belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, SİE'nin güvenilir bir ölçme aracı olarak kullanılabileceğini göstermiştir.

Çalışma 5: Ölçüt-Bağıntılı Geçerlik

Yöntem. Çalışma 5'in amacı, SİE'nin ölçüt-bağıntılı geçerliğini incelemektir. Uygulamalar, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nden alınan etik kurul onayı ve Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan uygulama izinlerine bağlı olarak hedef okulların idarecileri ve öğretmenlerinin izinlerine, katılımcıların gönüllülük ilkesine bağlı olarak 2012-2013 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, bir derslik zaman dilimi (40 dakika) içerisinde gerçekleştirilmiştir.

Örnekleme. Beşinci çalışmada, SİE'nin ölçüt-bağıntılı geçerliğini incelemek amacıyla yeni bir örneklem üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışmada, Aydın ili merkez okul bölgesinde bulunan orta sosyo-ekonomik düzey üç farklı Anadolu Lisesi'nin 9, 10 ve 11. sınıflarında tesadüfi olarak belirlenen birer şubesinde; bir Anadolu Lisesi'nin 9 ve 10. sınıflarında tesadüfi olarak belirlenen birer şubesinde; bir Anadolu Lisesi'nin 9 ve 10. sınıflarında tesadüfi olarak belirlenen birer ve 11. sınıflarında tesadüfi olarak belirlenen ikişer şubesinde; ve bir diğer Anadolu Lisesi'nin 9. sınıflarında tesadüfi olarak belirlenen bir, 10 ve 11. sınıflarında tesadüfi olarak belirlenen ikişer şubesinde eğitim gören öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcı gruba ilişkin betimsel istatistikler Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Katılımcı Gruba İlişkin Betimsel İstatistikler

Sınıf Düzeyi	Yaş Ort.	ss	Cinsiyet				Toplam	
			Kız		Erkek			
			<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
9	15	.32	68	30	61	35	129	32
10	16	.27	79	35	58	34	137	34
11	17	.40	81	35	54	31	135	34
Toplam	16	.83	228	57	173	43	401	100

Tablo 18’de görüldüğü üzere, araştırma örneklemini 228 kız (%57) ve 173 erkek (%43) olmak üzere toplam 401 katılımcıdan oluşmuştur. Katılımcıların yaşları 14 ile 18 arasında ($\bar{x}$ = 16, ss = .83) değişmiştir. Örneklemin %32’sini dokuzuncu sınıf, %34’ünü onuncu sınıf, %34’ünü ise on birinci sınıf öğrencileri oluşturmuştur.

Veri Toplama Araçları. Bu çalışmada, SİE’nin ölçüt-bağıntılı geçerliğini incelemek için Okul İklimi Ölçeği’nin (Çalık ve Kurt, 2010) Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi; Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği’nin (Sarı, 2011) Öğrenciler; Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği’nin (Savi, 2011) Arkadaşa Bağlanma alt ölçekleri kullanılmıştır.

Okul İklimi Ölçeği (OIÖ). Okul İklimi Ölçeği (OIÖ), öğrencilerin okul iklimine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Çalık ve Kurt (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde gerek kuramsal alt yapıdan gerekse de alanyazında kullanılan benzer ölçek maddelerinden yararlanılmıştır. Ölçme formatı olarak “Hiçbir Zaman” ile “Her Zaman” arasında değişen 5’li Likert derecelendirme anahtarı kullanılmıştır. Çalık ve Kurt, uzman görüşleri doğrultusunda hazırladıkları 24 maddelik deneme formunu Ankara ili merkez ilçelerindeki 3 ilköğretim okulunda eğitim gören 6-8. sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin toplam 22 maddeden ve üç alt boyuttan (Destekleyici Öğretmen Davranışları; Başarı Odaklılık; Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi) oluştuğunu tespit etmişlerdir. Doğrulayıcı faktör analizinde üç faktörlü

yapının geçerliğini koruduğunu gözlemişlerdir. Cronbach alfa katsayısının alt ölçekler için .77 ile .85 arasında değiştiğini; ölçeğin bütünü için .81 olduğunu tespit etmişlerdir.

Bu çalışmada, Okul İklimi Ölçeği'nin üçüncü boyutu olan ve toplam 10 maddeden oluşan "Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi" alt ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı tekrar hesaplanmış ve .84 olarak tespit edilmiştir.

Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ). Sarı (2011), lise öğrencilerinin okul yaşam kalitesine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla Sarı, Ötünç ve Erceylan (2007) tarafından geliştirilen Liselerde Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğini yeniden sınamış ve ölçeği "Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği" olarak yeniden yapılandırmıştır. Orijinal ölçek formu, 7 boyuttan ve toplam 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçme formatı olarak "*Kesinlikle Katılmıyorum*" ile "*Kesinlikle Katılıyorum*" arasında değişen 5'li Likert derecelendirme anahtarı kullanılmaktadır. Sarı (2011) yürüttüğü revizyon çalışmasında orijinal çalışmadaki madde havuzuna ilk çalışmada faktör analizinde elde edilemeyen "Sınıf Ortamı", "Öğretim Programı" ve "Başarı ve Fırsatlar" alt boyutlarıyla ilgili yeni maddeler eklemiştir. Sarı, uzman görüşleri doğrultusunda hazırladığı ve toplamda 10 boyuttan ve 80 maddeden oluşan deneme formunu, Adana ili merkez ilçelerinden Yüreğir'de bulunan alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki genel liselerden seçkisiz olarak belirlenen altı lisede eğitim gören toplam 500 öğrenciye uygulamıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin orijinalinde yer alan yapıya benzer bir yapının elde edildiği ve ölçeğin 21'i olumlu, 14'ü ise olumsuz olmak üzere toplam 35 maddeden oluştuğu gözlenmiştir. Revizyon çalışması sonucunda ölçeğin açıkladığı varyans oranı %47'den, %61'e yükselmiştir. Cronbach alfa katsayısının alt ölçekler için .68 ile .86 arasında değiştiği tespit edilmiştir.

Bu çalışmada, Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin altıncı boyutu olan ve toplam 6 maddeden oluşan "Öğrenciler" alt ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı tekrar hesaplanmış ve .79 olarak tespit edilmiştir.

Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, Hill (2005) tarafından geliştirilmiş; Türkçe'ye uyarlaması ise Savi (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Orijinal ölçek, “Öğretmene Bağlanma”, “Arkadaşa Bağlanma” ve “Okula Bağlanma” boyutlarının her birinde 5'er olmak üzere, toplam 15 maddeden oluşmaktadır. Ölçme formatı olarak “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılıyorum” arasında değişen 5'li Likert derecelendirme anahtarı kullanılmaktadır. Savi, ölçeğin çeviri sürecinde ileri ve geri çeviri işlemlerini yerine getirmiştir. Hedef dile çevirdiği ölçek formunu, Burdur ilindeki ilköğretim okulları arasından seçkisiz olarak belirlenen üç ilköğretim okulunun 3-8. sınıflarında eğitim gören toplam 708 öğrenciye uygulamıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, hem düşük ortak varyansa sahip olan hem de ölçeğin iç tutarlılığını düşüren 2 maddeyi ölçekten çıkarmıştır. Orijinal çalışma ile benzer faktör yapısını elde ettiği bu çalışmada birinci (Okula Bağlanma) ve ikinci faktörler (Öğretmene Bağlanma) 4'er, üçüncü faktör (Arkadaşa Bağlanma) ise 5 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin güvenirlik düzeyini belirlemek amacıyla kullandığı Cronbach alfa katsayısının alt ölçekler için .71 ile .82 arasında değiştiğini; ölçeğin bütünü için .84 olduğunu tespit etmiştir. Test tekrar test güvenirliğini incelemek için ölçeği 20 gün arayla 189 öğrenciye iki kez uygulamış ve korelasyon katsayısını .85 olarak tespit etmiştir. Ölçeğin iki-yarı güvenirlik düzeyini ise .78 olarak hesaplamıştır.

Bu çalışmada, Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği'nin üçüncü boyutu olan ve toplam 5 maddeden oluşan “Arkadaşa Bağlanma” alt ölçeği kullanılmıştır. Bu araştırmada, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı tekrar hesaplanmış ve .86 olarak belirlenmiştir.

Veri Analizi. SİE'nin ölçüt-bağıntılı geçerliğini incelemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) kullanılmıştır.

Bulgular. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19

SİE, OİÖ, LİSEYKÖ ve OBÖ-ÇE Alt Ölçekleri Arasındaki İlişkiler

	SİE	OİÖ	LİSEYKÖ	OBÖ-ÇE
SİE	1			
OİÖ	.66*	1		
LİSEYKÖ	.34*	.57*	1	
OBÖ-ÇE	.59*	.47*	.17*	1

Not. SİE: Sınıf İklimi Envanteri; OİÖ: Okul İklimi Ölçeği, Güvenli Öğrenme Ortamı ve Olumlu Akran Etkileşimi; LİSEYKÖ: Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği, Öğrenciler; OBÖ-ÇE: Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği, Arkadaşa Bağlanma.

* $p < .01$

Tablo 19’da görüldüğü üzere, Sınıf İklimi Envanteri’nden (SİE) elde edilen toplam puanlar ile Okul İklimi Ölçeği (OİÖ), Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği (LİSEYKÖ) ve Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği (OBÖ-ÇE) alt ölçekleri arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgu, SİE’nin ölçüt-bağıntılı geçerliğine ilişkin destekleyici nitelikte kanıtlar sunmaktadır.

Sınıf İklimi Envanteri’nin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarındaki ölçümlerde elde edilen ortalamalar ve standart sapma değerleri Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Çalışmalarda Elde Edilen Ortalama Puanlar ve Standart Sapma Değerleri

Sınıf Düzeyi	Çalışma 3 Grup 1		Çalışma 3 Grup 2		Çalışma 4		Çalışma 5	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
9	61	13.44	60	13.85	70	11.42	64	14.59
10	63	12.86	63	12.73	68	9.64	65	12.17
11	59	13.59	59	13.35	63	12.47	67	12.71
Toplam	61	13.31	61	13.35	67	11.52	65	13.21

Tablo 20’de görüldüğü üzere, Çalışma 3’te birinci grupta dokuzuncu sınıflarda $\bar{x} = 61$, onuncu sınıflarda $\bar{x} = 63$, on birinci sınıflarda $\bar{x} = 59$ ve toplamda $\bar{x} = 61$; Çalışma 3’te ikinci grupta dokuzuncu sınıflarda $\bar{x} = 60$, onuncu sınıflarda $\bar{x} = 63$, on birinci sınıflarda $\bar{x} = 59$ ve toplamda $\bar{x} = 61$; Çalışma 4’te dokuzuncu sınıflarda $\bar{x} = 70$, onuncu sınıflarda $\bar{x} = 68$, on birinci sınıflarda $\bar{x} = 63$ ve toplamda $\bar{x} = 67$ ve Çalışma 5’te dokuzuncu sınıflarda $\bar{x} = 64$, onuncu sınıflarda $\bar{x} = 65$, on birinci sınıflarda $\bar{x} = 67$ ve toplamda $\bar{x} = 65$ ortalama puan elde edilmiştir.

Barışyapıcılık Kayıt Formu

Bu araştırmada, barışyapıcılık uygulamalarının somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini incelemek için “Barışyapıcılık Kayıt Formu” (Türnüklü vd., 2009a) kullanılmıştır (bkz., Ek-5). Barışyapıcılık Kayıt Formu’ndan yararlanılarak (i) barışyapıcılık görüşmelerine yansıyan anlaşmazlıkların türleri, (ii) bu anlaşmazlıklarda arkadaşları için müzakere sürecini kolaylaştıran barışyapıcıların cinsiyetlere göre dağılımı, (iii) barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan tarafların cinsiyetlere göre dağılımı, (iv) barışyapıcılık görüşmelerinde ulaşılan anlaşma türleri ve (v) barışyapıcılık görüşmelerinin anlaşmayla sonuçlanma oranı belirlenmiştir. Barışyapıcılık Kayıt Formu’nda yer alan verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği (intra-rater) kapsamında, Barışyapıcılık Kayıt Formu’nda yer alan veriler araştırmacı tarafından bir hafta arayla iki kez çözümlenmiştir. İki kodlama süreci arasındaki uyum yüzdesi %93.52 olarak tespit edilmiştir.

Görüşme Formu

Bu araştırmada, çalışmaya katılan barışyapıcı öğrencilerin, barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan tarafların ve bu süreci gözlemleyen öğretmenlerin kişisel deneyimlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının nedeni, görüşme yapılan kişinin kendisini daha kolay bir biçimde ifade etmesini ve araştırmacının daha derinlemesine bilgi edinmesini

sağlamaktır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009; Türnüklü, 2000).

Bu çalışmada, kuramsal alanyazının ve araştırma alanyazınının taranmasına ek olarak barış eğitimi, çatışma çözümü ve arabuluculuk alanlarında çalışan üç uzmanın görüşleri alınarak barışyapıcı öğrencilere, barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan taraflara ve bu süreci gözlemleyen öğretmenlere yönelik üç ayrı Görüşme Formu (bkz., Ek-6, Ek-7 ve Ek-8) hazırlanmıştır. Görüşme formlarının hazırlanmasında, Yıldırım ve Şimşek (2011) tarafından belirtilen ilkeler dikkate alınmıştır. Görüşme formunda, barışyapıcılık sürecinin bireyler üzerinde yarattığı etkileri ortaya çıkarabilecek sorulara yer verilmiştir.

Barışyapıcılık sürecini yeterince deneyimlemiş ve bu sürece yönelik gerçekçi veriler sunabilecek barışyapıcılarla görüşme yapabilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu çalışma sürecinde toplam 36 barışyapıcılık görüşmesinin gerçekleştiği ve bu görüşmelerin barışyapıcı sayısına oranının 0.78 olduğu tespit edilmiştir. Bu veriye dayalı olarak, kişilerarası anlaşmazlıkların çözümünde en az 1 kez barışyapıcılık yapmış, toplam 25 (kız $n=16$; erkek $n=9$) barışyapıcı öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme yapılacak tarafların belirlenmesinde “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Barışyapıcılık sürecinden yararlanan taraflara pratik ve hızlı bir biçimde ulaşılmış; 15 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Görüşme yapılacak öğretmenlerin belirlenmesinde ise amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılmasının nedeni, barışyapıcılık çalışmalarını yeterince gözlemlemiş ve bu sürece yönelik gerçekçi veriler sunabilecek öğretmenlerle görüşmeler yapmaktır. Bu amaçla, öğrencileri daha çok tanıma ve barışyapıcılık sürecini yakından gözlemleme olanağına sahip olduğu düşünülen sınıf

rehber öğretmenleri ile bu sınıflara haftada 5 ders saati ve üzerinde derse giren öğretmenlerle (örn., Matematik ve İngilizce Dersi Öğretmenleri) görüşmeler yapılması planlanmıştır. Bu doğrultuda, 6'sı kadın, 5'i erkek olmak üzere, toplam 11 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Barışyapıcı öğrenciler, barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan taraflar ve bu süreci gözlemleyen öğretmenlerle yapılan görüşmeler, kesintiye uğramaması için Barışyapıcılık Görüşme Odası'nda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 5-10 dakika sürmüştür. Görüşme öncesinde hem öğrenciler hem de öğretmenler bilgilendirilerek ses kaydı için izinleri alınmıştır. Görüşmelerde ses kayıt cihazının kullanılmasının nedeni, veri kaybının yaşanmasını önlemek; soru sorma ve dinleme işlevlerini daha iyi bir biçimde yerine getirmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Görüşme formlarının iç geçerliğini sağlamak için barış eğitimi, çatışma çözümü ve akran arabuluculuk alanında çalışan üç araştırmacıdan uzman görüşleri alınmıştır. Asıl uygulamalara geçilmeden önce, soruların anlaşılır olup olmadığını kontrol etmek için iki öğrenci ve bir öğretmenle ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamaların ardından görüşme sorularında gerekli düzeltmeler yapılmış ve asıl görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Görüşme formlarının geçerliğinin ve güvenilirliğinin değerlendirilmesinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

1. *Uzman İncelemesi*: Uzman incelemesi kapsamında nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış bir öğretim üyesinden, yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesi istenmiştir. Bu kapsamda, araştırmacı, uzman öğretim üyesiyle bir değerlendirme toplantısı gerçekleştirmiştir. Bu toplantıda araştırmacı tüm süreçleri sözlü ve yazılı bir rapor olarak uzmana sunmuştur. Uzman, araştırmada izlenen yöntemin, işlem yolunun, veri analizinin ve raporlaştırmanın uygunluğuna ilişkin araştırmacıya geribildirim vermiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2011) belirttiği üzere uzman incelemesi, araştırmacının kendi yaklaşımını

kontrol edebilmesini ve bu yaklaşımının olası etkilerini görmesini sağlamıştır.

2. *Aktarılabilirlik (Transfer Edebilirlik)*: Genelleme kavramının nitel araştırmadaki karşılığı olan aktarılabilirliği sağlamak için barışyapıcı öğrencilerle ve barışyapıcılık sürecini gözlemleyen öğretmenlerle yapılan görüşmelerde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).
3. *Kodlayıcı Güvenirliği (Intra-rater)*: Kodlayıcı güvenirliği (intra-rater) kapsamında görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından bir hafta arayla iki kez çözümlenmiştir. Güvenirlik düzeyinin belirlenmesinde, Uyum Yüzdesi hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s. 64):

$$\text{Uyum Yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği} \times 100}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$$

İki kodlama süreci arasındaki uyum yüzdesi barışyapıcı öğrenciler için hazırlanan görüşme formunda %91.89, barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan taraflar için hazırlanan görüşme formunda %91.27 ve barışyapıcılık sürecini gözlemleyen öğretmenler için hazırlanan görüşme formunda %92.54 olarak tespit edilmiştir.

İşlem Yolu

Dokuzuncu sınıf, öğrencilerin yeni bir okula başladığı ve yeni sınıf arkadaşları edindiği bir dönemdir. Dolayısıyla öğrencilerin birbirlerini tanımaları ve sınıf ikliminin oluşması için Ekim ayının dördüncü haftasına kadar araştırmaya başlanılmamıştır. Ekim ayının son haftasında deney, kontrol ve plasebo gruplarının bulunduğu okulların dokuzuncu sınıflarında eğitim gören tüm öğrencilere Dwyer vd. (2004) tarafından “Connected Classroom Climate Inventory” adıyla geliştirilen ve bu çalışmada araştırmacı tarafından “Sınıf İklimi Envanteri” adıyla Türkçe’ye uyarlanan ölçme aracı uygulanmıştır.

2013-2014 eğitim öğretim yılının güz döneminde Çalışma 1 kapsamında deneysel araştırma tamamlandıktan sonra, (i) Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürü, (ii) Aydın Hacı Kadriye Arslan Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürü ve psikolojik danışmanları, (iii) Dokuz Eylül Üniversitesi'nde çalışan bazı öğretim üyeleri ve eğitim uzmanları, (iv) deney okulunun yöneticileri, psikolojik danışmanları ve bazı öğretmenleri, (v) çalışmayı yürüten araştırmacı ve (vi) barış eğitimini alan öğrencilerin bir araya geldiği geniş katılımlı bir tören gerçekleştirilmiştir. Törende barış eğitimi çalışmalarına ilişkin katılımcı görüşleri alındıktan sonra (i) bu eğitime katılan öğrencilere “barışyapıcı rozetleri” takılmış, (ii) “katılım belgeleri” verilmiş, (iii) barışyapıcı öğrenciler tarafından “barışyapıcılık yemini” edilmiş, (iv) toplu fotoğraf çekimleri gerçekleştirilmiş ve (v) “Barışyapıcılık Görüşme Odası”nın açılışı yapılmıştır.

Deney okulunda törenle açılışı yapılan barışyapıcılık görüşme odasının hazırlıkları güz dönemi içerisinde tamamlanmıştır. Barışyapıcılık görüşme odasının fiziksel yapısına ilişkin özellikler şunlardır: (i) Barışyapıcılık görüşme odası için rehberlik servisi yanında bulunan yaklaşık 15 m² büyüklüğünde bir oda hazırlanmıştır; (ii) odada kenarları 130 cm olan yeşil renk eşkenar üçgen bir masa, 6 adet tek tip sandalye, iki adet kitaplık, üç adet sehpa, çiçekler ve dahili telefon vardır; (iii) kitaplık içerisinde barışyapıcılık görüşme formları ve kullanıma hazır barışyapıcılık kayıt formlarının bulunduğu klasörler vardır; (iv) barışyapıcılık görüşme odasının dışarısına barışyapıcılığı tanıtıcı afişler ve barış sembolleri; barışyapıcılık görüşme odasının içerisine ise barışyapıcılık işlem basamakları, barışyapıcılık sürecinin işleyişi, barışyapıcılığın tanıtımı, barışyapıcı öğrenciler için hazırlanan yemin metni, barış öncülerinin (Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre, Mustafa Kemal Atatürk, Mahatma Gandhi ve Martin Luther King) insanlara ilettiği barış, sevgi ve hoşgörü mesajları ve barış sembolleri ile ilgili afiş ve posterler asılmıştır. Görüşmeler sonrasında tarafların ve barışyapıcının imzalayacakları barışyapıcılık kayıt ya da anlaşma formlarının gizliliğinin ve güvenliğinin sağlanması için “Barışyapıcılık Görüşmeleri Kayıt Dosyası” rehberlik servisi içerisinde öğrenciler için hazırlanan kilitli, özel bir dolapta tutulmuştur. Buna göre, barışyapıcılar taraflarla birlikte imzaladıkları barışyapıcılık kayıt formlarını görüşme

sonrasında rehberlik servisine getirmişler ve “Barışyapıcılık Görüşmeleri Kayıt Dosyası”na koymuşlardır.

Dokuzuncu sınıflarda barışyapıcılık uygulamaları başlatılmadan önce, 2013-2014 eğitim öğretim yılının bahar döneminin ilk iki haftasında tanıtım, bilgilendirme ve farkındalık toplantıları gerçekleştirilmiştir. Tanıtım, bilgilendirme ve farkındalık toplantıları kapsamında araştırmacı öncelikle dokuzuncu sınıflarda her bir şubede bir ders saati süren etkinlikler işlemiştir. Bu etkinliklerde, (i) kişilerarası anlaşmazlıkların doğası, (ii) kişilerarası ilişkilerde yapıcı anlaşmazlık çözüm tekniklerinin kullanılmasının önemi, (iii) barışyapıcılık projesinin amacı, (iv) barışyapıcı öğrencilerin tanıtımı, (v) barışyapıcı öğrencilerin özellikleri ve ilkeleri, (vi) barışyapıcılık sürecinin işleyişi ve (vii) sınıftan gönüllü iki öğrenciye anlaşmazlık senaryosunun verilir, sorunun barışyapıcılıkta nasıl ele alındığının gönüllü bir sınıf barışyapıcısı eşliğinde uygulamalı olarak gösterilmesi gibi temel konular üzerinde durulmuştur. Örnek bir barışyapıcılık uygulama sürecini gerçekçi bir şekilde öğrencilere yansıtabilmek amacıyla barışyapıcılık görüşme odasında bulunan yeşil renk eşkenar üçgen masa ve sandalyeler de sınıfa getirilmiştir. Bu etkinlikler, dokuzuncu sınıf şubelerinin her birinde aynı işlem basamaklarıyla yürütülmüştür.

Dokuzuncu sınıf şubelerindeki tanıtım, bilgilendirme ve farkındalık toplantılarına paralel olarak, 2013-2014 eğitim öğretim yılı dönem ortası öğretmenler kurulu toplantısında “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Servisi Çalışmaları” gündem başlığı altında okul psikolojik danışmanları tarafından kurumda çalışan tüm öğretmenlere ve personele araştırma projesi hakkında bilgiler aktarılmış ve bahar döneminde gerçekleştirilecek olan araştırmanın uygulama basamağında dokuzuncu sınıflarda yaşanacak kişilerarası anlaşmazlık durumlarında öğrencilerin barışyapıcı yardımıyla sorunlarını yapıcı ve barışçıl bir şekilde müzakere ederek çözmeleri yönünde teşvik edilmesi ve bu sürecin mümkün olduğunca kolaylaştırılması yönünde destek ve işbirliği talebinde bulunulmuştur. Öğretmenler kurulunda öğretmenlere dokuzuncu sınıf barışyapıcılarının isim listesi dağıtılmış; bu listenin bir örneği öğretmenler odasındaki panoya da asılmıştır. Bu çalışmaya ek olarak okul

yöneticileri, okul psikolojik danışmanları ve dokuzuncu sınıfların sınıf rehber öğretmenleriyle toplantılar ve birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapıcı ve barışçıl anlaşmazlık çözüm becerilerinin okul genelinde kabul görmesi ve içselleştirilebilmesi için neler yapılabileceğine ilişkin fikir alışverişlerinde bulunulmuştur. Bu çalışmalara ek olarak, projenin sahiplenilme duygusunu ve okul personelinin de yapıcı barışçıl sorun çözme sürecini desteklediklerini öğrencilere gösterebilmek amacıyla okul psikolojik danışmanları ve araştırmacının katılımıyla dokuzuncu sınıflarda tüm şubeler ziyaret edilmiştir.

Okul genelinde tanıtım, bilgilendirme ve farkındalık etkinliklerinin gerçekleştirilmesinin ardından barışyapıcılık süreci devreye girmiştir. Alanyazın incelendiğinde, birçok çalışmada (örn., Gülkökan, 2011; Kaçmaz vd., 2011; Türk, 2008; Tüknüklü, Kaçmaz, Sünbül vd., 2009; Tüknüklü, Kaçmaz, Türk vd., 2009) uygulama basamağında, (i) her sınıftan iki arabulucu-barışyapıcı öğrencinin bir ya da iki hafta süresince nöbetçi olarak görevlendirildiği, (ii) dönüşümlü olarak haftada bir ya da iki haftada bir ikişerli ekipler halinde arabulucu-barışyapıcı öğrencilerin değiştirildiği ve (iii) nöbet görevini devralacak öğrenciler için Pazartesi günü hatırlatma etkinliklerinin işlendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada önceki araştırmalardan farklı bir yöntem izlenmiş ve bu yöntemin ayrıntıları aşağıda maddeler halinde açıklanmıştır:

1. Bu çalışmada, eğitim alan tüm barışyapıcıların nöbet sistemi gözetmeksizin her an aktif bir rol içerisinde olmaları hedeflenmiştir. Böyle bir yöntem izlenmesinin sebepleri; (i) nöbetçi barışyapıcı sistemi kurulduğunda yaşanabilecek olası anlaşmazlık durumlarında diğer barışyapıcıların olaya müdahale etmekten ve sorumluluk almaktan kaçınmalarını önlemek, (ii) nöbetçi barışyapıcı sistemi kurulduğunda taraflarda sadece nöbetçi barışyapıcılardan yardım almak zorunda olduklarına ilişkin bir algı oluşmasını önlemek, (iii) şubelerde 6, toplamda 46 barışyapıcının (*başlangıçta sayıları 48 olan barışyapıcılardan ikisinin okuldan ayrılması sebebiyle toplam sayı 46'ya düşmüştür*) bulunduğu dokuzuncu sınıflarda anlaşmazlık yaşayan her iki tarafın da güvendikleri,

tarafsızlıklarına inandıkları barışyapıcılarla görüşme yapabilme seçenek ve özgürlüğünü sağlamaktır.

2. Barışyapıcılık uygulamalarına ilişkin hatırlatma çalışmalarının zamanlaması için okul yöneticileri ve psikolojik danışmanları ile birlikte bir çalışma takvimi hazırlanmıştır. Planlama sırasında (i) barışyapıcılık uygulamalarına ilişkin hatırlatma çalışmaları için en elverişli zaman diliminin rehberlik ders saati olduğu; (ii) rehberlik ders saatinin dokuzuncu sınıfların tüm şubelerinde Pazartesi günü ilk saatte işlendiği; (iii) tüm gruplar aynı anda eğitime alındığında katılımcı sayısının bir hayli fazla olacağı; (iv) barışyapıcı öğrencileri 9/A, 9/B, 9/C, 9/D (*Grup-1*) ve 9/E, 9/F, 9/G, 9/H (*Grup-2*) olarak iki gruba ayırmanın ve farklı zamanlarda eğitime almanın grup yönetimi açısından daha etkili olacağı; (v) sürekli tekrarlarla öğrencileri çok fazla sıkmamak, onların ilgi ve enerji düzeylerini korumak ve ders programlarına çok fazla müdahale etmemek amacıyla barışyapıcılık uygulamalarına ilişkin hatırlatma çalışmalarının iki haftada bir yapılmasının daha uygun olduğu; (vi) bu şekilde düşünüldüğünde grupları dönüşümlü olarak rehberlik ders saatlerinde almanın da kolaylaşacağı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Şubat, Mart, Nisan ve Mayıs aylarında Pazartesi günü ilk saatte rehberlik dersinde dönüşümlü olarak bir hafta *Grup-1*, diğer hafta ise *Grup-2* eğitime alınmıştır.
3. Barışyapıcılık uygulamalarına ilişkin hatırlatma çalışmaları kapsamında ele alınan gündem maddeleri şunlar olmuştur: (i) Son iki hafta içerisinde gerçekleştirilen barışyapıcılık görüşmeleri, (ii) bu görüşmelerde elde edilen sonuçlar, (iii) barışyapıcıların uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükler ve çözüm yolları, (iv) barışyapıcıların gereksinim duydukları alanlarda bilgi ve becerilerinin desteklenmesi, (v) öğrencilerin üçerli gruplara ayrılması, gruptaki iki öğrencinin kendilerine verilen anlaşmazlık senaryolarını oynamaları, diğer öğrencinin barışyapıcı olması ve bu rol oynamaların dönüşümlü olarak sürdürülerek öğrencilerin barışyapıcılık bilgi ve becerilerini kullanmaları.

4. Barışyapıcılık uygulamalarına ilişkin hatırlatma çalışmalarında, barışyapıcılık görüşmelerinin ayrıntılarına çok fazla inilmemiştir. Bunun sebebi, grup içerisinde yapılacak olası paylaşımda diğer grup üyelerinin vakanın ne olduğunu, kimler arasında yaşandığını ve nasıl çözüldüğünü tahmin etme olasılıklarını ve gizlilik ilkesinin bozulma tehlikesini önlemektir. Bu yüzden grup çalışmalarında daha çok barışyapıcının öznel deneyimleri üzerinde durulmuş; vaka ve taraflar hakkında ayrıntılı paylaşımlarda bulunulmamıştır.
5. Araştırmacı, rehberlik servisinde kilitli, özel bir dolapta tutulan “Barışyapıcılık Görüşmeleri Kayıt Dosyası”nı düzenli olarak kontrol ederek son bir hafta içerisinde kayıt formu oluşturan barışyapıcıların isimlerini belirlemiş ve bu öğrencilere geribildirim vermek amacıyla birebir görüşme saatleri planlamıştır. Barışyapıcı öğrencilerle yapılan birebir görüşmelerde şu hususlara dikkat edilmiştir: (i) Vakanın barışyapıcılığa geliş şekli, (ii) barışyapıcılık sürecinin başlatılması, (iii) barışyapıcılık sürecinde barışyapıcının yaşadığı deneyimler, (iv) anlaşmazlığın çözümü, (v) tarafların anlaşmaya yönelik duyguları, (vi) barışyapıcının anlaşma sürecine yönelik duyguları ve (vii) çözüm sürecinin takibi. Araştırmacı, belirtilen hususlar konusunda barışyapıcılarla görüşmüş, onlara geribildirim vermiş ve gereksinim duydukları alanlarda bilgi ve becerilerini desteklemiştir.
6. Araştırmacı barışyapıcılık programının işleyişini kontrol altında tutmak ve sürecin kontrolünü sağlamak için okul yöneticileri ve öğretmenleriyle sürekli iletişim halinde bulunmuştur. Yönetici ve öğretmenlerle yapılan kısa görüşmelerde programın işleyişine yönelik geribildirimler alınmıştır. Bu süreçte, araştırmanın her kısmında olduğu gibi okul psikolojik danışmanlarıyla koordineli ve işbirliğine dayalı bir çalışma stili izlenmiştir.
7. Ayrıca, bu süreçte iki-üç haftada en az bir kez teneffüslerde dokuzuncu sınıfların tüm şubeleri ziyaret edilmiş; öğrencilerin barışyapıcılık programının işleyişi konusunda görüş ve önerileri dikkate alınmıştır.
8. Belirtilen tüm bu uygulamalar bahar dönemi boyunca sürdürülmüştür.

Mayıs ayının son haftasında deney, kontrol ve plasebo gruplarının oluşturulduğu okulların dokuzuncu sınıf öğrencilerinin tümüne “Sınıf İklimi Envanteri” uygulanmıştır. Sınıf İklimi Envanteri’nin uygulanmasının yanı sıra deney grubunda yer alan barışyapıcı öğrencilere, barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan taraflara ve bu süreci gözlemleyen öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmıştır. Bir dönem boyunca gerçekleştirilen barışyapıcılık uygulamalarının somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla barışyapıcılar ve taraflar tarafından doldurulup, imzalanan ve rehberlik servisinde bulunan özel, kilitli bir dolapta tutulan Barışyapıcılık Kayıt Formları bahar dönemi sonunda analizler için toplanmıştır.

Veri Çözümleme Teknikleri

Nicel ve nitel veri çözümleme tekniklerine ilişkin bilgiler aşağıda ayrı başlıklar altında rapor edilmiştir.

Nicel Veri Çözümleme Teknikleri

Deney, kontrol ve plasebo okullarında 2013-2014 eğitim öğretim yılının başında ve sonunda dokuzuncu sınıf öğrencilerinin tümüne uygulanan Sınıf İklimi Envanteri’nden elde edilen ortalama puanlar arasında farklılık olup olmadığını incelemek için Tek Yönlü Kovaryans Analizi (One-Way Analysis of Covariance, ANCOVA) tekniğinden yararlanılmıştır. Stevens’a (2009) göre, regresyon ve varyans analizlerinin bir bileşimi olan ANCOVA, gruplara tesadüfi atamanın yapılamadığı durumlarda araştırmacıların daha doğru sonuçlara ulaşmalarını kolaylaştıran bir analiz tekniğidir. Stevens, deneysel desenlerde ANCOVA’nın kullanılmasının en temel iki sebebini, sistematik yanlılığı ortadan kaldırmak ve grup içi değişkenliği ya da hata oranını azaltmak olarak açıklamaktadır. ANCOVA, ortak değişkenin kullanılması grupları eşitlemese bile başlangıçta gruplar arasında var olan farklılıklara dayalı olarak son ölçüm ortalamalarını düzelterek daha doğru bir karşılaştırma yapmaya olanak sağlamaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmada, varyans analizinin bir uzantısı olan ve bağımlı değişkendeki puanları etkilediği düşünülen

sürekli bir ortak değişkenin kontrol edilerek gruplar arasındaki farkların incelenmesine olanak sağlayan ANCOVA'nın kullanılması tercih edilmiştir.

Analiz öncesinde veri tarama işlemleri gerçekleştirilmiş ve ANCOVA için varsayımlar (*normallik varsayımı, regresyon doğrularının eğiminin eşitliği, varyansların homojenliği, bağımlı değişken ve ortak değişken arasındaki ilişkinin doğrusallığı*) sınanmıştır (Green ve Salkind, 2005; Green, Salkind ve Akey, 2000; Pallant, 2005; Stevens, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007). Analiz öncesi veri tarama işlemleri kapsamında (i) betimsel istatistikler ve frekanslar kullanılarak verilerin olası sınırlar içerisinde olup olmadığına bakılmış, (ii) ortalama ve standart sapma değerleri incelenmiş, (iii) kayıp değerlerin bulunmadığı tespit edilmiş, (iv) uç değerlerin etkilerini değerlendirmek için ham puanlar standart z puanlarına dönüştürülmüş ve katılımcılara ait verilerin ± 3.00 aralığında olduğu belirlenmiştir. Deney, kontrol ve plasebo okullarının ön ölçüm puanları arasında farklılık olup olmadığını incelemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Analysis of Variance, ANOVA) kullanılmıştır. Varsayımsal kriterlerin karşılanması ardından ANCOVA'da anlamlı bir fark bulunması sonucunda, bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için kontrast analizinden ve Bonferroni düzeltmeli post hoc testlerinden yararlanılmıştır. Analizlerde, Tip I hata oranının artmasını önlemek için Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Analizde, bağımlı değişken için üç farklı ikili karşılaştırma (deney okulu-kontrol okulu, deney okulu-plasebo okulu ve kontrol okulu-plasebo okulu) yapılacağı için düzeltilmiş alfa değeri $.017 (.05/3)$ olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişkenlerdeki varyansın ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığını incelemek için kısmi eta-kare değerine (η_p^2) bakılmıştır.

Nitel Veri Çözümleme Teknikleri

Barışyapıcılık Kayıt Formu'na İlişkin Nitel Verilerin Çözümlemesi.

Barışyapıcılık Kayıt Formu'nda yer alan verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Kodlayıcı güvenirliği (intra-rater) kapsamında, Barışyapıcılık Kayıt Formu'nda yer alan veriler araştırmacı tarafından bir hafta arayla iki kez

çözümlemiştir. İki kodlama süreci arasındaki uyum yüzdesi %93.52 olarak tespit edilmiştir.

Görüşme Formlarına İlişkin Nitel Verilerin Çözümlemesi. Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak elde edilen nitel verilerin analizinde “İçerik Analizi” kullanılmıştır. Araştırmada, içerik analizinin kullanılmasının nedeni, görüşmelerde elde edilen verilerdeki kodları belirlemek ve bu kodları belirli kategoriler içerisinde yorumlayarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizinin gerçekleştirilme sürecinde aşağıdaki işlem basamakları izlenmiştir:

1. Öncelikle ses kayıtları, görüşme yapılan her bir birey için ayrı ayrı yazıya dökülmüş ve bir uzmana verilerek yanlış ya da eksik bölümlerin olup olmadığı kontrol ettirilmiştir. Ayrıca, kodlamaya geçilmeden önce her bir veri seti defalarca okunmuştur.
2. Araştırmacı, her bir soru için dökümleri birkaç defa satır satır okumuş ve kodları çıkarmıştır. Tüm verileri kodladıktan sonra her bir soru için ayrı ayrı kod listeleri çıkarmıştır.
3. Görüşme metnindeki kodların belirlenmesinin ardından bu kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temalar bulunmuştur. Tematik kodlamada iç ve dış geçerliğin sağlanmasına büyük önem gösterilmiştir. Belirlenen kategorilerin altındaki kodların anlamlı bir bütün oluşturup olmadığına (iç geçerlik) ve her bir soru içerisindeki tüm kategorilerin görüşmelerde elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayıp açıklayamadığına (dış geçerlik) dikkat edilmiştir. İç ve dış geçerliği sağlamak için araştırmacı, nitel araştırma yöntemlerinde uzman bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmacı, tüm süreçleri sözlü ve yazılı bir rapor olarak uzmana sunmuş ve araştırmada izlenen yöntemin, işlem yolunun, veri analizinin ve raporlaştırmanın uygunluğuna ilişkin geribildirimler almıştır.
4. Verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanmasına geçilmeden önce nitel veriler, kategori formu kullanılarak bir hafta arayla iki kez aynı araştırmacı tarafından kodlanmış ve kodlayıcı (intra-rater) güvenilirliği hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s. 64). İki kodlama

süreci arasındaki uyum yüzdesi barışyapıcı öğrenciler için hazırlanan görüşme formunda %91.89, barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan taraflar için hazırlanan görüşme formunda %91.27 ve barışyapıcılık sürecini gözlemleyen öğretmenler için hazırlanan görüşme formunda %92.54 olarak belirlenmiştir.

5. Kodlayıcı (intra-rater) güvenilirliğinin hesaplanmasının ardından verilerin kodlara ve temalara göre düzenlenmesi ve tanımlanması işlemine geçilmiştir. Görüşme formlarından elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak örnek ifadelerle birlikte sunulmuştur. Bu çalışmada, nitel verilerin sayısallaştırılmasının nedenleri, güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve veri analizi sonucunda kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).
6. Son olarak, görüşmede elde edilen bulgular, araştırmacı tarafından tartışılmış ve yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma sonucunda Çalışma 1 ve Çalışma 2 kapsamında elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar ayrı başlıklar altında verilmiştir.

Çalışma 1 İçin Bulgular ve Yorumlar

Denence 1: *Bariş eğitimi programına katılan deney grubundaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu, kontrol ve plasebo grubuna göre, anlamlı düzeyde farklıdır.*

Bu denenceye bağlı olarak, Şiddet Eğilimi Ölçeği (Haskan ve Yıldırım, 2012) ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri (Eskin ve Aycan, 2009), deneysel işlem öncesinde (öntest), deneysel işlem tamamlandığında (sontest) ve deneysel işlemin 8 hafta sonrasında (izleme testi), deney, kontrol ve plasebo gruplarını oluşturan katılımcılara bir ders saati içerisinde uygulanmıştır. Bu ölçümlerde elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler gruplara göre karşılaştırmalı bir biçimde Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Öntest, Sontest ve İzleme Testlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Bağımlı Değişken	Grup ^a	Ölçüm	$\bar{X}$	ss.	$\bar{Y}$	sh	%95 GA		$\bar{Y}_{ortak}$	sh_{ortak}	%95 GA _{ortak}	
							Alt	Üst			Alt	Üst
							sınır	sınır			sınır	sınır
Şiddet eğilimi	Deney	Öntest	32.02	6.58	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	26.63	4.54	27.19	.71	25.79	28.59	27.77	.59	26.60	28.93
		İzleme	27.83	5.27	28.35	.68	27.00	29.69				
	Kontrol	Öntest	32.83	6.85	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	36.65	6.75	36.66	.70	35.29	38.04	36.00	.58	34.86	37.15
		İzleme	35.35	5.79	35.34	.67	34.02	36.66				
	Plasebo	Öntest	34.23	5.63	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	35.71	6.46	35.16	.70	33.77	36.55	34.80	.59	33.64	35.95
		İzleme	34.92	6.16	34.43	.68	33.10	35.76				
	Toplam	Öntest	33.04	6.39	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	33.09	7.48	-	-	-	-	-	-	-	-
		İzleme	32.77	6.67	-	-	-	-	-	-	-	-
Sosyal sorun çözme becerisi	Deney	Öntest	12.88	2.50	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	14.84	2.30	14.78	.29	14.20	15.36	14.74	.26	14.23	15.26
		İzleme	14.76	2.01	14.71	.30	14.11	15.30				
	Kontrol	Öntest	12.40	2.29	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	12.00	2.78	12.25	.29	11.68	12.82	12.16	.26	11.65	12.66
		İzleme	11.81	2.52	12.06	.30	11.47	12.65				
	Plasebo	Öntest	13.18	2.62	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	13.12	2.49	12.93	.29	12.36	13.51	12.99	.26	12.48	13.50
		İzleme	13.24	3.00	13.05	.30	12.45	13.64				
	Toplam	Öntest	12.82	2.48	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	13.30	2.77	-	-	-	-	-	-	-	-
		İzleme	13.25	2.81	-	-	-	-	-	-	-	-

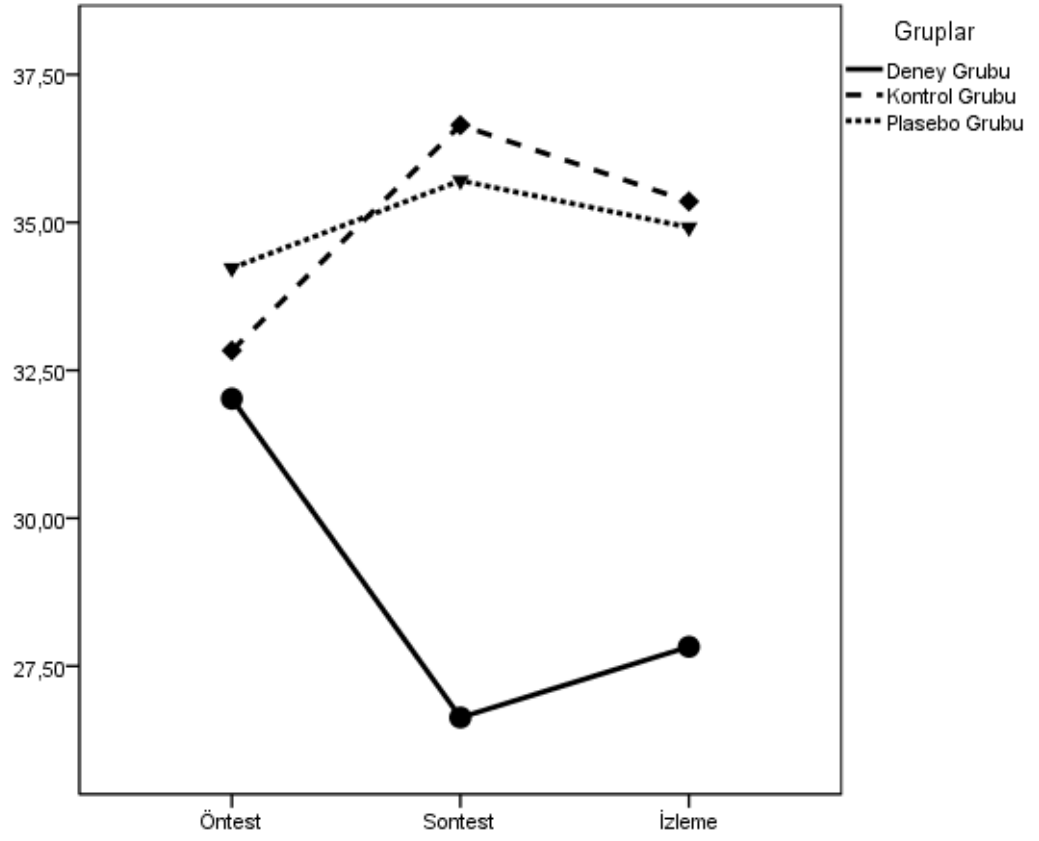
^aDeney grubu, n= 46; Kontrol grubu, n= 48; Plasebo grubu, n= 48

Tablo 21’de görüldüğü üzere, deney grubunda bulunan katılımcıların şiddet eğilimi öntest puan ortalamalarına ($\bar{x}$ =32.02) göre, sontest puanlarında ($\bar{x}$ =26.63) azalma olduğu; izleme testi puanlarında ($\bar{x}$ =27.83), sontest puanlarına göre hafif düzeyde bir artış gözlense de öntest puanlarına göre izleme testi puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda bulunan katılımcıların şiddet eğilimi öntest puan ortalamalarına ($\bar{x}$ =32.83) göre, sontest puanlarında ($\bar{x}$ =36.65) bir

miktar artış olduğu; izleme testi puanlarında ($\bar{x}=35.35$) bu artış bir miktar azalsa da öntest puanlarına göre izleme testi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Plasebo grubunda bulunan katılımcıların şiddet eğilimi öntest ($\bar{x}=34.23$), sontest ($\bar{x}=35.71$) ve izleme testi ($\bar{x}=34.92$) puan ortalamaları arasında ise dikkat çekecek düzeyde bir değişim yaşanmadığı belirlenmiştir.

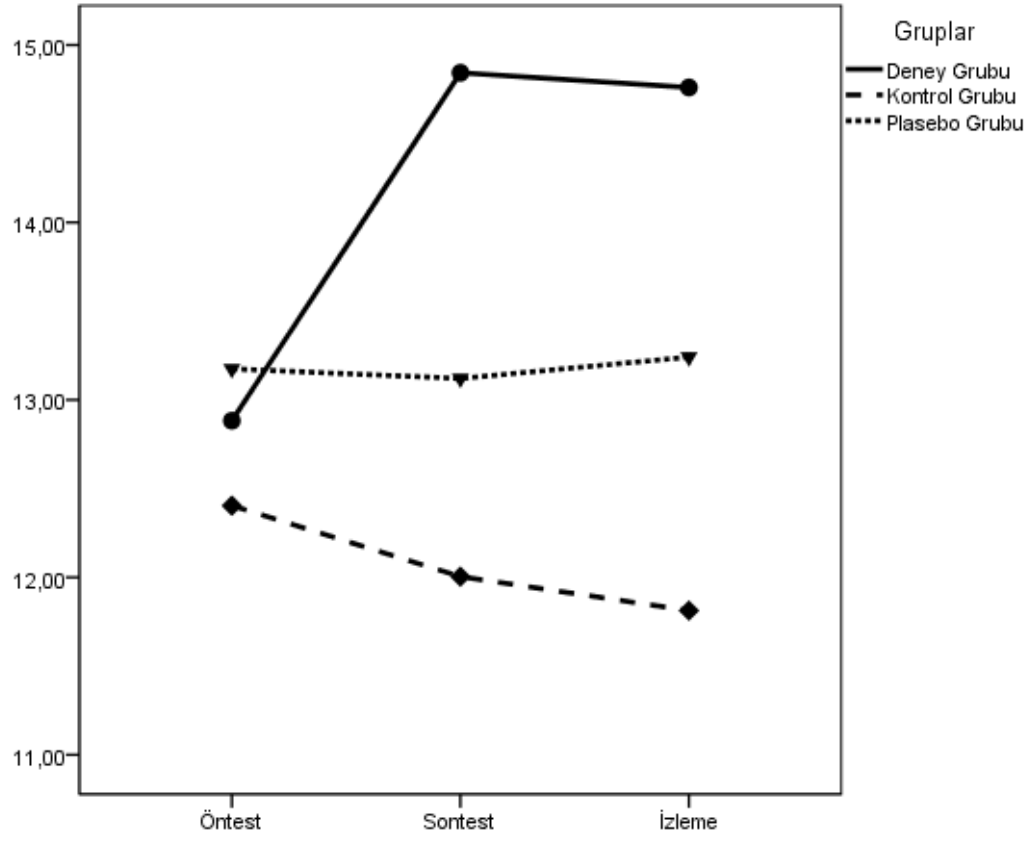
Araştırmanın ikinci bağımlı değişkenine ilişkin ölçümlerde elde edilen betimsel istatistik sonuçları ise deney grubunda bulunan katılımcıların sosyal sorun çözme becerisi öntest puan ortalamalarına ($\bar{x}=12.88$) göre, sontest puanlarında ($\bar{x}=14.84$) artış olduğunu, bu artışın izleme testi puanlarında ($\bar{x}=14.76$) da etkisini koruduğunu göstermiştir. Kontrol grubunda bulunan katılımcıların sosyal sorun çözme becerisi öntest ($\bar{x}=12.40$), sontest ($\bar{x}=12.00$) ve izleme testi ölçümleri ($\bar{x}=11.81$) ile plasebo grubunda bulunan katılımcıların sosyal sorun çözme becerisi öntest ($\bar{x}=13.18$), sontest ($\bar{x}=13.12$) ve izleme testi ölçümlerinde ($\bar{x}=13.24$) ise dikkat çekecek düzeyde bir değişim yaşanmadığı belirlenmiştir.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarının Şiddet Eğilimi Ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarındaki değişim Şekil 4'teki çizgi grafiğinde; Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarındaki değişim ise Şekil 5'teki çizgi grafiğinde gösterilmiştir.



Şekil 4. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının Şiddet Eğilimi Ölçeği öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarındaki değişimi gösteren çizgi grafiği.

Şekil 4'te görüldüğü üzere, deneysel işlem öncesinde deney, kontrol ve plasebo gruplarının şiddet eğilimi öntest ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu; sontest ve izleme testi puanları açısından değerlendirildiğinde, deney grubunun şiddet eğilimi puanlarının azaldığı; kontrol grubunun sontest puan ortalamalarında bir miktar artış yaşandığı; plasebo grubunun öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasında ise çarpıcı bir değişim yaşanmadığı tespit edilmiştir.



Şekil 5. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarındaki değişimi gösteren çizgi grafiği.

Şekil 5’te görüldüğü üzere, deneysel işlem öncesinde deney, kontrol ve plasebo gruplarının sosyal sorun çözme becerisi öntest ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu; sontest ve izleme testi puanları açısından değerlendirildiğinde, deney grubunun sosyal sorun çözme becerisi puanlarının sontest ölçümünde arttığı ve bu artışın izleme testi ölçümünde etkisini koruduğu; kontrol ve plasebo gruplarının öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasında ise çarpıcı bir değişim yaşanmadığı tespit edilmiştir.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarını oluşturan katılımcıların Şiddet Eğilimi Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri öntest ortalama puanları bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için Tek Yönlü Çok

Değişkenli Varyans Analizi (One-Way Multivariate Analysis of Variance - MANOVA) uygulanmıştır. Tek yönlü MANOVA öncesinde veri tarama işlemleri gerçekleştirilmiş ve varsayımlar incelenmiştir. Veri setinde hatalı kodlamanın ve kayıp değerlerin bulunmadığı, katılımcılara ait standart z puanlarına dönüştürülmüş verilerin ± 3 aralığında olduğu, mahalanobis uzaklığı incelendiğinde veri setindeki maksimum değer $.001$ alfa düzeyinde iki bağımlı değişken için 13.82 kritik değerini aşmadığı görülmüştür.

Birinci varsayım olarak, gruplar için gerekli örneklem büyüklüğü değerlendirilmiştir. Üç gruptan ve iki bağımlı değişkenden oluşan bir desende orta düzey etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde MANOVA'da $.80$ düzeyinde istatistiksel güç elde etmek için her bir grupta en az 44 katılımcının bulunması gerektiği belirtilmektedir (Hair vd., 2010). Deney grubunda 46, kontrol ve plasebo gruplarında ise 48'er öğrencinin yer aldığı bu araştırmada, analizler için gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı belirlenmiştir.

İkinci olarak, deney, kontrol ve plasebo gruplarının şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest ölçümlerinin her biri için normallik varsayımı değerlendirilmiştir. Şiddet eğilimi öntest ölçümleri için deney (Kolmogorov-Smirnov $z = .673$, $p = .756$), kontrol (Kolmogorov-Smirnov $z = .823$, $p = .507$) ve plasebo gruplarının (Kolmogorov-Smirnov $z = .886$, $p = .413$) her birinde normallik varsayımlarının karşılandığı görülmüştür. Benzer bir biçimde, sosyal sorun çözme becerisi öntest ölçümleri için deney (Kolmogorov-Smirnov $z = .864$, $p = .444$), kontrol (Kolmogorov-Smirnov $z = .547$, $p = .926$) ve plasebo gruplarının (Kolmogorov-Smirnov $z = .712$, $p = .690$) her birinde normallik varsayımlarının karşılandığı belirlenmiştir.

Üçüncü olarak, gruplar arasındaki varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı incelenmiştir. Bu varsayımla ilgili olarak öncelikle bu iki bağımlı değişken için tek değişkenli test sonuçları (Levene testi) incelenmiştir. Levene testi sonuçları şiddet eğilimi öntest [$F(2, 139) = .172$, $p = .842$] ve sosyal sorun çözme becerisi öntest [$F(2, 139) = .683$, $p = .507$] ölçümlerinde varyansların homojenliği varsayımının

karşılandığını göstermiştir. Gruplar arasındaki varyans-kovaryans matrislerinin eşitliğini test etmek için bağımlı değişkenler bütüncül bir biçimde değerlendirilmiştir. Box's M Testi sonuçları [$M= 3.809$, $F(6, 476327)= .622$, $p= .713$], gruplar arası varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının karşılandığını göstermiştir.

Son olarak, Bartlett'in küresellik testi (Bartlett's test of sphericity) incelenmiştir. Bartlett'in küresellik testi sonuçları [$\chi^2(2)= 144.014$, $p= .000$], analize devam etmek için bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin yeterli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bağımsız değişkenin her bir düzeyi için bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Deney ($r= -.54$), kontrol ($r= -.47$) ve plasebo grupları ($r= -.42$) için bağımlı değişkenler arasında .001 alfa düzeyinde orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Analiz öncesi veri tarama işlemlerinin gerçekleştirilmesinin ve varsayımların karşılandığının belirlenmesinin ardından iki bağımlı değişken üzerinde tek yönlü MANOVA uygulanmıştır. Çok değişkenli test sonuçları, şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest ölçümlerinin bileşkesi bakımından deney, kontrol ve plasebo grupları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunmadığını göstermiştir [Wilks' lambda (λ) = .942, $F(4, 276)= 2.088$, $p= .08$].

Öntest puanları bakımından grupların birbirlerinden farklılaşmadığının tespit edilmesinin ardından deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla asıl analiz işlemlerine geçilmiştir. Şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu bakımından gruplar arasında farklılıklar bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (Repeated Measures One-Way Multivariate Analysis of Covariance, MANCOVA) uygulanmıştır. Tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA öncesinde veri tarama işlemleri gerçekleştirilmiş ve varsayımlar incelenmiştir. Veri setinde hatalı kodlamanın ve kayıp değerlerin bulunmadığı, katılımcılara ait standart z puanlarına dönüştürülmüş verilerin ± 3

aralığında olduğu, mahalanobis uzaklığının kullanıldığı analizde veri setinde .001 düzeyinde çok değişkenli uç değer bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, veriler her bir bağımlı değişken için saçılım grafiğiyle incelenmiş ve aykırı değer bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, katılımcılara ait veriler aykırı değer olarak sınıflandırılmamış ve 142 katılımcıya (deney grubu, $n= 46$; kontrol grubu, $n= 48$; plasebo grubu, $n= 48$) ait tüm gözlemler analizde kullanılmıştır.

Birinci varsayım olarak, veri seti örneklem büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde deney grubunda 46, kontrol ve plasebo gruplarında ise 48'er öğrencinin yer aldığı; gruplar açısından örneklem büyüklüklerinin birbirine oldukça yakın ve yeterli olduğu görülmüştür. İkinci olarak, saçılım grafiğiyle araştırmanın bağımlı değişkenlerinin ikili eşleştirmeleri her bir grup için ayrı ayrı incelenmiş ve doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Üçüncü olarak, deney, kontrol ve plasebo gruplarının şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi bağımlı değişkenlerinin öntest, sontest ve izleme testi verileri için normallik varsayımı incelenmiştir (bkz., Tablo 22)

Tablo 22

Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Ait Verilerin, Bağımlı Değişkenlerin Her Biri İçin Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerindeki Normallik Varsayımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Gruplar	Bağımlı Değişkenler	Öntest		Sontest		İzleme	
		Kolmogorov-Smirnov z	p	Kolmogorov-Smirnov z	p	Kolmogorov-Smirnov z	p
Deney	ŞEÖ	.673	.756	.960	.316	1.024	.245
	TR-SSÇE-G	.864	.444	1.096	.181	.951	.326
Kontrol	ŞEÖ	.823	.507	.578	.892	.746	.633
	TR-SSÇE-G	.547	.926	.681	.742	.876	.426
Plasebo	ŞEÖ	.886	.413	.772	.590	.839	.483
	TR-SSÇE-G	.712	.690	.944	.335	.669	.762

Not. ŞEÖ: Şiddet Eğilimi Ölçeği; TR-SSÇE-G: Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri

Tablo 22’de görüldüğü üzere, deney, kontrol ve plasebo gruplarının her birinde her iki bağımlı değişken için öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları, p değerlerinin .05’ten büyük olduğunu, bir başka ifadeyle, normallik varsayımlarının karşılandığını göstermiştir. Dördüncü olarak, MANCOVA’nın en önemli varsayımlarından biri olan regresyon doğrularının eğiminin eşitliğini (homogeneity of regression slopes) test etmek için her bir ortak değişken ve bağımlı değişken arasındaki korelasyonun gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, her iki bağımlı değişken için de ortak değişkenler ve bağımsız değişken arasındaki etkileşimlerin anlamlı olmadığını (*regresyon doğrularının eğiminin eşitliğinin sağlandığını*) göstermiştir: Şiddet eğilimi öntest ortak değişkeni, şiddet eğilimi [$F(2, 133)= 1.372, p= .26$] ve sosyal sorun çözme becerisi bağımlı değişkeni [$F(2, 133)= .325, p= .72$]; sosyal sorun çözme becerisi öntest ortak değişkeni, şiddet eğilimi [$F(2, 133)= .562, p= .57$] ve sosyal sorun çözme becerisi bağımlı değişkeni açısından [$F(2, 133)= 2.423, p= .09$]. Beşinci olarak, üç grup arasındaki tek değişkenli varyansların homojenliği varsayımı Levene testi kullanılarak incelenmiştir. Levene testi sonuçları, şiddet eğilimi izleme testi [$F(2, 139)= 2.032, p= .14$] ile sosyal sorun çözme becerisi izleme testi [$F(2, 139)= 1.139, p= .32$] ölçümlerinde varyansların homojenliği varsayımının karşılandığını; şiddet eğilimi sontest ölçümleri [$F(2, 139)= 4.779, p= .01$] ile sosyal sorun çözme becerisi sontest ölçümlerinde [$F(2, 139)= 3.877, p= .02$] ise gruplar arası varyansların homojenliği varsayımının ihlal edildiğini göstermiştir. Bu analize ek olarak, gruplar arasındaki varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği test edilerek, bağımlı değişkenler bütüncül bir biçimde değerlendirilmiştir. Box’s M testi sonuçları [$M= 46.422, F(20, 69126)= 2.225, p= .001$], gruplar arası varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının ihlal edildiğini göstermiştir. Tabachnick ve Fidell (2007), varyansların homojenliği ya da varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı karşılanmasa bile en büyük varyansın en küçük varyansa oranının maksimum 10:1 ve örneklem büyüklüklerinin göreceli olarak birbirine eşit olduğu durumlarda (maksimum 4:1) MANCOVA’ya devam edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, deney, kontrol ve plasebo gruplarının şiddet eğilimi öntest (46.91/31.71= 1.48), sontest (45.55/20.64= 2.21) ve izleme testlerinde (37.91/27.75= 1.37) varyans oranlarının 3’ten küçük olduğu; benzer bir biçimde, deney, kontrol ve

plasebo gruplarının sosyal sorun çözme becerisi öntest ($6.85/5.25 = 1.30$), sontest ($7.74/5.27 = 1.47$) ve izleme testlerinde ($9.06/4.03 = 2.25$) varyans oranlarının 3'ten küçük olduğu; ayrıca, en büyük varyansın en küçük varyansa oranının şiddet eğilimi ölçümlerinde ($46.91/20.64 = 2.27$) ve sosyal sorun çözme becerisi ölçümlerinde ($9.06/4.03 = 2.25$) 3'ten küçük olduğu ve Tabachnick ve Fidell'in belirttiği 10:1 ölçütünün karşılandığı görülmüştür. Örneklem büyüklükleri açısından araştırma gruplarının ($48/46 = 1.04$) birbirine eşit olduğu, Tabachnick ve Fidell'in belirttiği 4:1 ölçütünün karşılandığı görülmüştür. Son olarak, Bartlett küresellik testi incelenmiştir. Bartlett küresellik testi sonuçları gruplar arası [$\chi^2(2) = 99.453, p = .000$] ve ölçümler arası [$\chi^2(2) = 116.463, p = .000$] analizlere devam etmek için bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin yeterli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde çoklu bağıntı sorununun bulunmadığı gözlenmiştir.

Tüm bu bulgular ışığında, varsayımsal kriterlerin karşılandığı görülmüş ve veri setine tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA uygulanmıştır (bkz., Tablo 23). Çok değişkenli test sonuçlarının incelenmesinde Wilks' lambda yerine Pillai's Trace değeri dikkate alınmıştır. Bunun sebebi, varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının ihlal edildiği durumlarda çok değişkenli *F*-testinin değerlendirilmesinde Wilks' lambda yerine Pillai's Trace değerinin dikkate alınması gerektiğinin belirtilmesidir (bkz., Pallant, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). Mauchly'nin küresellik testinde anlamlı değerler ($p < .001$) elde edildiği için tek değişkenli test sonuçlarında grup içi etkilerin incelenmesinde Greenhouse-Geisser küresellik tahmin değerleri kullanılarak serbestlik dereceleri düzeltilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Tablo 23

Şiddet Eğilimi ve Sosyal Sorun Çözme Becerisi Öntest Ortalama Puanlarına Göre Düzeltilmiş Şiddet Eğilimi ve Sosyal Sorun Çözme Becerisi Sontest ve İzleme Testi Ortalama Puanlarının Doğrusal Kombinasyonu İçin Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Ait Tekrarlı Ölçümler İçin MANCOVA Sonuçları

Etki	Bağımlı Değişken	Tek Değişkenli Test Sonucu			Çok Değişkenli Test Sonucu		
		<i>F</i>	<i>p</i>	η_p^2	<i>F</i> (Pillai's Trace)	<i>p</i>	η_p^2
Grup	Şiddet Eğilimi	57.655	.000*	.457	22.756 (.499)	.000*	.249
	Sosyal Sorun Çözme Becerisi	26.392	.000*	.278			
Ölçüm	Şiddet Eğilimi	.128	.721	.001	.064 (.001)	.938	.001
	Sosyal Sorun Çözme Becerisi	.022	.882	.000			
Ölçüm*Grup	Şiddet Eğilimi	3.167	.045	.044	1.919 (.054)	.108	.027
	Sosyal Sorun Çözme Becerisi	.278	.757	.004			

* $p < .001$

Tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA sonuçları, grup ayrımı gözetmeksizin ölçümler (öntest-sontest-izleme) arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığını [Pillai's Trace= .001, $F(2, 136) = .064$, $p = .94$, $\eta_p^2 = .001$] ve benzer bir biçimde ölçüm*grup etkileşiminin de anlamlı olmadığını [Pillai's Trace= .054, $F(4, 274) = 1.919$, $p = .11$, $\eta_p^2 = .03$] göstermiştir. Fakat şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest puanlarına göre düzeltilmiş şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi sontest ve izleme testi puan ortalamalarının doğrusal kombinasyonu için gruplar arasında çok değişkenli anlamlı bir etkinin bulunduğu tespit edilmiştir [Pillai's Trace= .499, $F(4, 274) = 22.756$, $p = .000$, $\eta_p^2 = .25$]. Bağımlı değişkenlerdeki varyansın ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığını incelemek için kısmi eta-kare değerine (η_p^2) bakılmıştır. Kısmi eta-kare değeri incelendiğinde, farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak, bağımlı değişkenlerin sontest ve izleme testi puan ortalamalarının bileşkesindeki değişimin %25'ini [Green ve Salkind'e (2005) göre, büyük bir etki büyüklüğü] açıkladığı belirlenmiştir.

Çok değişkenli analizde deneysel işlem için temel bir etki tespit edildiği için, bağımlı değişkenlerin her biri için tek değişkenli kovaryans analizi sonuçları araştırılmıştır. Analiz öncesinde, Tip I hata oranının artmasını önlemek amacıyla alfa düzeyi için Bonferroni düzeltmesi ($.05/2 = .025$) yapılmıştır. Tek değişkenli *F*-testleri, şiddet eğilimi [$F(2, 137) = 57.655, p = .000, \eta_p^2 = .46$] ve sosyal sorun çözme becerileri [$F(2, 137) = 26.392, p = .000, \eta_p^2 = .28$] bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir.

Faktör ikiden fazla düzeye (deney, kontrol ve plasebo grubu) sahip olduğu ve tek değişkenli *F*-testi sonucu anlamlı bulunduğu için her bir bağımlı değişkene ait düzeltilmiş ortalama puanlar için gruplar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek amacıyla SPSS için özel bir komut uygulanarak ikili karşılaştırmalar (pairwise comparisons) yapılmıştır. Analizlerde, Tip I hata oranının artmasını önlemek için Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Analizde, her bir bağımlı değişken için üç farklı ikili karşılaştırma (deney-kontrol, deney-plasebo ve kontrol-plasebo) yapılacağı için düzeltilmiş alfa değeri $.004$ ($.025/6$) olarak belirlenmiştir. Kontrast analizinde kullanılan özel syntax komutu aşağıda verilmiştir:

```
GLM sonsiddet izlemesiddet sonspce izspce BY GRUP WITH onsiddet onspce
/WSFACTOR=olcum 2
/MEASURE=siddet soruncozme
/CONTRAST(GRUP)=SPECIAL(1 -1 0, 1 0 -1, 0 -1 1)
/METHOD=SSTYPE(3)
/EMMEANS=TABLES(GRUP) WITH(onsiddet=MEAN onspce=MEAN)
/EMMEANS=TABLES(olcum) WITH(onsiddet=MEAN onspce=MEAN)
/EMMEANS=TABLES(GRUP*olcum) WITH(onsiddet=MEAN onspce=MEAN)
/PRINT=DESCRIPTIVE ETASQ HOMOGENEITY
/CRITERIA=ALPHA(.004)
/WSDESIGN=olcum
/DESIGN=onsiddet onspce GRUP.
```

Düzeltilmiş sontest ve izleme testi puan ortalamalarının gruplar için ikili karşılaştırmalarında elde edilen bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Düzeltilmiş Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamalarının Gruplar İçin İkili Karşılaştırmaları

Gruplar	Bağımlı Değişken	Düzeltilmiş Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamaları ($\bar{Y}_{ortak}$)	Düzeltilmiş Ortalama Farkları ($\bar{Y}_{ortak i} - \bar{Y}_{ortak k}$)		
			1.	2.	3.
1. Deney	Şiddet Eğilimi	27.77	-		
	Sosyal Sorun Çözme Becerisi	14.74	-		
2. Kontrol	Şiddet Eğilimi	36.00	-8.235*	-	
	Sosyal Sorun Çözme Becerisi	12.16	2.585*	-	
3. Plasebo	Şiddet Eğilimi	34.80	-7.028*	-1.206	-
	Sosyal Sorun Çözme Becerisi	12.99	1.751*	.834	-

* $p < .004$

Tablo 24'te görüldüğü üzere, öntest puanlarının etkisi kontrol edildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin şiddet eğilimi düzeltilmiş puan ortalamalarının ($\bar{Y}_{ortak} = 27.77$), kontrol ($\bar{Y}_{ortak} = 36.00$) ve plasebo grubuna ($\bar{Y}_{ortak} = 34.80$) göre daha düşük (şiddet eğilimi bağımlı değişkeni için deney-kontrol, $p = .000$; deney-plasebo, $p = .000$); sosyal sorun çözme becerileri düzeltilmiş puan ortalamalarının ($\bar{Y}_{ortak} = 14.74$) ise kontrol ($\bar{Y}_{ortak} = 12.16$) ve plasebo grubuna ($\bar{Y}_{ortak} = 12.99$) göre anlamlı düzeyde (sosyal sorun çözme becerisi bağımlı değişkeni için deney-kontrol, $p = .000$; deney-plasebo, $p = .000$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kontrol ve plasebo grupları arasında yapılan ikili karşılaştırmalarda ise şiddet eğilimi düzeltilmiş sontest ve izleme testi puan ortalamalarında ($p = .149$) olduğu gibi sosyal sorun çözme becerisi

düzeltilmiş sontest ve izleme testi puan ortalamalarında da ($p = .024$) bu iki grup arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada tespit edilen tek değişkenli etkilerin kaynağını değerlendirmek için kontrast analizlerine ek olarak Bonferroni düzeltmeli post hoc testinden de yararlanılmıştır. Bonferroni yöntemiyle her bir karşılaştırma önceki analizlerde olduğu gibi .004 (.025/6) alfa düzeyinde test edilmiştir. Tek değişkenli sonuçlar için Bonferroni düzeltmeli post hoc analizleri, deney grubundaki öğrencilerin şiddet eğilimlerinin kontrol ($p = .000$) ve plasebo grubundaki öğrencilere ($p = .000$) göre anlamlı düzeyde azaldığını göstermiştir. Kontrol ve plasebo grupları arasında ise anlamlı bir farklılık ($p = .448$) gözlenmemiştir. Benzer bir biçimde, deney grubundaki öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerinin kontrol ($p = .000$) ve plasebo grubundaki öğrencilere ($p = .000$) göre anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Öntest puanlarına göre düzeltilmiş sosyal sorun çözme becerisi sontest ve izleme testi ortalama puanları bakımından kontrol ve plasebo grupları arasında ise anlamlı bir farklılık ($p = .072$) gözlenmemiştir. Tüm bu bulgular, barış eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrencilerin, kontrol ve plasebo grubundaki öğrencilere göre, daha düşük şiddet eğilimi ve daha yüksek sosyal sorun çözme becerisi rapor ettiklerini göstermektedir.

Çalışma 2 İçin Bulgular ve Yorumlar

Denence 1: *Barış eğitimi programının uygulandığı okulun dokuzuncu sınıflarındaki sınıf iklimi ön ölçüm ortalama puanlarına göre düzeltilmiş sınıf iklimi son ölçüm ortalama puanları, kontrol ve plasebo okuluna göre, anlamlı düzeyde farklıdır.*

Bu denenceye bağlı olarak, araştırmacı tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıf İklimi Envanteri eğitim öğretim yılı başında (ön ölçüm) ve sonunda (son ölçüm) deney, kontrol ve plasebo gruplarının bulunduğu okulların tüm dokuzuncu sınıf öğrencilerine bir ders saati içerisinde uygulanmıştır. Bu ölçümlerde elde edilen

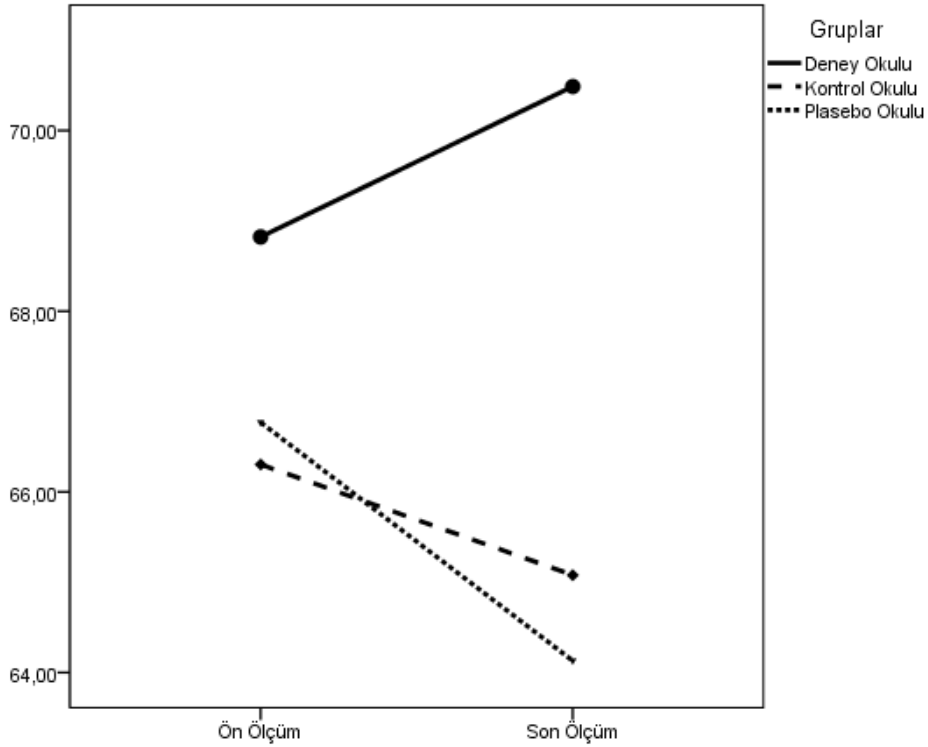
verilere ilişkin betimsel istatistikler gruplara göre karşılaştırmalı bir biçimde Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Sınıf İklimi Envanteri Ön Ölçüm ve Son Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Gruplar	Ön Ölçüm			Son Ölçüm			Düzeltilmiş Son Ölçüm
	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	<i>n</i>	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$
Deney Okulu	158	68.82	10.02	158	70.49	10.60	69.92
Kontrol Okulu	191	66.30	11.35	191	65.08	11.75	65.39
Plasebo Okulu	221	66.77	10.97	221	64.13	11.13	64.28

Tablo 25’te görüldüğü üzere, deney, kontrol ve plasebo okullarının eğitim öğretim yılı başında uygulanan Sınıf İklimi Envanteri ön ölçüm ortalama puanlarının birbirine yakın olduğu; sene sonunda uygulanan Sınıf İklimi Envanteri son ölçüm ortalama puanlarının ise deney okulunda bir miktar arttığı; kontrol ve plasebo okulunda ise bir miktar azaldığı tespit edilmiştir. Deney, kontrol ve plasebo okullarının Sınıf İklimi Envanteri ön ölçüm ve son ölçüm puan ortalamalarındaki değişim Şekil 6’daki çizgi grafiğinde gösterilmiştir.



Şekil 6. Deney, kontrol ve plasebo okullarının Sınıf İklimi Envanteri ön ölçüm ve son ölçüm puan ortalamalarındaki değişimi gösteren çizgi grafiği.

Şekil 6’da görüldüğü gibi, sene başında elde edilen ölçüm sonuçlarına göre, sene sonunda elde edilen ölçümlerde, deney grubunun bulunduğu okulun dokuzuncu sınıflarında sınıf iklimi puanlarında bir miktar artış gözlenirken; kontrol ve plasebo gruplarının bulunduğu okulların dokuzuncu sınıflarında sınıf iklimi puanlarının bir miktar azaldığı tespit edilmiştir.

Eğitim öğretim yılı başında uygulanan Sınıf İklimi Envanteri puanlarının (ortak değişken), deneysel işlemten bağımsız olup olmadığını test etmek için Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way Analysis of Variance, ANOVA) uygulanmıştır. Levene testi sonuçlarına göre, varyansların homojenliği varsayımının karşılandığı, $F(2, 567) = 2.819, p = .060$, belirlenmiştir. Deney, kontrol ve plasebo okullarının Sınıf

İklimi Envanteri ön ölçüm puanlarına ilişkin tek yönlü ANOVA sonucu Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Sınıf İklimi Envanteri Ön Ölçüm Puanları İçin Tek Yönlü ANOVA Sonucu

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	610.368	2	305.184	2.592	.076
Gruplar içi	66746.656	567	117.719		
Toplam	67357.025	569			

Tablo 26’da görüldüğü üzere, tek yönlü ANOVA sonuçları, deney, kontrol ve plasebo okullarında Sınıf İklimi Envanteri ön ölçümünden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını, $F(2, 567) = 2.592$, $p = .08$, göstermiştir. Bu bulgu, ön ölçüm puanları bakımından deney, kontrol ve plasebo okullarının Sınıf İklimi Envanteri ortalama puanlarının farklılaşmadığını göstermiştir.

Ön ölçüm puanlarına göre düzeltilmiş son ölçüm puanları bakımından deney, kontrol ve plasebo okulları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için Tek Yönlü Kovaryans Analizi (One-Way Analysis of Covariance, ANCOVA) uygulanmıştır. Katılımcıların Sınıf İklimi Envanteri’nin eğitim öğretim yılı başında uygulanan ilk ölçümdeki puanları, bu analizde ortak değişken olarak kullanılmıştır. Tek yönlü ANCOVA öncesinde varsayımsal kriterler incelenmiştir. Öncelikle, Kolmogorov-Smirnov testi analizleriyle normallik varsayımı sınanmıştır. Deney okulunun ön ölçüm (Kolmogorov-Smirnov $z = 1.231$, $p = .096$) ve son ölçüm (Kolmogorov-Smirnov $z = 1.208$, $p = .108$); kontrol okulunun ön ölçüm (Kolmogorov-Smirnov $z = 1.313$, $p = .064$) ve son ölçüm (Kolmogorov-Smirnov $z = 1.157$, $p = .137$); ve plasebo okulunun ön ölçüm (Kolmogorov-Smirnov $z = 1.302$, $p = .067$) normallik varsayımının karşılandığı ancak plasebo okulunun son ölçümünde (Kolmogorov-Smirnov $z = 1.376$, $p = .045$) normal dağılım varsayımının ihlal edildiği belirlenmiştir. Green, Salkind ve Akey (2000), ANCOVA için her hücrede 15 ve üzerinde katılımcı sayısının bulunduğu durumlarda, normallik varsayımı istatistiksel

olarak karşılanmasa dahi normal dağılım varsayımının göz ardı edilebileceğini belirtmektedirler. Bu denence için hücrelerdeki katılımcı sayılarının 15'ten oldukça fazla olması normal dağılım varsayımı için yeterli olarak kabul edilmiştir. İkinci varsayım olarak, regresyon doğrularının eğiminin eşitliği incelenmiştir. Bu test, bağımlı değişkenin yordanmasında ortak değişken ve faktör (bağımsız değişken) arasındaki etkileşimi değerlendirmektedir. Araştırmada elde edilen bulgular, bu varsayımın karşılandığını, $F(2, 564) = 2.298$, $p = .10$, göstermiştir. Üçüncü olarak, varyansların homojenliği varsayımı incelenmiştir. Levene testi sonuçları, tek yönlü ANCOVA için varyansların homojenliği varsayımının karşılandığını, $F(2, 567) = 1.534$, $p = .22$, göstermiştir. Son olarak, bağımlı değişken ve ortak değişken arasındaki ilişkinin doğrusallığı saçılım grafiğiyle her bir grup için ayrı ayrı incelenmiş ve ilişkinin doğrusallığı belirlenmiştir. Varsayımsal kriterlerin sağlanmasının ardından verilere tek yönlü ANCOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Deney, Kontrol ve Plasebo Okullarının Sınıf İklimi Envanteri Düzeltilmiş Son Ölçüm Puanlarının Tek Yönlü ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η_p^2
Model	12188.118	3	4062.706	36.461	.000*	.162
Ön ölçüm	8097.872	1	8097.872	72.675	.000*	.114
Grup	3103.329	2	1551.664	13.926	.000*	.047
Hata	63066.619	566	111.425			
Toplam	75254.737	569				

* $p < .001$

Tablo 27'de görüldüğü üzere, analiz sonuçları incelendiğinde, deney, kontrol ve plasebo okullarının ön ölçüm puanlarına göre düzeltilmiş son ölçüm puanları arasında anlamlı bir farklılık, $F(2, 566) = 13.926$, $p = .000$, tespit edilmiştir. Ön ölçüme göre düzeltilmiş son ölçüm Sınıf İklimi Envanteri puanları deney okulunda $\bar{x} = 69.92$, kontrol okulunda $\bar{x} = 65.39$, plasebo okulunda ise $\bar{x} = 64.28$ olarak

belirlenmiştir. Bu bulgu, deney okulu dokuzuncu sınıflarındaki sınıf iklimi ortalama puanlarının, kontrol ve plasebo okullarına göre, daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığını incelemek için kısmi eta-kare değerine (η_p^2) bakılmıştır. Kısmi eta-kare değeri incelendiğinde, farklı işlem gruplarında olmanın, ön ölçüm puanlarından bağımsız olarak, Sınıf İklimi Envanteri son ölçüm puanlarındaki değişkenliğin %5'ini [Green ve Salkind'e (2005) göre, küçük bir etki büyüklüğü] açıkladığı belirlenmiştir.

Faktör ikiden fazla düzeye (deney, kontrol ve plasebo okulu) sahip olduğu ve ANCOVA *F*-testi sonucu anlamlı bulunduğu için düzeltilmiş ortalama puanlar için gruplar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek amacıyla SPSS için /Lmatrix komutu uygulanarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Analizlerde kullanılan /Lmatrix komutu aşağıda verilmiştir:

```
UNIANOVA SIESON BY okul WITH SIEON
/METHOD=SSTYPE(1)
/LMATRIX 'okul 1 VS okul 2'
okul 1 - 1 0
/LMATRIX 'okul 1 VS okul 3'
okul 1 0 - 1
/LMATRIX 'okul 2 VS okul 3'
okul 0 1 - 1.
```

Analizlerde, Tip I hata oranının artmasını önlemek için Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Analizde, üç farklı ikili karşılaştırma (deney okulu-kontrol okulu, deney okulu-plasebo okulu ve kontrol okulu-plasebo okulu) yapılacağı için düzeltilmiş alfa değeri .016 (.05/3) olarak belirlenmiştir. Analizde elde edilen bulgular, Tablo 28'de verilmiştir.

Tablo 28

Gruplara Göre Sınıf İklimi Puanlarının İkili Karşılaştırmaları ve Etki Büyüklükleri

Gruplar	Son Ölçüm Ortalaması	Düzeltilmiş Son Ölçüm Ortalaması	Düzeltilmiş Ortalama Farkları ($\bar{x}_i - \bar{x}_k$) (Etki büyüklükleri parantez içerisinde verilmiştir.)		
			1.	2.	3.
1. Deney Okulu	70.49	69.92	-		
2. Kontrol Okulu	65.08	65.39	4.53* (.43)	-	
3. Plasebo Okulu	64.13	64.28	5.64* (.53)	1.11	-

* $p < .016$

Tablo 28’de görüldüğü üzere, ön ölçüm puanlarının etkisi kontrol edildiğinde, deney okulunun düzeltilmiş son ölçüm sınıf iklimi puanlarının ($\bar{x} = 69.92$), kontrol ($\bar{x} = 65.39$) ve plasebo okulunun ($\bar{x} = 64.28$) düzeltilmiş son ölçüm ortalama puanlarından anlamlı bir biçimde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kontrol ve plasebo okulu düzeltilmiş son ölçüm ortalama puanları arasında yapılan ikili karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu anlamlı düzeltilmiş ortalama puan farklılıkları için etki büyüklükleri sırasıyla .43 ve .53 olarak hesaplanmıştır.

Grup ortalamaları arasındaki farklılıkların ikili karşılaştırmalarında kontrast analizlerine ek olarak post hoc analizleri yapılmıştır. Bonferroni yöntemiyle her bir karşılaştırma .016 (.05/3) alfa düzeyinde test edilmiştir. Analiz sonuçları, deney okulu ile kontrol okulu ($p = .000$) ve deney okulu ile plasebo okulu sınıf iklimi son ölçüm düzeltilmiş puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğunu ($p = .000$) göstermiştir. Kontrol okulu ile plasebo okulu sınıf iklimi son ölçüm düzeltilmiş puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılığın bulunmadığı ($p = .864$) görülmüştür.

Problem Cümlesi 2: *Barışyapıcılık uygulamalarının somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisi nedir?*

Proje kapsamında deney grubunda yer alan ve sınıflarında arkadaşları tarafından barışyapıcı olarak seçilen öğrencilere 2013-2014 eğitim öğretim yılının birinci döneminde 16 ders saatinden oluşan barış eğitimi programı uygulanmış; ikinci döneminde ise barışyapıcı öğrenciler sınıflarında ya da dokuzuncu sınıf şubelerinde arkadaşlarının yaşadıkları anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçıl çözümünde sorumluluk almaya başlamışlardır. Barışyapıcılık uygulamaları 2013-2014 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde son haftaya kadar sürdürülmüştür. Bir dönem boyunca sürdürülen uygulamalarda toplam 36 anlaşmazlık durumu barışyapıcılık masasında ele alınmıştır. Araştırmanın bu problem cümlesine ilişkin alt problemlerde elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir:

Alt problem 2.1: Barışyapıcılık görüşmelerinde ne tür anlaşmazlıklar ele alınmıştır?

Barışyapıcılık görüşmelerinde ele alınan anlaşmazlık türlerine ve konularına ilişkin betimsel istatistikler anlaşmazlığın taraflarının cinsiyetlerine (kız-kız, kız-erkek, erkek-erkek) göre karşılaştırmalı bir biçimde Tablo 29’da verilmiştir. Barışyapıcılık görüşmelerinde ele alınan anlaşmazlık türleri “fiziksel şiddet”, “sözel şiddet”, “sözel olmayan”, “çıkar çatışmaları”, “ilişki ve iletişim çatışmaları” ve “etnik köken çatışması” olmak üzere altı temel kategoride sınıflandırılmıştır. Tablo 29’da görüldüğü üzere, anlaşmazlığın türleri tarafların cinsiyetlerine göre değişkenlik gösterebilmektedir.

Tablo 29

Barışyapıcılık Görüşmelerinde Ele Alınan Anlaşmazlık Türlerine ve Konularına İlişkin Betimsel İstatistikler

Anlaşmazlık Türleri ve Konuları		K-K ^a		K-E ^b		E-E ^c		Toplam	
		F	%	F	%	F	%	F	%
Fiziksel Şiddet	1. Sert şakalaşma (tokat atma, birbirine vurma)	-	-	-	-	2	10	2	4
	2. Omuz atma	1	6	-	-	-	-	1	2
Sözel Şiddet	1. Argo söz söyleme	1	6	1	10	1	5	3	6
	2. Laf atma	-	-	2	20	2	10	4	8
	3. Lakap takma	-	-	-	-	1	5	1	2
	4. Birbirine hakaret etme	-	-	-	-	1	5	1	2
Sözel Olmayan	1. Hareket çekme	-	-	-	-	1	5	1	2
	2. El-kol şakası	-	-	1	10	-	-	1	2
	3. Yan bakma	1	6	-	-	-	-	1	2
Çıkar Çatışmaları	1. Eşyaları izinsiz kullanma	1	6	1	10	1	5	3	6
	2. Oturulacak yer anlaşmazlığı	-	-	2	20	3	14	5	10
	3. Oyunda hile yapma	-	-	-	-	1	5	1	2
	4. Birbirlerinin gereksinimlerini umursamama	-	-	-	-	1	5	1	2
İlişki ve İletişim Çatışmaları	1. Darılma	3	18	1	10	-	-	4	8
	2. Küsme	2	12	1	10	-	-	3	6
	3. Birbirini kıskanma	1	6	-	-	-	-	1	2
	4. Birbirini küçük görme	-	-	-	-	1	5	1	2
	5. Birbirini rezil etmeye çalışma	-	-	-	-	1	5	1	2
	6. İzin almadan birbirinin fotoğrafını çekme	-	-	-	-	1	5	1	2
	7. Sözünü tutmama	-	-	-	-	1	5	1	2
	8. Yanlış anlama	4	24	1	10	2	10	7	15
	9. Dışlama	1	6	-	-	-	-	1	2
	10. Dedikodu yapma	1	6	-	-	-	-	1	2
	11. Artistlik yapma	-	-	-	-	1	5	1	2
Etnik Köken Çatışması	1. Etnik köken nedeniyle birbirlerini yargılama ve dışlama	1	6	-	-	-	-	1	2
Toplam		17	100	10	100	21	100	48	100

Not. (i) Öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıklardan bir kısmı birden fazla türü içerisinde barındırdığı için anlaşmazlık konularının sayısı (48), barışyapıcılık görüşme sayısını (36) aşmıştır; (ii) Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları 100'ü aşabilmekte ya da 100'den düşük çıkabilmektedir.

^aKız-Kız. ^bKız-Erkek. ^cErkek-Erkek.

Toplam 36 barışyapıcılık görüşmesinde ele alınan anlaşmazlıklar içerik analizi yöntemiyle incelendiğinde toplam 48 anlaşmazlık konusu saptanmış ve Tablo 29’da verilmiştir. Tablodaki veriler bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, anlaşmazlık türlerinin ana kategorilere göre farklılaştığı görülmektedir. Örneğin, barışyapıcılık görüşmelerinde ele alınan anlaşmazlıkların %45’i ilişki ve iletişim çatışmalarıdır. Bu ana kategoride öne çıkan anlaşmazlık konuları ise yanlış anlama (%15), darılma (%8) ve küsmedir (%6). Çıkar çatışmalarının tüm anlaşmazlık türleri içerisindeki oranı %20’dir. Bu ana kategoride öne çıkan anlaşmazlık konuları ise oturulacak yer anlaşmazlığı (%10) ve eşyaları izinsiz kullanmadır (%6). Çıkar çatışmalarını takip eden bir diğer önemli anlaşmazlık türü ise %18’lik oranla sözel şiddettir. Bu ana kategoride öne çıkan anlaşmazlık konuları laf atma (%8) ve argo söz söylemedir (%6). Bu üç ana kategori, yaşanan anlaşmazlık türlerinin toplam %83’ünü kapsamaktadır. Yapılan analizler, diğer kategorilerin şu şekilde sıralandığını göstermektedir: Fiziksel şiddet (%6), sözel olmayan (%6) ve etnik köken çatışması (%2).

Ana kategorilerde bulunan anlaşmazlık türleri cinsiyetlere göre karşılaştırıldığında birtakım farklılaşmalar tespit edilmiştir. İlişki ve iletişim ana kategorisinde öne çıkan “yanlış anlama” ile ilgili anlaşmazlıklar kız-erkek ve erkek-erkek arasında yaşanan anlaşmazlıklara göre kız-kız arasında daha sık yaşanmıştır. “Darılma” ve “küsme” nedeniyle barışyapıcılığa yansıyan olayların kız-kız ve kız-erkek arasında yaşandığı görülmüştür. Benzer bir biçimde, çıkar çatışmaları ana kategorisinde öne çıkan “oturulacak yer anlaşmazlığının” kız-erkek ve erkek-erkek arasında yaşandığı görülmektedir. “Eşyaları izinsiz kullanmaktan” kaynaklanan anlaşmazlıkların ise kız-kız, kız-erkek ve erkek-erkek arasında yaşanabildiği görülmektedir. Sözel şiddet kategorisinde göze çarpan bulgular ise “laf atma” kaynaklı anlaşmazlıkların daha çok kız-erkek ve erkek-erkek arasında yaşandığını; “argo söz söylemeden” kaynaklanan anlaşmazlıkların ise kız-kız, kız-erkek ve erkek-erkek arasında yaşanabildiğini göstermiştir.

Alt problem 2.2: Barışyapıcılık uygulamaları gerçekleştiren öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları nedir?

Öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçıl çözümünde etkin bir rol oynayan barışyapıcıların cinsiyetlere göre dağılımları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Anlaşmazlıkların Çözüm Sürecini Kolaylaştıran Barışyapıcıların Cinsiyetlere Göre Dağılımları

Barışyapıcıların Cinsiyetleri	F	%	χ^2	sd	p
Kız	12	33.33	13.500	2	.001*
Erkek	21	58.33			
Kız-Erkek	3	8.33			
Toplam	36	100			

* $p < .01$

Tablo 30’da görüldüğü üzere, yaşanan anlaşmazlık durumlarında tarafların tercih ettikleri barışyapıcıların cinsiyetleri %58 erkek, %33 kızdır. Yaşanan anlaşmazlıkların %8’inde tarafların hem kız hem de erkek bir barışyapıcının bulunmasını tercih ettikleri görülmektedir. Tarafların tercih ettikleri barışyapıcıların cinsiyetleri bakımından farklılık gösterip göstermediğini test etmek için yapılan analizde anlamlı bir farklılık, $\chi^2 (2, N= 36) = 13.500, p < .01$, tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, barışyapıcılık görüşmelerini yürütme frekanslarının erkeklerde, göreceli olarak kızlara göre, daha yüksek olduğunu; az sayıda da olsa bazı görüşmelerde hem kız hem de erkek barışyapıcıların süreci birlikte yürüttüklerini göstermiştir.

Alt problem 2.3: Barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları nedir?

Öncelikle, barışyapıcılık uygulamalarında ele alınan anlaşmazlıkların taraf sayısı incelenmiş ve Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Anlaşmazlığın Taraf Sayısı

Taraf Sayısı	F	%
İki öğrenci	29	81
Üç öğrenci	4	11
Dört öğrenci	3	8
Toplam	36	100

Tablo 31'deki veriler incelendiğinde, barışyapıcılık uygulamalarında ele alınan anlaşmazlıkların %81'inin iki öğrenci, %11'inin üç öğrenci, %8'inin ise dört öğrenci arasında yaşandığı görülmektedir. Barışyapıcılık sürecinde ele alınan anlaşmazlıkların kaçının kız-kız, kız-erkek ve erkek-erkek arasında yaşandığını gösteren veriler ise Tablo 32'de sunulmuştur.

Tablo 32

Tarafların Cinsiyetlerine Göre Anlaşmazlık Sayıları

Tarafların Cinsiyetleri	F	%	χ^2	sd	p
Kız-Kız	13	36	7.167	2	.028*
Kız-Erkek	5	14			
Erkek-Erkek	18	50			
Toplam	36	100			

* $p < .05$

Barışyapıcılık sürecinde ele alınan anlaşmazlıkların tarafları cinsiyetler açısından karşılaştırıldığında, anlaşmazlıkların %36'sının kız-kız, %14'ünün kız-erkek, %50'sinin ise erkek-erkek arasında yaşandığı görülmektedir. Kız-kız, kız-erkek ve erkek-erkek anlaşmazlıkları arasında frekanslar bakımından farklılaşma olup olmadığını test etmek için yapılan analizde anlamlı bir farklılık, $\chi^2 (2, N= 36) = 7.167$, $p < .05$, tespit edilmiştir. Bu bulgu incelendiğinde, erkek-erkek ve kız-kız arasında yaşanan anlaşmazlıkların frekansları göreceli olarak birbirine yakınken; kız-erkek arasında yaşanan anlaşmazlıkların frekansının biraz daha düşük olduğu görülmektedir.

Alt problem 2.4: Barışyapıcılık görüşmelerinde ne tür anlaşmalara ulaşılmıştır?

Barışyapıcılık görüşmelerinde tarafların ulaştıkları anlaşma türlerine ilişkin karşılaştırmalar Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Anlaşma Türleri

Anlaşma Türleri	K-K ^a		K-E ^b		E-E ^c		Toplam	
	F	%	F	%	F	%	F	%
1. Çözumsuzlük	1	8	1	17	-	-	2	6
2. Sorun yaratan davranışı (birbirini etkin dinlememe, küçük düşürme, birbirine bağırma, sataşma, vurma, dedikodu yapma, etnik temelli ayrımcılık yapma vb.) bir daha tekrarlamamaya söz verme	8	67	4	67	9	50	21	58
3. Daha iyi iletişim ve ilişki kurma	2	17	1	17	2	11	5	14
4. Özür dileme	1	8	-	-	3	17	4	11
5. Barışmaya söz verme	-	-	-	-	2	11	2	6
6. Müzakere ederek anlaşmaya ulaşma	-	-	-	-	2	11	2	6
Toplam	12	100	6	100	18	100	36	100

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'ü aşabilmektedir.

^aKız-Kız. ^bKız-Erkek. ^cErkek-Erkek

Tablo 33'te görüldüğü üzere, barışyapıcılık sürecinde ele alınan vakalarda ulaşılan anlaşma türleri, “sorun yaratan davranışı bir daha tekrarlamamaya söz verme” (%58), “daha iyi iletişim ve ilişki kurma” (%14), “özür dileme” (%11), “barışmaya söz verme” (%6), “müzakere ederek anlaşmaya ulaşma” (%6) ve “çözumsuzlük” tür (%6). Bu bulgulara göre, barışyapıcılık masasında ele alınan anlaşmazlıkların %94'ünde yapıcı-barışçıl bir çözüme ulaşıldığı görülmektedir. Barışyapıcılıkta ulaşılan anlaşma türleri, tarafların cinsiyetlerine göre karşılaştırıldığında göze en çok çarpan bulgu, kız-kız, kız-erkek ve erkek-erkek arasında yaşanan anlaşmazlıkların büyük bir çoğunluğunda tarafların “sorun yaratan davranışı bir daha tekrarlamamaya söz vererek” çözüme ulaşmış olmalarıdır.

Çözumsuzlkle sonuçlanan iki barışyapıcılık görüşmesinin biri kız-kız, diğeri ise kız-erkek taraflar arasında gerçekleşmiştir.

Alt problem 2.5: Barışyapıcılık görüşmelerinin anlaşmayla sonuçlanma oranı nedir?

Barışyapıcılık görüşmelerinin anlaşmayla sonuçlanma oranı Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Barışyapıcılık Görüşmelerinin Anlaşmayla Sonuçlanma Oranı

Anlaşmayla Sonuçlanma	F	%	χ^2	sd	p
Evet	34	94	28.444	1	.000*
Hayır	2	6			
Toplam	36	100			

* $p < .001$

Tablo 34 incelendiğinde, barışyapıcılık sürecine yansıyan çatışmaların %94’ünün anlaşmayla sonuçlandığı, %6’sında ise tarafların bir çözüme ulaşamadıkları görülmektedir. Barışyapıcılık görüşmelerinin anlaşmayla sonuçlanma ve sonuçlanmama frekansları arasındaki bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı, χ^2 (1, N= 36) = 28.444, $p < .001$, olduğu tespit edilmiştir.

Problem Cümlesi 3: *Barış eğitimi programına katılan öğrencilerin, barışyapıcılık deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?*

Araştırmada, barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcılık deneyimlerine ilişkin görüşlerini nitel veriler yoluyla değerlendirmek amacıyla “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği”nden yararlanılmıştır. Görüşme yapılacak barışyapıcı öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırma sürecinde toplam 36 barışyapıcılık görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Öğrenci başına düşen ortalama

barışyapıcılık görüşme sayısı 0.78'tir. Bu noktadan hareketle, araştırmada örneklem seçim tekniği için belirlenen ölçüt, kişilerarası anlaşmazlıkların çözümünde en az 1 kez barışyapıcılık yapmış olmaktır. Belirlenen bu ölçüte uygun 26 öğrenciden (kız $n= 16$; erkek $n= 10$) 25'iyle (kız $n= 16$; erkek $n= 9$) yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ölçütü karşılamasına rağmen yalnızca bir öğrenciyle görüşmenin gerçekleştirilememesinin nedeni, bu öğrencinin okulun son haftalarında özürlü devamsızlık yapmış olmasıdır.

Barışyapıcı öğrencilerden elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde öğrenci söylemleri belirli kategoriler içerisinde gruplandırılmış, cinsiyetlere göre karşılaştırmalı bir biçimde frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Öğrencilerin her bir soru için derinlemesine bilgi verdiği durumlarda, söylem frekanslarının görüşme yapılan barışyapıcı sayısını (kız $n= 16$; erkek $n= 9$; toplam $n= 25$) aştığı görülmüştür. Kodlayıcı güvenirliği (intra-rater) kapsamında görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bir hafta arayla iki kez çözümlenmiştir. İki kodlama süreci arasındaki uyum yüzdesi %91.89 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bu problem cümlesine ilişkin alt problemlerde elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir:

Alt problem 3.1: Barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcı seçildiklerinde hissettikleri duygular nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin, sınıfta arkadaşları tarafından barışyapıcı olarak seçildiklerinde hissettikleri duygulara ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Barışyapıcı Öğrencilerin Barışyapıcı Seçildiklerinde Hissettikleri Duygular

Kategoriler	K	%	E	%	Barışyapıcı Söylemleri
1. Tanındığımı hissettim	1	3	-	-	Sonuçta yeni bir sınıfa gelmiştik, eee, hani pek fazla tanıımıyorduk birbirimizi ama demek ki hani kısa zamanda beni tanıyabilmişler
2. Güvenildiğimi hissettim	11	28	6	26	Orada güvenebileceğiniz üç kişiyi seçin dediklerinde benim ismim çıktığında bana gerçekten güvendiklerini anladım / Sınıftakilerin yani bana karşı güvenlerini anladım. Yani bu sorunu çözebileceğimi bir insan olarak gördükleri için yani kendimi bir anda bir güvenilir olarak hissettim / Arkadaşlarımın kısa sürede tanınmasına rağmen, bana güvendiklerini hissettim
3. Adil biri olduğumu hissettim	1	3	-	-	Benim adaletli olduğumu düşünüyorlar ve bu yüzden beni seçiyorlar dedim
4. Özsaygı	2	5	3	13	Arkadaşlarımın gözünde ... saygım olduğunu / Sınıfta değer verildiğimi anladım, hissettim / Sevildiğimi hissettim
5. Özgüven	5	13	4	17	Barışyapıcı seçildiğimde hani kendime özgüven geldi. Bu işi başarabileceğime inandım / Kendime güven geldi / Özgüvenim arttı daha kendime / Bir güven geldi diyebilirim
6. Gurur	2	5	1	4	Sonuçta arkadaşlarım beni seçmiş gurur verici bir şey / Sınıftan 6 kişi seçiliyordu, 26 kişiyiz, 6 kişinin içinde kendim olunca gururlandım tabi ki de
7. Mutluluk	14	36	7	30	Hani o kadar kişi yani, 30 kişi içinden seçildim. Sonuçta güzel bir şey benim için / Mutlu oldum. Sonuçta güven vermişim onlara ki beni seçtiler / İlk başta hani sevindim. Çünkü insanlar güvendiği kişilere böyle bir şey yapar / Hani arkadaşlarımın bana güvendiği beni çok mutlu etti / Beni böyle arabulucu görmelerine sevindim / İlk seçildiğimde değişik bir duygu vardı. Çünkü hani arkadaşlar beni daha çok az tanıyor ama hani o sürede beni seçtiler. Yani güzel bir duygu içinde bulundum / Arkadaşlarımın beni seçmesi hoş bir duygu
8. Merak	-	-	1	4	İlk önce bir merak konusu oldu. Yani meraklandım ne göreceğiz, ne eğitimi alacağız diye
9. Heyecan	1	3	-	-	İlk kez yapacağımız bir şeydi aslında. Hani biraz onun verdiği heyecan vardı
10. Şaşkınlık	1	3	-	-	Çok şaşırdım. Arkadaşlarımın beni seçeceğini pek düşünmüyordum
11. Endişe/Kaygı	1	3	1	4	Sonra bilmediğim için bir endişelendim yani ne yapacağız, nasıl gidecek falan diye ama sonradan gayet güzeldi
Toplam	39	100	23	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100’ü aşabilmekte ya da 100’den düşük çıkabilmektedir.

Tablo 35’te görüldüğü üzere, barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcı seçildiklerinde hissettikleri duygulara ilişkin görüşleri on bir kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Tanındığımı hissettim”, “Güvenildiğimi hissettim”, “Adil biri olduğumu hissettim”, “Özsaygı”, “Özgüven”, “Gurur”, “Mutluluk”, “Merak”, “Heyecan”, “Şaşkınlık” ve “Endişe / Kaygı”.

Barışyapıcı kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, barışyapıcı seçildiğinde hissedilen duygulara ilişkin söylemlerin en yoğun bir biçimde mutluluk (%36) ve güvenildiğini hissetme (%28) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Kız öğrencilerin az sayıda da olsa özgüven (%13), gurur (%5) ve özsaygı (%5) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirdikleri; tanındığını hissetme (%3), adil biri olduğunu hissetme (%3), heyecan (%3), şaşkınlık (%3) ve endişe / kaygı (%3) kategorilerinde daha seyrek ifadeler belirttikleri tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, merak kategorisi içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin en yoğun bir biçimde mutluluk (%30) ve güvenildiğini hissetme (%26) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin belirli düzeyde de olsa özgüven (%17) ve özsaygı (%13) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirdikleri belirlenmiştir. Sınırlı sayıda da olsa gurur (%4), merak (%4) ve endişe / kaygı (%4) kategorilerinde yer alan ifadeler tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler, tanındığını hissetme, adil biri olduğunu hissetme, heyecan ve şaşkınlık kategorileri içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmüştür. Bu benzerliklerin en göze çarpanı, her iki grubun da en yoğun olarak mutluluk ve güvenildiğini hissetme kategorilerinde söylemler dile getirmeleridir. Benzer bir biçimde, kız ve erkek öğrencilerin özgüven kategorisinde yer alan söylemler dile getirdikleri de görülmüştür. Öğrencilerin bu kategoriler içerisinde yer alan söylemlerinden bazıları

şunlardır: “İlk seçildiğimde değişik bir duygu vardı. Çünkü hani arkadaşlar beni daha çok az tanıyor ama hani o sürede beni seçtiler. Yani güzel bir duygu içinde bulundum” (Mutluluk), “Orada güvenebileceğiniz üç kişiyi seçin dediklerinde benim ismim çıktığında bana gerçekten güvendiklerini anladım” (Güvenildiğimi hissettim) ve “Barışyapıcı seçildiğimde hani kendime özgüven geldi. Bu işi başarabileceğime inandım” (Özgüven).

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, benzerliklerin yanı sıra bazı farklılıklar da tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinin sınıflandırıldığı kategorilerde söylem yoğunluğu açısından göze çarpan bir farklılığa rastlanmamakla birlikte, sınırlı sayıda da olsa kız öğrenciler tanındığını hissetme, adil biri olduğunu hissetme, heyecan ve şaşkınlık kategorilerinde yer alan ifadeler dile getirirlerken; erkek öğrencilerin merak kategorisinde yer alan görüşler dile getirdikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, barışyapıcı kız ve erkek öğrenciler, barışyapıcı seçildiklerinde yoğun bir biçimde mutluluk hissettiklerini ve güvenildiklerini düşündüklerini belirtmişlerdir. Benzer bir biçimde, her iki grup da kendilerine bir özgüven geldiğini ifade etmişlerdir. Gruplar arasında bazı farklılaşmalar olmakla birlikte, sınırlı düzeyde belirtilmiş olsa da öğrencilerin arkadaşları tarafından tanınma, adil biri olarak görülme, kendilerini değerli hissetme, gurur, merak, heyecan, şaşkınlık ve endişe / kaygı duygularını yaşadıkları tespit edilmiştir.

Alt problem 3.2: Barışyapıcı olmanın beğenilen yönleri nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin, barışyapıcı olmanın beğendikleri yönlerine ilişkin dile getirdikleri görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Barışyapıcı Öğrencilere Göre Barışyapıcı Olmanın Beğendikleri Yönleri

Kategoriler	K	%	E	%	Barışyapıcı Söylemleri
1. Kavgaları önlemek	2	6	7	35	Çıkışta bir ara kavga olacaktı orada engelledik, büyük bir kavgaydı. İyi bir şey ya, sonuçta dışarı varmadan masa kültüründe hallettik... / Kavgaların çıkmaması / Kavgaların önlenmesi
2. İnsanları barıştırmak	16	47	7	35	İnsanların sorunlarını çözmek bence güzel bir şey / İnsanları barıştırmak tabi / Beraberlikten, birlikten yana olmasını seviyorum / İki insan arasındaki sorunları çözüyor yani. Yani zor olsa bile yani çözüyor / Bir kere küs olan ya da tam kavga edecek insanları birbirleriyle barıştırmak, memnuniyetle içinde güzel duygular yaratıyor a) Öfke kontrol becerilerinin gelişimi: Öfkemizi kontrol etmeyi öğrendik b) Sorun çözme becerilerinin gelişimi: Okulumuzdaki sorunları çözmenin dışında, kendi hayatımızdaki sorunlara daha olumlu yaklaşmamız gerektiğini ve daha çok çözüm bulabileceğimizi öğrendik c) Farklı bir bakış açısı kazanmak: Mesela olaya olan bakış açımız, bunlar hoşuma gitti d) İnsanlara iyi davranmak: Başkalarına iyi davranmak gerçekten güzel e) Örnek olmak: Örnek olmak hoşuma gidiyor f) Beden dili: Beden dilimizi daha iyi kullanmaya başladık
3. Kişisel gelişim/dönüşüm	7	21	1	5	c) Farklı bir bakış açısı kazanmak: Mesela olaya olan bakış açımız, bunlar hoşuma gitti d) İnsanlara iyi davranmak: Başkalarına iyi davranmak gerçekten güzel e) Örnek olmak: Örnek olmak hoşuma gidiyor f) Beden dili: Beden dilimizi daha iyi kullanmaya başladık
4. İzlenen sorun çözme yöntemi	3	9	1	5	Net kararlar veriyoruz ve bu benim hoşuma gidiyor / Kayıt altına alınması / Dürüst olmak gerekiyor / Eşit davranmak
5. Tarafların arasındaki iletişimi kolaylaştırmak	2	6	-	-	Onların arasındaki kötü iletişimi düzeltmemiz benim hoşuma gidiyor
6. Barışyapıcılar arasındaki birliktelik	1	3	-	-	Arabulucu arkadaşlarımızla bir araya gelmemiz. Hani farklı bir ortam, farklı bir atmosfer oluyor
7. Alternatif anlaşmazlık (sorun) çözme yöntemi	-	-	2	10	Hani bir olay olduğunda, eee, rehberlik ya da müdür yardımcısı korkusu var ama ondan önce çok büyük olay olmadığında buraya geliniyor, o rahatlık da var, eee, bu yani
8. Arkadaş çevresinin genişlemesi	-	-	1	5	Hem böyle arkadaş çevrem şey oluyor, gelişiyor. Mesela hiç tanımadığın birinin kavgasını çözdüğün zaman işte, karşıdaki de seni tanıyor...
9. Kendini farklı görme	2	6	1	5	Önce yani hani diğer öğrencilerden bir ayrıcalığım olarak gördüm. Çünkü ben o eğitimi aldım. Yani onların bilmediği şeyleri biliyorum / Farklılık yaratıyor diğer öğrencilere göre
10. Sorumluluk	1	3	-	-	Şeylerle uğraşmak, uğraş gerektiren bir şey barışyapıcılık
Toplam	34	100	20	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'ü aşabilmektedir.

Tablo 36'da görüldüğü gibi, barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcı olmanın beğendikleri yönlerine ilişkin görüşleri on kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Kavgaları önlemek”, “İnsanları barıştırmak”, “Kişisel gelişim / dönüşüm”, “İzlenen sorun çözme yöntemi”, “Tarafların arasındaki iletişimi kolaylaştırmak”, “Barışyapıcılar arasındaki birliktelik”, “Alternatif anlaşmazlık (sorun) çözme yöntemi”, “Arkadaş çevresinin genişlemesi”, “Kendini farklı görme” ve “Sorumluluk”.

Barışyapıcı kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, barışyapıcı olmanın beğenilen yönlerine ilişkin söylemlerin en yoğun bir biçimde insanları barıştırmak (%47) ve kişisel gelişim / dönüşüm (%21) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Kız öğrencilerin sınırlı sayıda da olsa izlenen sorun çözme yöntemi (%9), kavgaları önlemek (%6), tarafların arasındaki iletişimi kolaylaştırmak (%6), kendini farklı görme (%6), barışyapıcılar arasındaki birliktelik (%3) ve sorumluluk (%3) kategorilerinde yer alan söylemler belirttikleri tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, alternatif anlaşmazlık (sorun) çözme yöntemi ve arkadaş çevresinin genişlemesi kategorilerinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin en yoğun bir biçimde kavgaları önlemek (%35) ve insanları barıştırmak (%35) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin sınırlı sayıda da olsa alternatif anlaşmazlık (sorun) çözme yöntemi (%10), kişisel gelişim / dönüşüm (%5), izlenen sorun çözme yöntemi (%5), arkadaş çevresinin genişlemesi (%5) ve kendini farklı görme (%5) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirdikleri belirlenmiştir. Erkek öğrenciler, tarafların arasındaki iletişimi kolaylaştırmak, barışyapıcılar arasındaki birliktelik ve sorumluluk kategorileri içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmüştür. Bu benzerliklerin en göze

çarpanı, her iki grubun da yoğun olarak insanları barıştırmak kategorisinde söylemler dile getirmeleridir. Benzer bir biçimde, her iki grubun da sınırlı sayıda da olsa izlenen sorun çözme yöntemi ve kendini farklı görme kategorilerinde söylemler dile getirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu kategoriler içerisinde yer alan söylemlerinden bazıları şunlardır: “*İnsanların sorunlarını çözmek bence güzel bir şey*” (İnsanları barıştırmak), “*Net kararlar veriyoruz ve bu benim hoşuma gidiyor*” (İzlenen sorun çözme yöntemi) ve “*Farklılık yaratıyor diğer öğrencilere göre*” (Kendini farklı görme).

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, benzerliklerin yanı sıra bazı farklılıklar da tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinin sınıflandırıldığı kategorilerde söylem yoğunluğu açısından göze çarpan farklılık, kavgaları önlemek kategorisinde erkeklerin; kişisel gelişim / dönüşüm kategorisinde ise kızların lehinedir. Sınırlı sayıda da olsa, barışyapıcı kızlar, tarafların arasındaki iletişimi kolaylaştırmak, barışyapıcılar arasındaki birliktelik ve sorumluluk kategorilerinde yer alan söylemler belirtirlerken; erkekler, alternatif anlaşmazlık (sorun) çözme yöntemi ve arkadaş çevresinin genişlemesi kategorilerinde yer alan görüşler dile getirmişlerdir.

Sonuç olarak, barışyapıcı kız ve erkek öğrenciler, barışyapıcı olmanın beğendikleri yönleri olarak en çok insanları barıştırmaya temasına vurgu yapmışlardır. Gruplar arasında bazı benzerlikler ve farklılıklar bulunmakla birlikte, öğrenciler, kavgaları önlemeyi, kişisel gelişimi / dönüşümü, izlenen sorun çözme yöntemini, tarafların arasındaki iletişimi kolaylaştırmayı, barışyapıcılar arasındaki birlikteliği, alternatif bir anlaşmazlık (sorun) çözme yöntemi olmasını, arkadaş çevresinin genişlemesini, kendilerini farklı görmelerini sağlamasını ve sorumluluk yüklemesini barışyapıcı olmanın beğenilen yönleri olarak belirtmişlerdir.

Alt problem 3.3: Barışyapıcı olmanın beğenilmeyen yönleri nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin, barışyapıcı olmanın beğenmedikleri yönlerine ilişkin dile getirdikleri görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Barışyapıcı Öğrencilere Göre Barışyapıcı Olmanın Beğenmedikleri Yönleri

Kategoriler	K	%	E	%	Barışyapıcı Söylemleri
1. Beğenmediğim yönü yok	4	21	5	50	Barışyapıcılıktan beğenmediğim yönü yok yani. Eee, hani bir kavgayı ayırıp, bir sorunu halletmenin kötü bir yanı olamaz diye düşünüyorum
2. Barışyapıcılığa karşı direnç	2	11	2	20	Tarafları masaya getirememek benim biraz gücüme gidiyor / Mesela kavga olduğu zaman tarafları çağırdığımızda bir tarafın gelmemesi...
3. Barışyapıcılığın ciddiye alınmaması	5	26	1	10	Hani, eee, barışyapıcı deyince gülüp geçiyor bazıları, bazıları da ciddiye alıyor ama ciddiye almayanlar hani hoş değil yani / Mesela yani iki kişi kavga ediyor. Siz onları ayırmaya çalışıyorsunuz. Mesela sizi takmaya biliyorlar aradan. Sen karışma falan böyle şeyleri de oluyor / İnsanlar bunu farklı biçimde görüyorlar. Yani etkili olabileceğini sanmıyor insanlar. O yüzden yani. Baskın olmadığı için beğenmiyorum. İnsanlar düşünemediği için / Bazen arkadaşlar çok fazla takmayabiliyor bu konuları. Hani diyorlar barışyapıcılık da ne gibisinden söylüyorlar
4. Okul genelinde tanınmamak / önemsenmemek	2	11	-	-	Şu an okul düzeyinde tanınmamak. Belki de hani saygı duyulmamak. Çünkü öğrenciler arasında henüz benimsenmedik
5. Barıştıracak bir anlaşmazlık bulamamak	1	5	-	-	Bizim sınıfta genelde böyle kavgalar pek olmuyor. Anlaşmazlıklar da olmuyor. Bunlardan dolayı pek arabuluculuk yapamıyoruz. Başka sınıflar da bizi isteyip istemediğini bilemiyoruz. O yüzden biraz şey oluyor, boş kalıyoruz. Onu sevmiyorum sadece
6. Yüklelediği sorumluluklar	1	5	-	-	Bazen insan o kadar sinirleniyor ki barışyapıcılığı falan gözü görmüyor. Şiddete başvuruyor ama sonra barışyapıcılığı aklına geliyor veya biri sana barışyapıcılığı uygulamak istediğinde, insan hani kötü oluyor
7. Taraf tutamamak	1	5	-	-	Sevdiğim arkadaşımı savunamamak / Taraf tutamamak
8. Arada kalmak	1	5	1	10	Eee bazen arada kalıyorsun Hocam. Biri en yakın arkadaşın oluyor. Diğeri de, o da sınıf arkadaşın ama arada kalmak gerçekten kötü bir şey / Hani bir kavga olurken, o kavgayı ayırırken, arada ben de kaynadım, kaynıyorum bazen. Ondan dolayı, o yönünü fazla sevmiyorum. Hani ben de zarar görüyorum
9. Rozet takmak	-	-	1	10	Rozet takmak hoşuma gitmedi
10. Barışyapıcılığın kötüye kullanımı	2	11	-	-	Arkadaşlar bunları kötüye kullanmaları var. Onlar dışında yok hani
Toplam	19	100	10	100	

Tablo 37’de görüldüğü gibi, barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcı olmanın beğenmedikleri yönlerine ilişkin görüşleri on kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Beğenmediğim yönü yok”, “Barışyapıcılığa karşı direnç”, “Barışyapıcılığın ciddiye alınmaması”, “Okul genelinde tanınmamak / önemsenmemek”, “Barıştıracak bir anlaşmazlık bulamamak”, “Yüklediği sorumluluklar”, “Taraf tutamamak”, “Arada kalmak”, “Rozet takmak” ve “Barışyapıcılığın kötüye kullanımı”.

Barışyapıcı kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, barışyapıcı olmanın beğenilmeyen yönlerine ilişkin söylemlerin daha çok barışyapıcılığın ciddiye alınmaması (%26) ve beğenmediğim yönü yok (%21) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Kız öğrencilerin sınırlı sayıda da olsa barışyapıcılığa karşı direnç (%11), okul genelinde tanınmamak / önemsenmemek (%11), barışyapıcılığın kötüye kullanımı (%11), barıştıracak bir anlaşmazlık bulamamak (%5), yüklediği sorumluluklar (%5), taraf tutamamak (%5) ve arada kalmak (%5) kategorilerinde yer alan söylemlerde bulundukları tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, rozet takmak kategorisi içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin en yoğun bir biçimde beğenmediğim yönü yok (%50) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin vurguladığı bir diğer yön ise barışyapıcılığa karşı direnç (%20) olmuştur. Erkek öğrencilerin sınırlı sayıda da olsa barışyapıcılığın ciddiye alınmaması (%10), arada kalmak (%10) ve rozet takmak (%10) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirdikleri belirlenmiştir. Erkek öğrenciler, okul genelinde tanınmamak / önemsenmemek, barıştıracak bir anlaşmazlık bulamamak, yüklediği sorumluluklar, taraf tutamamak ve barışyapıcılığın kötüye kullanımı kategorilerinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında benzerliklerden daha çok farklılıkların bulunduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıkların en göze çarpanı, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, barışyapıcı olmanın beğenilmeyen bir yönü olmadığını daha çok vurgulamış olmalarıdır. Erkek öğrenciler, barışyapıcılığa karşı direnci göreceli olarak daha çok dile getirirlerken;

kız öğrenciler göreceli olarak barışyapıcılığın ciddiye alınmamasını vurgulamışlardır. Sınırlı sayıda da olsa, barışyapıcı kız öğrenciler, okul genelinde tanınmamak / önemsenmemek, barıştıracak bir anlaşmazlık bulamamak, yüklediği sorumluluklar, taraf tutamamak ve barışyapıcılığın kötüye kullanımı kategorilerinde yer alan söylemler dile getirirlerken; barışyapıcı erkek öğrenciler, rozet takmak kategorisinde bulunan söylemler dile getirmişlerdir. Her iki gruptan sadece birer barışyapıcı arada kalmak kategorisinde yer alan bir söylem belirtmiştir. Öğrencilerin bu görüşme sorusu karşısında dile getirdikleri söylemlerin dikkat çekenlerinden bazıları şunlardır: *“Barışyapıcılıktan beğenmediğim yönü yok yani. Eee, hani bir kavgayı ayırıp, bir sorunu halletmenin kötü bir yanı olamaz diye düşünüyorum”* (Beğenmediğim yönü yok), *“Tarafları masaya getirememek benim biraz gücüme gidiyor”* (Barışyapıcılığa karşı direnç) ve *“Hani, eee, barışyapıcı deyince gülüp geçiyor bazıları, bazıları da ciddiye alıyor ama ciddiye almayanlar hani hoş değil yani”* (Barışyapıcılığın ciddiye alınmaması).

Sonuç olarak, barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin bu görüşme sorusunda dile getirdikleri söylemler farklılık göstermesine rağmen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde barışyapıcılığın beğenilmeyen bir yönünün önemli ölçüde bulunmadığı; beğenilmeyen yönlerinin başında ise barışyapıcılığa karşı direnç ve barışyapıcılığın ciddiye alınmamasının geldiği anlaşılmıştır. Bazı kategorilerde öğrenci söylemlerinin sayısı sınırlı da olsa okul genelinde tanınmama / önemsenmeme, barıştıracak bir anlaşmazlık bulamama, yüklediği sorumluluklar, taraf tutamama, arada kalma, rozet takma ve barışyapıcılığın kötüye kullanımının barışyapıcılığın beğenilmeyen yönleri olarak dile getirildiği belirlenmiştir.

Alt problem 3.4: Barışyapıcılık sürecinde yaşanan zorluklar nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin, barışyapıcılık sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Barışyapıcı Öğrencilerin Barışyapıcılık Sürecinde Yaşadıkları Zorluklar

Kategoriler	K	%	E	%	Barışyapıcı Söylemleri
1. Zorluk yaşamadım	3	13	1	6	Hiçbir zorluk yaşamadım
2. Barışyapıcılığa karşı direnç	7	30	6	38	Tarafları masaya gelmeye ikna etmek zor / Bazen taraflar barışyapıcılık yapmak istediğimde, kabul etmiyorlar, karşı çıkıyorlar. Tek zorluğum bu / Biz ilk olduğumuz için hani, eee, biraz kavramaları zor oldu / Masaya oturtmak zor oldu / Bir kavga çıktığı zaman karşı tarafın gelmemesi
3. Tarafların barışmak istememeleri	2	9	2	13	Hani işte eeee taraflar barışmak istemiyor. İnatçı olabiliyorlar / Barışyapıcılık sürecinde hani barıştırmak için bir arkadaşı çağırdığımızda, öbürkü arkadaş yok ben onla barışmam demesi, uğraşmak
4. Tarafların anlaşmazlığın (sorunun) çözüleceğine inanmamaları	-	-	1	6	Yani ilk gelenler biraz güvenmiyorlar yani ya da tanımayanlar halledemeyeceğimize inanıyorlar
5. Tarafların gizlilik endişeleri	1	4	2	13	İnsanlar adlarını yazınca korkuyorlar. Hani böyle yazıyorsun ya / Tarafları ikna etmek biraz zor. Gizlilik açısından bazen çok şüphe ediyorlar
6. Kavganın devam etmesi	-	-	1	6	Yani sonra gelip, burada tekrar kavga çıkabiliyor. O bakımdan zorluklar çektik
7. İletişim sorunları	4	17	-	-	...barıştırmaya çalıştığım insanların birbirleriyle ve benimle olan iletişimlerinde sıkıntı oluyor / Birbirlerini dinlemek istemiyorlar
8. Meraklı izleyicilerin görüşmeye girmeye çalışmaları	1	4	1	6	Taraflar bu odaya gelirken meraklı izleyiciler çok oluyor. Onları çıkarmak biraz zor
9. Barıştıracak bir anlaşmazlık bulamamak	1	4	1	6	Barıştıracak bir taraf bulamamak. Bu, beni biraz zorladı
10. Barışyapıcılık basamaklarını adım adım uygulamak	1	4	-	-	Bu metni var ya metin, bunu işte şey yapamadım ilk önce. Hani okuyamadım, anlayamadım, yani soruları anlayamadım, siz anlattınız
11. Görüşmede tek barışyapıcı olmak	1	4	-	-	Mesela bir olay oluyor. Çok büyük bir olay oluyor. Tek başıma halledemiyorum mesela bir arkadaşına daha ihtiyaç duyuyorum. Yani öyle bir zorluğu var
12. Tarafları kazan-kazan çözüme ulaştırmak	1	4	-	-	Arkadaşlarımla hani zor ikisinin ortak nokta bulmaları ama genellikle bir tane arabuluculuk yaptım ve biri de başarılı oldu
13. Taraf tutmadan süreci yönetmek	1	4	-	-	Şimdi eee özellikle taraf konusu mesela, o sıkıntı oluyor. Eee yakın bir arkadaşınızı, yakın olmadığınız bir arkadaşla barıştırmakta
14. Başarısızlık korkusu	-	-	1	6	Hani yapamam, çözemem gibisinden, eee, sorunlarla karşılaşırım diye biraz zorluk yaşamıştım...
Toplam	23	100	16	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'den düşük çıkabilmektedir.

Tablo 38'de görüldüğü gibi, barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcılık sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri on dört kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Zorluk yaşamadım”, “Barışyapıcılığa karşı direnç”, “Tarafların barışmak istememeleri”, “Tarafların anlaşmazlığın (sorunun) çözüleceğine inanmamaları”, “Tarafların gizlilik endişeleri”, “Kavganın devam etmesi”, “İletişim sorunları”, “Meraklı izleyicilerin görüşmeye girmeye çalışmaları”, “Barıştıracak bir anlaşmazlık bulamamak”, “Barışyapıcılık basamaklarını adım adım uygulamak”, “Görüşmede tek barışyapıcı olmak”, “Tarafları kazan-kazan çözüme ulaştırmak”, “Taraftan tutmadan süreci yönetmek” ve “Başarısızlık korkusu”.

Barışyapıcı kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, barışyapıcılık sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin söylemlerin daha çok barışyapıcılığa karşı direnç (%30) ve iletişim sorunları (%17) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Kız öğrencilerin sınırlı sayıda da olsa zorluk yaşamadım (%13), tarafların barışmak istememeleri (%9), tarafların gizlilik endişeleri (%4), meraklı izleyicilerin görüşmeye girmeye çalışmaları (%4), barıştıracak bir anlaşmazlık bulamamak (%4), barışyapıcılık basamaklarını adım adım uygulamak (%4), görüşmede tek barışyapıcı olmak (%4), tarafları kazan-kazan çözüme ulaştırmak (%4) ve taraftan tutmadan süreci yönetmek (%4) kategorilerinde yer alan söylemlerde bulundukları tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, tarafların anlaşmazlığın (sorunun) çözüleceğine inanmamaları, kavganın devam etmesi ve başarısızlık korkusu kategorileri içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, barışyapıcılık sürecinde yaşanan zorluklara ilişkin söylemlerin daha çok barışyapıcılığa karşı direnç (%38) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin sınırlı sayıda da olsa tarafların barışmak istememeleri (%13), tarafların gizlilik endişeleri (%13), zorluk yaşamadım (%6), tarafların anlaşmazlığın (sorunun) çözüleceğine inanmamaları (%6), kavganın devam etmesi (%6), meraklı izleyicilerin görüşmeye girmeye çalışmaları (%6), barıştıracak bir anlaşmazlık bulamamak (%6) ve başarısızlık

korkusu (%6) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirdikleri belirlenmiştir. Erkek öğrenciler, iletişim sorunları, barışyapıcılık basamaklarını adım adım uygulamak, görüşmede tek barışyapıcı olmak, tarafları kazan-kazan çözüme ulaştırmak ve taraf tutmadan süreci yönetmek kategorileri içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmüştür. Bu benzerliklerin en göze çarpanı, her iki grubun da en yoğun olarak barışyapıcılığa karşı direnç kategorisinde söylemler dile getirmeleridir. Benzer bir biçimde, kız ve erkek öğrencilerin sınırlı sayıda da olsa zorluk yaşamadım, tarafların barışmak istememeleri, tarafların gizlilik endişeleri, meraklı izleyicilerin görüşmeye girmeye çalışmaları ve barıştıracak bir anlaşmazlık bulamamak kategorilerinde yer alan söylemler dile getirdikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu kategoriler içerisinde yer alan söylemlerinden bazıları şunlardır: *“Hiçbir zorluk yaşamadım”* (Zorluk yaşamadım), *“Bazen taraflar barışyapıcılık yapmak istediğimde, kabul etmiyorlar, karşı çıkıyorlar. Tek zorluğum bu”* (Barışyapıcılığa karşı direnç), *“Barışyapıcılık sürecinde hani barıştırmak için bir arkadaşı çağırdığımızda, öbürkü arkadaş yok ben onla barışmam demesi, uğraşmak”* (Tarafların barışmak istememeleri), *“Tarafları ikna etmek biraz zor. Gizlilik açısından bazen çok şüphe ediyorlar”* (Tarafların gizlilik endişeleri), *“Taraflar bu odaya gelirken meraklı izleyiciler çok oluyor. Onları çıkarmak biraz zor”* (Meraklı izleyicilerin görüşmeye girmeye çalışmaları) ve *“Barıştıracak bir taraf bulamamak. Bu, beni biraz zorladı”* (Barıştıracak bir anlaşmazlık bulamamak).

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, benzerliklerin yanı sıra bazı farklılıklar da tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinin sınıflandırıldığı kategorilerde söylem yoğunluğu açısından göze çarpan bir farklılığa rastlanmamakla birlikte, sınırlı sayıda da olsa kız öğrenciler, iletişim sorunları, barışyapıcılık basamaklarını adım adım uygulamak, görüşmede tek barışyapıcı olmak, tarafları kazan-kazan çözüme ulaştırmak ve taraf tutmadan süreci yönetmek kategorilerinde yer alan ifadeler dile getirirlerken; erkek öğrencilerin, tarafların anlaşmazlığın (sorunun) çözüleceğine inanmamaları, kavganın devam

etmesi ve başarısızlık korkusu kategorilerinde yer alan görüşler dile getirdikleri tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, barışyapıcı kız ve erkek öğrenciler barışyapıcılık sürecinde yoğun bir biçimde barışyapıcılığa karşı direnç konusunda güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Gruplar arasında bazı benzerlikler/farklılıklar bulunmakla birlikte, bazı öğrencilerin hiçbir zorluk yaşamadıkları; bazılarının ise barışyapıcılığa yönelik direnci kırmakta, tarafları barışmaya ikna etmekte, onların gizlilik endişelerini gidermekte, güvenlerini kazanmakta, kavganın tekrar yaşanmasını önlemekte, iletişim sorunlarının önüne geçmekte, meraklı izleyicilerin görüşmeye girmelerini önlemekte, barıştıracak bir anlaşmazlık bulmakta, barışyapıcılık sürecini taraf tutmadan adım adım yürütmekte, süreci tek barışyapıcı olarak yönetmekte, tarafları kazan-kazan çözüme ulaştırmakta ve kendi başarısızlık korkularını yenmekte zorlandıkları tespit edilmiştir.

Alt problem 3.5: Barışyapıcı öğrencilerin, barışyapıcı olduktan sonra davranışlarında yaşanan değişimler nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin, barışyapıcı olduktan sonra davranışlarında yaşanan değişimlere ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 39’da sunulmuştur.

Tablo 39

Barışyapıcı Öğrencilere Göre Barışyapıcı Olduktan Sonra Davranışlarda Yaşanan Değişimler

Kategoriler	K	%	E	%	Barışyapıcı Söylemleri
1. Değişim olmadı	1	3	1	6	Hiçbir değişiklik olmadı. Normal yaşantıma devam ettim
2. Davranışlarda olumlu dönüşüm	17	49	8	47	Onlarla diyaloglarımda, hani sonuçta bana güvenerek beni barışyapıcı yaptılar, öyle davranışlarıma dikkat ediyorum / Adaletli davranmaya daha özen göstermeye başladım / Sınıfımda kimseyi daha çok kırmamaya başladım / Hani eskiden salak manyak gibi kelimeler kullanırken; şimdi hiçbirini kullanmadığımı fark ettim. Böyle düzeldim işte / Davranışlarımda, eee, önceden çok kavga ederdim ben. Şimdi zorda kalmadıktan sonra kavga etmiyorum. Hani çok büyük bir şey olmadıktan sonra kavgayı önermiyorum zaten. Yani öyle / Genellikle kavgaları önlemeye çalışıyorum / Ben biraz böyle kavgacı biriyimdir. Pata küte dalarım millete. Ya şimdi daha uysalım / Onları kavgadan uzak tutmayı çabalamayı gösterdim
3. Sorun çözme becerilerinde gelişim	7	20	5	29	Kendi sorunlarımı da kendime göre çözümleyebiliyorum / Sorunlarımızı daha çok şiddete değil de hani iletişim kurarak halletmeye çalışıyoruz / İşte bir olay olduğu zaman, hemen araya girmeye çalışıyorum, ayırmaya çalışıyorum. İşte konuyu anlamaya çalışıyorum, sonra barıştırıyorum / Önceden olsa, karşımdaki hani kim olsa direkt kavga çıkartırdım ama bu öyle değil konuşarak halledebiliyorum. O kültürü biraz kazandım
4. İletişim becerilerinde gelişim	8	23	1	6	Empati yaptım sizin sayenizde. Empatinin ne demek olduğunu bile bilmiyordum, onu öğrendim / Onların sorunlarını anlamaya başlamaya çalıştım / İnsanlara daha ben dilini kullanarak yaklaşıyorum / Eee, davranışlarımda öncelikle hani zaten dinlerim insanları ama biraz daha karşımdaki kişiyi anlayarak dinlemeye başladım / Sorunlarımı daha rahat ifade edebilmeyi öğrendim
5. Öfke kontrol becerilerinde gelişim	2	6	2	12	Eee, davranışlarımda mesela bir olay karşısında biraz daha hani öfkemi kontrol etmeyi öğrendim yani, eee, biraz daha sakin yaklaşmayı
Toplam	35	100	17	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'ü aşabilmektedir.

Tablo 39'da görüldüğü gibi, barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcı olduktan sonra davranışlarda yaşanan değişimlere ilişkin görüşleri beş kategori içerisinde

değerlendirilmiştir: “Değişim olmadı”, “Davranışlarda olumlu dönüşüm”, “Sorun çözme becerilerinde gelişim”, “İletişim becerilerinde gelişim” ve “Öfke kontrol becerilerinde gelişim”.

Barışyapıcı kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, barışyapıcı olduktan sonra davranışlarda yaşanan değişimlere ilişkin söylemlerin en yoğun bir biçimde davranışlarda olumlu dönüşüm (%49) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Göreceli olarak az sayıda da olsa kız öğrencilerin iletişim becerilerinde gelişim (%23) ve sorun çözme becerilerinde gelişim (%20) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirdikleri tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin sınırlı sayıda da olsa öfke kontrol becerilerinde gelişim (%6) ve değişim olmadı (%3) kategorilerinde yer alan ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Barışyapıcı erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin en yoğun bir biçimde davranışlarda olumlu dönüşüm (%47) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Benzer bir biçimde, erkek öğrencilerin sorun çözme becerilerinde gelişim (%29) kategorisinde yer alan söylemler dile getirdikleri tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler sınırlı sayıda da olsa öfke kontrol becerilerinde gelişim (%12), iletişim becerilerinde gelişim (%6) ve değişim olmadı (%6) kategorilerinde yer alan ifadeler kullanmışlardır.

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmüştür. Bu benzerliklerin en göze çarpanı, her iki grubun da en yoğun olarak davranışlarda olumlu dönüşüm kategorisinde söylemler dile getirmeleridir. Benzer bir biçimde, kız ve erkek öğrencilerin sorun çözme becerilerinde gelişim kategorisinde yer alan söylemler dile getirdikleri görülmüştür. Her iki grubun sınırlı sayıda da olsa öfke kontrol becerilerinde gelişim ve değişim olmadı kategorilerinde görüşler ileri sürdükleri belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: *“Onlarla diyaloglarımda, hani sonuçta bana güvenerek beni barışyapıcı yaptılar, öyle davranışlarıma dikkat ediyorum”* (Davranışlarda olumlu dönüşüm), *“Önceden olsa, karşımdaki hani kim olsa direkt kavga çıkartırdım ama bu*

öyle değil konuşarak halledebiliyorum. O kültürü biraz kazandım” (Sorun çözme becerilerinde gelişim), “Eee, davranışlarımda mesela bir olay karşısında biraz daha hani öfkemi kontrol etmeyi öğrendim yani, eee, biraz daha sakın yaklaşmayı” (Öfke kontrol becerilerinde gelişim).

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde benzerliklerin yanı sıra bazı farklılıklar da tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinin sınıflandırıldığı kategorilerde söylem yoğunluğu açısından göze çarpan tek farklılık iletişim becerilerinde gelişim kategorisinde yaşanmıştır. Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre, iletişim becerilerinde gelişim kategorisinde yer alan söylemlere daha çok yer vermişlerdir. Bu kategoride dikkat çeken söylemlerden biri şudur: *“Empati yaptım sizin sayenizde. Empatinin ne demek olduğunu bile bilmiyordum, onu öğrendim” (İletişim becerilerinde gelişim).*

Sonuç olarak, barışyapıcı kız ve erkek öğrenciler, barışyapıcı olduktan sonra davranışlarında olumlu yönde bir dönüşüm yaşandığını yoğun bir biçimde dile getirmişlerdir. Benzer bir biçimde, her iki grup da sorun çözme becerilerinin geliştiğini belirtmiştir. Gruplar arasında farklılıklar bulunmakla birlikte iletişim becerilerinde gelişim yaşandığı tespit edilmiştir. Az sayıda söylem dile getirilmesine rağmen öfke kontrol becerilerinin de geliştiği belirlenmiştir. Her iki gruptan da sadece birer öğrenci barışyapıcı olduktan sonra davranışlarında herhangi bir değişim yaşanmadığını belirtmişlerdir.

Alt problem 3.6: Barışyapıcı olmak barışyapıcı öğrencilerin şiddete yönelik bakış açılarını nasıl etkiledi?

Barışyapıcı öğrencilerin, barışyapıcı olmanın şiddete yönelik bakış açısı üzerindeki etkisine ilişkin dile getirdikleri görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40

Barışyapıcı Olmanın Şiddete Yönelik Bakış Açısı Üzerindeki Etkisi

Kategoriler	K	%	E	%	Barışyapıcı Söylemleri
1. Bir değişim olmadı	1	4	-	-	Bir değişim olmadı
2. Şiddetin türlerini öğrenme	1	4	-	-	Şiddeti ben öncelikle sadece fiziksel olarak biliyordum. Değişik yönlerini öğrendim
3. Şiddetin olumsuz etkilerini öğrenme	6	21	4	25	Şiddete dönüştüğü zaman kavga, iki taraf da çok yıpranıyor bence. Çünkü eee, birbirlerine şiddet uygulamaları, zarar vermeleri, iki tarafın da canını yakıyor / Eee, hani zaten kötü bir şey olduğunu biliyordum ama daha kötü olduğunu öğrendim. İnsanları ayırdığını öğrendim. Hani araları kötü, daha da kötü oluyor. Daha, eee, şeylere gidiyor, daha olumsuz yönler gidiyor. Bunu öğrendim / ... kavganın kötü olduğunu, dövüşün kimseye bir şey kazandırmayacağını düşündüm
4. Şiddete yönelik negatif bakış açısı geliştirme	6	21	4	25	Sonuçta eğitim aldık ve şiddetin, bir şeylerin şiddetle çözülemeyeceğini öğrendik. Bu yüzden şiddete olan bakış açım değişti. Çünkü şiddet kullanarak hiçbir şey değişmiyor. Daha kötüye gidiyor işler / Şiddete olumlu bakmıyordum zaten. Şiddetin içinde değildim. Fakat üstüne biraz daha koydum bununla, arabuluculukla, barışyapıcılıkla. İyice kötü bir şey olduğunu anladım yani / Çok değişik, hani artık şiddete eskiden biraz daha pozitifken şimdi biraz daha negatifim hani, sevmiyorum artık
5. Sorunların şiddete başvurmadan çözülebileceğini öğrenme	8	29	5	31	Barışyapıcı olduktan sonra her şeyin şiddetle çözülmeyeceğini anladım. Eee, konuşmayla, yani bu illa, eee, bu tür ortamda değil, yani evde de olsun, sokakta da olsun, hani konuşarak hallolabileceğini öğrendim / Şiddet yerine konuşarak olayları, konuşarak çözmeye daha çok önem veriyorum / Hani konuşarak çözüyorum artık bazı şeyleri. Bakış açımı bayağı değiştirdi yani. İyi yönde. Olumlu etkiledi beni / Eskiden ben şiddete kendi açımdan söyleyeyim, ben şiddeti her zaman kendim olarak, savunma amaçlı, koruma amaçlı gördüm ama şu an hani şiddetten önce de konuşma yöntemini öğrendim / ... şiddetle hiçbir şeyin düzelemeyeceğini anladım. Sözlü, birbirimizi anlayarak çözmeye başladım
6. Şiddete yönelik eğilimin azalması	6	21	3	19	İnsan aldığı eğitim sonrasında şiddete olan eğilimi daha azalıyor / Şiddete yönelik bir değişikliğim çok yok ama azaldı diyebilirim / ... daha çok şiddet uygulamamaya çalıştım / Yani şiddeti tamamen yapmamayı özen göstermemi sağladı / Bu eğitimle birlikte tabi ki de böyle şiddete uzak tutmaya çalışıyoruz
Toplam	28	100	16	100	

Tablo 40’ta görüldüğü gibi, barışyapıcı olmanın şiddete yönelik bakış açısı üzerindeki etkisine ilişkin görüşler altı kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Bir değişim olmadı”, “Şiddetin türlerini öğrenme”, “Şiddetin olumsuz etkilerini öğrenme”, “Şiddete yönelik negatif bakış açısı geliştirme”, “Sorunların şiddete başvurmadan çözülebileceğini öğrenme” ve “Şiddete yönelik eğilimin azalması”.

Barışyapıcı kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, şiddete yönelik bakış açısı üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerin daha çok sorunların şiddete başvurmadan çözülebileceğini öğrenme (%29), şiddetin olumsuz etkilerini öğrenme (%21), şiddete yönelik negatif bakış açısı geliştirme (%21) ve şiddete yönelik eğilimin azalması (%21) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Bu grupta yer alan sadece birer öğrenci bir değişim olmadı (%4) ve şiddetin türlerini öğrenme (%4) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir.

Barışyapıcı erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin sorunların şiddete başvurmadan çözülebileceğini öğrenme (%31), şiddetin olumsuz etkilerini öğrenme (%25), şiddete yönelik negatif bakış açısı geliştirme (%25) ve şiddete yönelik eğilimin azalması (%19) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Erkek öğrenciler, bir değişim olmadı ve şiddetin türlerini öğrenme kategorileri içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında farklılıklardan daha çok benzerliklerin bulunduğu tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin, sorunların şiddete başvurmadan çözülebileceğini öğrenme, şiddetin olumsuz etkilerini öğrenme, şiddete yönelik negatif bakış açısı geliştirme ve şiddete yönelik eğilimin azalması kategorilerinde benzer yoğunluklarda söylemler dile getirdikleri görülmüştür. Bir değişim olmadı ve şiddetin türlerini öğrenme kategorilerinde kız öğrenci grubundan sadece birer öğrenci söylem dile getirmiştir. Öğrencilerin bu görüşme sorusu karşısında dile getirdikleri dikkat çeken söylemlerden bazıları şunlardır: “Eee, hani zaten kötü bir şey olduğunu biliyordum ama daha kötü olduğunu öğrendim. İnsanları ayırdığını öğrendim. Hani araları kötü, daha da kötü oluyor. Daha, eee, şeylere gidiyor, daha olumsuz yönlerle gidiyor.

Bunu öğrendim” (Şiddetin olumsuz etkilerini öğrenme), “Sonuçta eğitim aldık ve şiddetin, bir şeylerin şiddetle çözülemeyeceğini öğrendik. Bu yüzden şiddete olan bakış açım değişti. Çünkü şiddet kullanarak hiçbir şey değişmiyor. Daha kötüye gidiyor işler” (Şiddete yönelik negatif bakış açısı geliştirme), “Eskiden ben şiddete kendi açımdan söyleyeyim, ben şiddeti her zaman kendim olarak, savunma amaçlı, koruma amaçlı gördüm ama şu an hani şiddetten önce de konuşma yöntemini öğrendim” (Sorunların şiddete başvurmadan çözülebileceğini öğrenme) ve “İnsan aldığı eğitim sonrasında şiddete olan eğilimi daha azalıyor” (Şiddete yönelik eğilimin azalması).

Sonuç olarak, barışyapıcı kız ve erkek öğrenciler, barışyapıcı olduktan sonra şiddetin olumsuz etkilerini öğrendiklerini, şiddete yönelik bakış açılarının negatif yönde geliştiğini, sorunları şiddete başvurmadan nasıl çözebileceklerini öğrendiklerini ve şiddet eğilimlerinin azaldığını birbirine yakın oranlarda dile getirmişlerdir. Kız grubunda yer alan sadece bir öğrenci bu eğitim sonrasında fiziksel şiddet dışında diğer şiddet türlerini de öğrendiğini ve yine bu grupta yer alan yalnızca bir kız öğrenci eğitim sonrasında bakış açısında bir değişim yaşanmadığını belirtmiştir.

Alt problem 3.7: Barışyapıcı olmak barışyapıcı öğrencilerin anlaşmazlık (sorun) çözme becerilerini nasıl etkiledi?

Barışyapıcı öğrencilerin, barışyapıcı olmanın anlaşmazlık (sorun) çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Barışyapıcı Olmanın Anlaşmazlık (Sorun) Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi

Kategoriler	K	%	E	%	Barışyapıcı Söylemleri
1. Değişim olmadı	1	6	-	-	Aynı aslında. Eskiden yani hep sorunlarımı kendi başıma değil de yakın arkadaşlarımla hani olay kimin arasında ise onunla çözmeye çalışırdım hala daha aynı
2. Sorun çözme becerilerinin gelişimi	10	56	8	67	Yani daha kolaylaştı. Tıkanmadan ne yapacağımızı biliyoruz ve o yönde gidiyoruz. Sorun çözme becerilerim arttı yani / Daha kolay yani herhangi bir durumda bu sorunu çözebilirim dedim artık bu eğitimi aldıktan sonra / Evet ya bir şeyleri daha fazla yapabiliyorum. Aralarını bulmayı seviyorum. Bunlardan dolayı geliştiğimi görüyorum. Yani bu eğitimden zevk aldım / Bu sayede aldığım eğitimle birlikte bir şeyler öğrendiğim için bildiklerimi kullanarak yardımcı oluyorum / Sorunları daha iyi çözebiliyorum. Çünkü nasıl yaklaşacağımı biliyorum artık. Sıradan biri değilim / Eskiden daha fazla şey oluyor, yani kavgalar oluyordu. Ondan sonra biz daha hani mesela kavga olduğunda hemen işte arkayı toplayıp gitmek, dövüşmek falan vardı ama şimdi öyle bir şey yok, konuşuyoruz, sorun büyümeden hallediyoruz ya mesela öyle yani / Ben küs kalırdım. O'nun benden özür dilemesini beklerdim ama şimdi ikimiz de ortak noktayı buluyoruz / Tabi ki de arttı yani. Yani bu kadar sorun çözmüyordum eskiden / Kendi sorunlarımı da, hani bu barışyapıcılık şeylerini göz önünde bulundurunca, hemen çözebiliyorum
3. İletişim becerilerinin gelişimi	7	39	4	33	Barışyapıcı olmak, eee, en başta onları iyi dinlemeyi öğretti... / ... ben diliyle konuşmamız gerektiğini ve sırayla anlata anlata yani karşıdaki kişiyle etkileşim şeklinde olmamız gerektiğini öğrendim / Şimdi ikisine de empati kurarak bakıyorum / Konuşmamı etkiledi. Böyle çok konuşamıyordum barışyapıcıyız tabi, tam karşılıklı böyle konuşamıyordum alıştım diyelim / Yani bayağı etkiledi. Çünkü önceden fazla konuşmayı bilmezdim, hem nasıl konuşacağımı bilmezdim ama şimdi barışyapıcı olduktan sonra nasıl konuşulacağını, taraflara nasıl davranılacağını daha iyi bir şekilde öğrendim / Olayları onların gözüyle görmeye başladım
Toplam	18	100	12	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'ü aşabilmektedir.

Tablo 41'de görüldüğü gibi, barışyapıcı öğrencilerin, barışyapıcı olmanın anlaşmazlık (sorun) çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri üç kategori

içerisinde değerlendirilmiştir: “Değişim olmadı”, “Sorun çözme becerilerinin gelişimi” ve “İletişim becerilerinin gelişimi”.

Barışyapıcı kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, barışyapıcı olmanın anlaşmazlık (sorun) çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerin en yoğun bir biçimde iki kategoride toplandığı görülmüştür: Sorun çözme becerilerinin gelişimi (%56) ve iletişim becerilerinin gelişimi (%39). Kız öğrenci grubunda sadece bir öğrenci değişim olmadı (%6) kategorisinde söylemde bulunmuştur.

Barışyapıcı erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin en yoğun bir biçimde iki temel kategoride toplandığı görülmüştür: Sorun çözme becerilerinin gelişimi (%67) ve iletişim becerilerinin gelişimi (%33). Erkek öğrenciler bir değişim olmadı kategorisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında farklılıklardan daha çok benzerliklerin olduğu görülmüştür. Bu benzerliklerin en göze çarpanı, her iki grubun da en yoğun olarak sorun çözme becerilerinin gelişimi ve iletişim becerilerinin gelişimi kategorilerinde söylemler dile getirmeleridir. Erkek öğrenciler, bir değişim olmadı kategorisinde yer alan herhangi bir söylem belirtmezlerken; sadece bir kız öğrencinin böyle bir ifade kullandığı görülmüştür. Öğrencilerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: “*Tabi ki de arttı yani. Yani bu kadar sorun çözmiyordum eskiden*” (Sorun çözme becerilerinin gelişimi) ve “*Barışyapıcı olmak, eee, en başta onları iyi dinlemeyi öğretti...*” (İletişim becerilerinin gelişimi).

Sonuç olarak, barışyapıcı kız ve erkek öğrenciler, barışyapıcı olduktan sonra anlaşmazlık (sorun) çözme ve iletişim becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Anlaşmazlık (sorun) çözme becerilerinde herhangi bir değişim olmadığına ilişkin bir ifadeyi sadece bir kız öğrenci kullanmıştır.

Alt problem 3.8: Barışyapıcı öğrenciler, barış eğitiminde kazandıkları bilgi ve becerileri okul dışında nerelerde kullanmaktadırlar?

Barışyapıcı öğrencilerin, bu bilgi ve becerileri okul dışında kullandıkları yerlere ilişkin dile getirdikleri görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Barışyapıcıların Barış Eğitiminde Kazandıkları Bilgi ve Becerileri Okul Dışında Kullandıkları Yerler

Kategoriler	K	%	E	%	Barışyapıcı Söylemleri
1. Hiç kullanmadım	2	8	1	8	Okul dışında şu ana kadar pek kullanmadım. Kullanmayı düşünüyorum aslında
2. Okul dışındaki kavga mekanlarında	-	-	1	8	Okul dışında kuyuda (<i>kavga mekanı</i>) gösteriyoruz Hocam. Okul çıkışlarında genelde kavga oluyor. Parklarda falan orada ayırmaya çalışıyoruz, konuşmaya çalışıyoruz, yani yanımda başka bir arkadaşlarım da oluyor, o şekilde halletmeye çalışıyoruz, konuşarak halletmeye çalışıyoruz, o bakımdan
3. Aile içerisinde	12	46	5	42	Kardeşimle annem arasında olan sorunları bir keresinde çözmüştüm. Gayet başarılı oldu / Okul dışında evde kullanırım ben bunu. Annem babam üzerinde tartışma olmuştu. Onlarla böyle böyle konuştum. Onu halletmişim / Ailemle, ablamla kardeşimin arasında / Ev içerisinde biz dört kardeşiz. Dördümüz de kızız. Kavga çıkıyor doğal olarak. Kardeşlerim arasında uyguluyorum / Burada olduğu gibi ailemdeki bireyleri kendimde dâhil onlarla daha iyi iletişime geçmek için bu tarz sorun çözme, eee, metotlarını ailemde de kullandım / Okul dışında daha aile içinde mesela kardeşlerim var. Onların arasında bir tartışma çıktığı zaman ben ayırıyorum / Evde ablamla aramızda gerginlik olduğunda
4. Arkadaş grubunda	5	19	2	17	Dışarıda arkadaşlarım arasında bir tartışma olduğunda kullanıyorum / Arkadaşlarımla birlikte olduğumda / Çevrede, arkadaş çevresi / Dışarıdaki arkadaş ortamında
5. Dershanede	2	8	1	8	Dershanede
6. Mahallede / sokakta	1	4	2	17	Sokakta / Mesela apartmanda oluyor. Çocuklar mesela sitenin önünde kavga edince ben araya giriyorum, küçük çocuklar
7. Komşular arasında	1	4	-	-	Komşularımız arasında bir şey olduğu zaman
8. Akrabalar arasında	1	4	-	-	Evde kullandım mesela teyzemle eniştem kavga etmişti. Ben de onların videolarını bile çekmişim. Onların işte ikisine barışyapıcılık yaptım ve şu anda araları çok iyi
9. Hemen hemen her yerde	2	8	-	-	Yani hemen hemen her yerde karşılaştığımız bir tartışma, kavga sonucunda, oturup konuşup halledebiliyorum yani
Toplam	26	100	12	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'ü aşabilmektedir.

Tablo 42’de görüldüğü gibi, barışyapıcı öğrencilerin, barış eğitiminde kazandıkları bilgi ve becerileri okul dışında kullandıkları yerlere ilişkin görüşleri dokuz kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Hiç kullanmadım”, “Okul dışındaki kavga mekânlarında”, “Aile içerisinde”, “Arkadaş grubunda”, “Dershanede”, “Mahallede / sokakta”, “Komşular arasında”, “Akrabalar arasında” ve “Hemen hemen her yerde”.

Barışyapıcı kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, barış eğitiminde kazandıkları bilgi ve becerileri okul dışında kullandıkları yerlere ilişkin söylemlerin en yoğun bir biçimde aile içerisinde (%46) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Kız öğrencilerin göreceli olarak az sayıda da olsa arkadaş grubunda (%19) kategorisinde yer alan söylemler dile getirdikleri; hiç kullanmadım (%8), dershanede (%8), hemen hemen her yerde (%8), mahallede / sokakta (%4), komşular arasında (%4) ve akrabalar arasında (%4) kategorilerinde daha seyrek ifadeler belirttikleri tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, okul dışındaki kavga mekânları kategorisi içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin en yoğun bir biçimde aile içerisinde (%42) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Erkek öğrencilerin göreceli olarak az sayıda da olsa arkadaş grubunda (%17) ve mahallede / sokakta (%17) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirdikleri; hiç kullanmadım (%8), okul dışındaki kavga mekânlarında (%8) ve dershanede (%8) kategorilerinde daha seyrek ifadeler belirttikleri tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler, komşular arasında, akrabalar arasında ve hemen hemen her yerde kategorileri içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmüştür. Bu benzerliklerin en göze çarpanı, her iki grubun da en yoğun olarak aile içerisinde kategorisinde söylemler dile getirmeleridir. Benzer bir biçimde, kız ve erkek öğrencilerin arkadaş grubunda ve dershanede kategorilerinde yer alan söylemler dile getirdikleri de görülmüştür. Öğrencilerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır:

“Burada olduğu gibi ailemdeki bireyleri kendimde dâhil onlarla daha iyi iletişime geçmek için bu tarz sorun çözme, eee, metotlarını ailemde de kullandım” (Aile içerisinde), *“Dışarıda arkadaşlarım arasında bir tartışma olduğunda kullanıyorum”* (Arkadaş grubunda) ve *“Dershanede”* (Dershanede)

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, benzerliklerin yanı sıra bazı farklılıklar da tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinin sınıflandırıldığı kategorilerde söylem yoğunluğu açısından göze çarpan tek farklılık, erkekler lehine mahallede / sokakta kategorisindedir. Sınırlı sayıda da olsa, kız öğrenciler komşular arasında, akrabalar arasında ve hemen hemen yerde kategorilerinde yer alan söylemler dile getirirlerken; erkek öğrencilerin, okul dışındaki kavga mekânlarında kategorisinde yer alan ifadeler kullandıkları görülmüştür.

Sonuç olarak, barışyapıcı kız ve erkek öğrenciler barışyapıcılık bilgi ve becerilerini en yoğun bir biçimde aile içerisinde kullandıklarını belirtmişlerdir. Her iki grup için oransal sıralamada bu kategoriye arkadaş grubu ve dersane izlemiştir. Söylem oranı açısından erkek öğrencilerin bu bilgi ve becerileri mahallede / sokakta biraz daha sık kullandıkları görülmüştür. Sınırlı sayıda da olsa erkek öğrenciler bu bilgi ve becerileri okul dışındaki kavga mekânlarında kullanırlarken; kız öğrenciler komşular arasında, akrabalar arasında ve hemen hemen her yerde kullanmışlardır. Hem kız hem de erkek söylemlerinde bu bilgi ve becerilerin okul dışında kullanılmama oranı %8’dir. Bu bulgu, öğrenci söylemlerine dayalı olarak bu bilgi ve becerilerin %92 düzeyinde okul dışındaki ortamlarda kullanıldığını göstermektedir.

Alt problem 3.9: Barışyapıcı öğrencilerin, arkadaşlarının yaşadıkları anlaşmazlıklar üzerindeki etkileri nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin, arkadaşlarının yaşadıkları anlaşmazlıklar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

Barışyapıcıların Arkadaşlarının Yaşadıkları Anlaşmazlıklar Üzerindeki Etkileri

Kategoriler	K	%	E	%	Barışyapıcı Söylemleri
1. Kavgaları önleme	4	18	3	25	Bir daha kavga etmelerini engelledik / Çözdüğüm sorunda eğer barışyapıcılık yapmasaydım yani barıştırmasaydım, birbirlerine daha çok kırılacaklardı. Belki de, daha büyük bir kavga edeceklerdi. Bunu önlemiş olmam büyük başarı / Olay daha da büyümeden hallolmuş oluyor / Sakin olarak ve kimse psikolojik olarak, fiziksel olarak zarar görmeden sonlanıyor
2. Tarafları sakinleştirme	2	9	2	17	Sakin olmalarında, daha etik davranmalarında yardımcı oldum / Yani onları en ufak zararla azaltmaya çalıştık öfkelerini / Kanlı bıçaklı gözüküyorlar bir anda ama benimle konuştuktan sonra uysallaşıyorlar, sakinleşiyorlar
3. Tarafların birbirlerini anlamalarını sağlama	4	18	-	-	Yani tarafların birbirlerini daha iyi anlamalarını, kavga sebeplerini en azından anlamalarını sağladı / ...her şey ortaya dökülerek birbirlerini hani neye tam küstüklerini, neye kızdıklarını birbirlerine karşı tartıştılar ve anladılar / Kendi aralarındaki sorunların yanlış olduğunu görmelerini sağladım / Birbirlerini dinlemelerini sağladım
4. Tarafları barıştırma	12	55	7	58	Onların aralarında sorunu çözdüm, onları barıştırdım / Birbirlerine eskiden nefretle bakanlar, kin besleyenler falan benim sayemde barışmış oldu / Küs, ne bileyim kalbi kırılan insanların arasını yapmaya çalıştık / Şu anda sınıfta kavgalı olan hiç kimse yok, çok güzel geçiniyoruz / Aralarını buldum / Onların huzurlu ve mutlu olduğunu gördüğüm şekilde, ben de mutlu oldum. Hani insanların ne kadar mutlu olursa, ben onların iki katı daha mutlu olurum. Sevmediğim kişiler olsa bile hani / Anlaşmazlıklarında masaya yatırdık. Çözdük sorununu, konuştuk, çözdük sorununu, bazen çözemedik. Fakat kavga devam etmedi çözemediğimizde / Araları bozulunca düzeltebiliyoruz ve bize iyi yönde etki ediyor / Hani arkadaşlarım tartıştıklarında ya da kavga ettiklerinde gayet aralarına girip durumu düzeltebiliyorum. Hani konuşturabiliyorum / Şöyle arkadaşlarım küs oldukları zaman gelip bana söylüyorlar. Ben de barıştırıyorum / Arkadaşlarım olayda konuşamayacak duruma gelmişlerdi birbirlerine. Onları barıştırdım. Çok da mutlu oldum
Toplam	22	100	12	100	

Tablo 43'te görüldüğü gibi, barışyapıcı öğrencilerin, arkadaşlarının yaşadıkları anlaşmazlıklar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri dört kategori

içerisinde değerlendirilmiştir: “Kavgaları önleme”, “Tarafları sakinleştirme”, “Tarafların birbirlerini anlamalarını sağlama” ve “Tarafları barıştırma”.

Barışyapıcı kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin en yoğun bir biçimde tarafları barıştırma (%55) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Söylem oranlarına bakıldığında bu kategoriye kavgaları önleme (%18) ve tarafların birbirlerini anlamalarını sağlama (%18) kategorileri takip etmiştir. Kız öğrenciler sınırlı sayıda da olsa tarafları sakinleştirme (%9) kategorisinde söylemler dile getirmişlerdir.

Barışyapıcı erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin en yoğun bir biçimde tarafları barıştırma (%58) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Söylem oranlarına bakıldığında bu kategoriye kavgaları önleme (%25) ve tarafları sakinleştirme (%17) kategorileri takip etmiştir. Erkek öğrenciler, tarafların birbirlerini anlamalarını sağlama kategorisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında farklılıklardan daha çok benzerliklerin bulunduğu görülmüştür. Bu benzerliklerin en göze çarpanı, her iki grubun da en yoğun olarak tarafları barıştırma kategorisinde söylemler dile getirmeleridir. Göreceli olarak benzer bir biçimde, kız ve erkek öğrencilerin kavgaları önleme ve tarafları sakinleştirme kategorilerinde ifadeler öne sürdükleri belirlenmiştir. Söylemler açısından iki grup arasındaki en önemli farklılık tarafların birbirlerini anlamalarını sağlama kategorisinde kızlar lehine yaşanmıştır. Öğrencilerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: *“Birbirlerine eskiden nefretle bakanlar, kin besleyenler falan benim sayemde barışmış oldu / Hani arkadaşlarım tartıştıklarında ya da kavga ettiklerinde gayet aralarına girip durumu düzeltebiliyorum. Hani konuşturabiliyorum / Arkadaşlarım olayda konuşamayacak duruma gelmişlerdi birbirlerine. Onları barıştırdım. Çok da mutlu oldum”* (Tarafları barıştırma), *“Çözdüğüm sorunda eğer barışyapıcılık yapmasaydım yani barıştırmasaydım, birbirlerine daha çok kırılabacaklardı. Belki de, daha büyük bir kavga edeceklerdi.*

Bunu önlemiş olmam büyük başarı” (Kavgaları önleme) ve “Kanlı bıçaklı gözükiyorlar bir anda ama benimle konuştuktan sonra uysallaşıyorlar, sakinleşiyorlar” (Tarafları sakinleştirme) ve “...her şey ortaya dökülerek birbirlerini hani neye tam küstüklerini, neye kızdıklarını birbirlerine karşı tartıştılar ve anladılar” (Tarafların birbirlerini anlamalarını sağlama).

Sonuç olarak, barışyapıcı kız ve erkek öğrenciler, en yoğun bir biçimde arkadaşları anlaşmazlıklar yaşadıklarında onları barıştırabildiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca, hem kız hem de erkek öğrenciler okulda kavgaları önlediklerini ve tarafları sakinleştirdiklerini belirtmişlerdir. Barışyapıcı kız öğrenciler, anlaşmazlık durumlarında tarafların birbirlerini anlamalarını sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenci söylemlerinde herhangi bir olumsuz bulguya rastlanmamış; hem kız hem de erkek barışyapıcı öğrencilerin anlaşmazlıkları çözüme ulaştırabildikleri anlaşılmıştır.

Alt problem 3.10: Barışyapıcı öğrencilerin bir sonraki yılda da barışyapıcı olarak bu görevi sürdürmeye yönelik görüşleri nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin, bir sonraki yılda da barışyapıcı olarak bu görevi sürdürmeye yönelik görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 44’de verilmiştir.

Tablo 44

Barışyapıcıların Bir Sonraki Yılda da Barışyapıcı Olarak Bu Görevi Sürdürmeye Yönelik Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Barışyapıcı Söylemleri
1. Hayır	-	-	-	-	---
2. Kararsızım	-	-	-	-	---
3. Evet: İnsanlara yardım etmeyi sevdiğim için	1	6	2	20	Çünkü insanlara yardım etmeyi seviyorum, aralarını bulmayı da seviyorum / Olur. Düşünebilirim. Çünkü seviyorum / Tabi ki de. Güzel bir şey, faaliyet. Güzel bir şey arkadaşları barıştırmak, şiddet kullanmadan. Tabi ki de sürdürmeyi düşünüyorum / İşten zevk aldığımdan yani sonuçta arkadaşları barıştırıyorsun. Bu da bir mutluluk sayılır. Yetiyor zaten
4. Evet: Bu çalışmanın devam etmesini istediğim için	15	83	7	70	Evet, düşünüyorum. Güzel bir uygulama. Devam etmesini isterim / Tabi ki. Her sene devam ettiririm yani bunu birinci sınıfta, ikinci sınıfta olsaydı, yine yapardım. Yine katılırdım. Ya tabi bunu arkadaşlarım seçti ama eğer seçmeselerdi, ben kendim gönüllü olarak giderdim
5. Evet: Kişisel bir farklılık yarattığı için	-	-	1	10	Kesinlikle düşünüyorum. Yani barışyapıcı olduğu zaman hem çevreden hem öğretmenlerden ayrı bir mesela diğer başka bir gözle bakıyorlar sana yani. Bu barışyapıcı işte, şu şu özellikleri var. Yani daha şey oluyor. Hem arkadaş çevresi, hem öğretmenler. Okul içinde daha iyi oluyor bence. Devam etmek istiyorum yani
6. Evet: Sadece okulda değil; hemen hemen her yerde	2	11	-	-	Ya mesela her zaman kullanabilirim. Dışarıki hayatımda, ailemde. O yüzden sürdürmeyi düşünüyorum / Evet, düşünüyorum sürdürmem bitse bile ben sürekli buna devam edeceğim yani dışarıda da, günlük hayatımda da. Çünkü yararlı bir şey, bayağı yararlı. Kavgaları ayırıyor. Her zaman devam edeceğim, seneye de devam etmek istiyorum
Toplam	18	100	10	100	

Tablo 44’de görüldüğü gibi, barışyapıcı öğrencilerin, bir sonraki yılda da barışyapıcı olarak bu görevi sürdürmeye yönelik görüşleri altı kategoride değerlendirilmiştir: “Hayır”, “Kararsızım”, “Evet: İnsanlara yardım etmeyi sevdiğim için”, “Evet: Bu çalışmanın devam etmesini istediğim için”, “Evet: Kişisel bir farklılık yarattığı için” ve “Evet: Sadece okulda değil; hemen hemen her yerde”.

Barışyapıcı kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin çarpıcı bir biçimde “Evet: Bu çalışmanın devam etmesini istediğim için” (%83) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Söylem oranlarına bakıldığında bu kategoriyi “Evet: Sadece okulda değil; hemen hemen her yerde” (%11) ve “Evet: İnsanlara yardım etmeyi sevdiğim için” (%6) kategorileri takip etmiştir. Kız öğrenciler, “Evet: Kişisel bir farklılık yarattığı için” kategorisinde yer alan herhangi bir söylem ise dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin dikkat çekici bir biçimde “Evet: Bu çalışmanın devam etmesini istediğim için” (%70) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Söylem oranlarına bakıldığında, bu kategoriyi “Evet: İnsanlara yardım etmeyi sevdiğim için” (%20) ve “Evet: Kişisel bir farklılık yarattığı için” (%10) kategorileri takip etmiştir. Erkek öğrenciler, “Evet: Sadece okulda değil; hemen hemen her yerde” kategorisinde yer alan herhangi bir söylem ise dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında farklılıklardan daha çok benzerliklerin bulunduğu görülmüştür. Bu benzerliklerden en göze çarpanı, görüşme yapılan barışyapıcı kız ($n= 16$) ve erkek ($n= 9$) öğrencilerin tümünün bir sonraki yılda da barışyapıcı olarak bu görevi sürdürmek istediklerini belirtmiş olmalarıdır. Öğrencilerin bir sonraki yılda da barışyapıcı olarak bu görevi sürdürmek istemelerinin gerekçeleri sınıflandırılarak incelendiğinde, kız ve erkek barışyapıcı öğrencilerin yoğun bir biçimde “Evet: Bu çalışmanın devam etmesini istediğim için” kategorisinde yer alan söylemler dile getirdikleri görülmüştür. Kız ve erkek barışyapıcı öğrenciler sınırlı sayıda da olsa “Evet: İnsanlara yardım etmeyi sevdiğim için” kategorisinde yer alan söylemler dile getirirlerken; “Hayır” ve “Kararsızım” kategorilerinde hiçbir söylemin dile getirilmediği belirlenmiştir. Söylemler açısından göze çarpan önemli bir farklılık bulunmamakla birlikte, kız öğrencilerin “Evet: Sadece okulda değil; hemen hemen her yerde” kategorisinde, erkek öğrencilerin ise “Evet: Kişisel bir farklılık yarattığı için” kategorisinde sınırlı sayıda da olsa ifadeler belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin bu kategorilerde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: “*Tabi*

ki de. Güzel bir şey, faaliyet. Güzel bir şey arkadaşları barıştırmak, şiddet kullanmadan. Tabi ki de sürdürmeyi düşünüyorum” (Evet: İnsanlara yardım etmeyi sevdiğim için), “*Tabi ki. Her sene devam ettiririm yani bunu birinci sınıfta, ikinci sınıfta olsaydı, yine yapardım. Yine katılırdım. Ya tabi bunu arkadaşlarım seçti ama eğer seçmeselerdi, ben kendim gönüllü olarak giderdim*” (Evet: Bu çalışmanın devam etmesini istediğim için), “*Kesinlikle düşünüyorum. Yani barışyapıcı olduğu zaman hem çevreden hem öğretmenlerden ayrı bir mesela diğer başka bir gözle bakıyorlar sana yani. Bu barışyapıcı işte, şu şu özellikleri var. Yani daha şey oluyor. Hem arkadaş çevresi, hem öğretmenler. Okul içinde daha iyi oluyor bence. Devam etmek istiyorum yani*” (Evet: Kişisel bir farklılık yarattığı için) ve “*Ya mesela her zaman kullanabilirim. Dışarıki hayatımda, ailemde. O yüzden sürdürmeyi düşünüyorum*” (Evet: Sadece okulda değil; hemen hemen her yerde).

Sonuç olarak, barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin bir sonraki yılda da bu görevi sürdürmek için istekli oldukları; bu konuda herhangi bir kararsızlık yaşayan ya da bu görevi sürdürmek istemeyen bir öğrencinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bir sonraki yılda da barışyapıcılık görevini sürdürmek istemenin temel gerekçeleri olarak bu çalışmanın devam ettirilmek istenmesi, insanlara yardım etmeyi sevmeleri, kişisel bir farklılık yaratması ve sadece okulda değil hemen hemen her yerde uygulanabilmesi gösterilmiştir.

Alt problem 3.11: Barışyapıcı öğrencilerin bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin, bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

Barışyapıcıların Bu Projeye İlişkin Eklemek İstedikleri Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Barışyapıcı Söylemleri
1. Yararlı bir çalışma	11	35	5	28	Okul için bence iyi bir proje / Proje iyi ki var. İyi ki geldi sizinle. Olumlu etkileri oldu / Eee, bu proje, gerçekten güzel bir proje. Hani öğrencilere fayda sağlayan bir proje
2. Kavgaları önledi	5	16	5	28	Okulda kavga sayısı azaldı. Bu daha iyi işte / Bir kavga olduğu zaman arabulucular özellikle kendi sınıfında hemen olayı çözüyorlar. Yansıtmıyorlar hocalara falan. Daha iyi oldu bence / Kavga gürültü olmadı çok, arabuluculuk da bayağı arabuluculuk oldu, barışyapıcılık oldu, kavgasız geçti disiplin olayları azaldı, okuldan atılmalar azaldı, huzur oldu, huzuru bulduk yani
3. Yaşam becerileri kazandırdı	1	3	-	-	Özellikle okullarda yani yapılması gereken bir şey. Sonuçta öğrencileri küçükten, dokuzuncu sınıftan eğitiyorsun. On bir, on iki veya üniversiteye kadar ilerliyor. Zaten bir yıl olsa da o senin bilgilerin sende ölene kadar gidiyor sonuçta
4. Öfke kontrolü becerilerini geliştirdi	1	3	-	-	Öfkemizi kontrol altına almayı düşünüyoruz
5. Öğrencileri bilinçlendirdi	2	6	-	-	Bu proje sayesinde bence birçok insan bilinçlendi. Çünkü kavga etsek bile bunun sayısını azaltmayı ya da bir şeyler yapmaya gayret gösteriyoruz
6. Barışyapıcılığa gereken önem verilmeli	1	3	-	-	Bize daha çok saygı göstersinler, önemsesinler...
7. Daha çok barışyapıcı yetiştirilmeli	2	6	1	6	Daha fazla arabulucu-barışyapıcı olursa daha iyi olur diye düşünüyorum
8. Tüm sınıflara / öğrencilere uygulanmalı	4	13	2	11	Gelecekteki dokuzlara da, tüm dokuzlara da yapılması gereken bir şey. Barış temenni edilmesi gereken bir şey
9. Diğer okullarda da uygulanmalı	2	6	3	17	Bu projenin sadece bizim okulda değil, diğer okullarda yayılması da iyi olur. Tüm ülkede ister gönül ama. Bu kadar
10. Toplum geneline yayılmalı	1	3	2	11	Bu projeye, sadece okullar genelinde olmamasını da, hani bu da bir görev şeyi olsun, devletin bir şeyi gibi olsun, halkın içine karışsınlar... / Barışyapıcılık bence sadece okullarda değil, her yerde olması lazım
11. Karmaşık duygular uyandırmakta	1	3	-	-	Ya güzel ama bir yandan da saçma geliyor. Bir an güzel, eee, yani insanların arasını düzeltmek güzel ama bazı insanlar var anlaşıyor. Yani boşu boşuna yapmış oluyoruz...
Toplam	31	100	18	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100’ü aşabilmekte ya da 100’den düşük çıkabilmektedir.

Tablo 45’te görüldüğü gibi, barışyapıcı öğrencilerin bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri on bir kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Yararlı bir çalışma”, “Kavgaları önledi”, “Yaşam becerileri kazandırdı”, “Öfke kontrolü becerilerini geliştirdi”, “Öğrencileri bilinçlendirdi”, “Barışyapıcılığa gereken önem verilmeli”, “Daha çok barışyapıcı yetiştirilmeli”, “Tüm sınıflara / öğrencilere uygulanmalı”, “Diğer okullarda da uygulanmalı”, “Toplum geneline yayılmalı” ve “Karmaşık duygular uyandırmakta”.

Barışyapıcı kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, bu projeye ilişkin görüşlerin daha çok yararlı bir çalışma (%35) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Söylem oranlarına bakıldığında bu kategoriye kavgaları önledi (%16) ve tüm sınıflara / öğrencilere uygulanmalı (%13) kategorileri takip etmiştir. Kız öğrenciler, sınırlı sayıda da olsa öğrencileri bilinçlendirdi (%6), daha çok barışyapıcı yetiştirilmeli (%6), diğer okullarda da uygulanmalı (%6), yaşam becerileri kazandırdı (%3), öfke kontrolü becerilerini geliştirdi (%3), barışyapıcılığa gereken önem verilmeli (%3), toplum geneline yayılmalı (%3) ve karmaşık duygular uyandırmakta (%3) kategorilerinde yer alan söylemler dile getirmişlerdir.

Barışyapıcı erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin en yoğun bir biçimde yararlı bir çalışma (%28) ve kavgaları önledi (%28) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Söylem oranlarına bakıldığında, bu kategorileri sırasıyla diğer okullarda da uygulanmalı (%17), tüm sınıflara / öğrencilere uygulanmalı (%11), toplum geneline yayılmalı (%11) ve daha çok barışyapıcı yetiştirilmeli (%6) kategorileri izlemiştir. Erkek öğrenciler, yaşam becerileri kazandırdı, öfke kontrolü becerilerini geliştirdi, öğrencileri bilinçlendirdi, barışyapıcılığa gereken önem verilmeli ve karmaşık duygular uyandırmakta kategorileri içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmüştür. Bu benzerliklerin en göze

çarpanı, her iki grubun da daha çok yararlı bir çalışma kategorisinde söylemler dile getirmeleridir. Benzer bir biçimde, kız ve erkek öğrencilerin kavgaları önledi, tüm sınıflara / öğrencilere uygulanmalı ve daha çok barışyapıcı yetiştirilmeli kategorilerinde yer alan söylemler dile getirdikleri de görülmüştür. Öğrencilerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: “Eee, *bu proje, gerçekten güzel bir proje. Hani öğrencilere fayda sağlayan bir proje*” (Yararlı bir çalışma), “*Okulda kavga sayısı azaldı. Bu daha iyi işte*” (Kavgaları önledi), “*Gelecekteki dokuzlara da, tüm dokuzlara da yapılması gereken bir şey. Barış temenni edilmesi gereken bir şey*” (Tüm sınıflara / öğrencilere uygulanmalı) ve “*Daha fazla arabulucu-barışyapıcı olursa, daha iyi olur diye düşünüyorum*” (Daha çok barışyapıcı yetiştirilmeli).

Barışyapıcı kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, benzerliklerin yanı sıra bazı farklılıklar da tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinin sınıflandırıldığı kategorilerde söylem yoğunluğu açısından göze çarpan bir farklılığa rastlanmamakla birlikte, erkek öğrencilerin diğer okullarda da uygulanmalı ve toplum geneline yayılmalı kategorilerindeki söylem oranlarının biraz daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca sınırlı sayıda da olsa kız öğrenciler, yaşam becerileri kazandırdı, öfke kontrolü becerilerini geliştirdi, öğrencileri bilinçlendirdi, barışyapıcılığa gereken önem verilmeli ve karmaşık duygular uyandırmakta kategorilerinde yer alan ifadeler dile getirirlerken; erkek öğrencilerin bu kategorilerde yer alan herhangi bir söylem ifade etmedikleri belirlenmiştir.

Sonuç olarak, barışyapıcı kız ve erkek öğrenciler bu projeyi daha çok yararlı bir çalışma olarak değerlendirmişlerdir. Bu proje kapsamında okulda kavgaların önlendiğini, gelecekte tüm sınıflara / öğrencilere uygulanmasını ve okuldaki barışyapıcı sayısının arttırılmasını vurgulamışlardır. Gruplar arasında bazı farklılıklar bulunmakla birlikte, bu çalışmanın yaşam becerileri kazandırdığı, öfke kontrolü becerilerini geliştirdiği, öğrencileri bilinçlendirdiği, barışyapıcılığa gereken önemin verilmesi gerektiği, diğer okullarda da uygulanması ve toplum geneline yayılması gerektiği, aynı zamanda sınırlı sayıda da olsa bazı öğrencilerde karmaşık duygular uyandırdığı tespit edilmiştir.

Problem Cümlesi 4: *Barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan tarafların, bu süreçteki deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?*

Araştırmada, anlaşmazlığın taraflarının barışyapıcılık deneyimlerine ilişkin görüşlerini nitel veriler yoluyla değerlendirmek amacıyla “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği”nden yararlanılmıştır. Görüşme yapılacak tarafların belirlenmesinde “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğinin kullanılmasının nedeni, barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan öğrencilere pratik ve hızlı bir biçimde ulaşmaktır. Bu doğrultuda, barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan 15 kız ve 15 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Taraflardan elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde öğrenci söylemleri belirli kategoriler içerisinde gruplandırılmış, cinsiyetlere göre karşılaştırmalı bir biçimde frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Öğrencilerin her bir soru için derinlemesine bilgi verdiği durumlarda, söylem frekanslarının görüşme yapılan taraf sayısını (kız $n=15$; erkek $n=15$; toplam $n=30$) aştığı görülmüştür. Kodlayıcı güvenirliği (intra-rater) kapsamında görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bir hafta arayla iki kez çözümlenmiştir. İki kodlama süreci arasındaki uyum yüzdesi %91.27 olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu problem cümlesine ilişkin alt problemlerde elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir:

Alt problem 4.1: Taraf öğrencilere göre barışyapıcılık desteği almanın anlaşmazlığın (sorunun) çözüm süreci üzerindeki etkisi nedir?

Tarafların barışyapıcılık desteği almalarının anlaşmazlığın (sorunun) çözüm süreci üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

Tarafların Barışyapıcılık Desteği Almalarının Anlaşmazlığın (Sorunun) Çözüm Süreci Üzerindeki Etkisi

Kategoriler	K	%	E	%	Taraf Söylemleri
1. Olumsuz etki	2	5	-	-	Aslında olay çözülmedi / Olumsuz etkiledi
2. Olumlu etki	11	30	11	34	Olumlu etkiledi / Barışyapıcı kendini tarafsız belirlediği için iki tarafı rahatlattı / Çok yararı dokundu / Daha mutlu olduk açıkçası. Eski halimizle barışyapıcılık olmadan önce yani böyle mutsuzduk, kavgalar vardı / Daha mutluyum / Okula gelirken daha iyi hissediyorum kendimi
3. Anlaşmazlığın (sorunun) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözülmesi	11	30	12	38	Aramızdan uyuşmazlığı kaldırdık / Arkadaşlar aramızı bulup, yine aramızı iyi yaptılar / Barışyapıcı bizi hemen barıştırdı / Tarafsız olduğu hem her iki tarafı da anladığı için çözdü olayı / Geliyoruz buraya, oturuyoruz, sorunumuzu anlatarak çözüyoruz / Arkadaşlarımızla daha çabuk, daha iyi barışıyoruz. Bunu normal yünden yapsak belki barışamayacak ya da çok geç barışacaktık / Aramızda geçen olayları hallettik
4. Kavganın önlenmesi	2	5	5	16	Kavga etmeye gerek kalmıyordu / Kavgalar olmamaya başladı / Çok büyük kavgalar önlendi / Hani bir sorun yaşadım evet. Kavga edecektim, tamamıyla aklıma kestirmiştim ama konuştuk, kapandı olay
5. Kişilerarası ilişkilerin gelişmesi	6	16	1	3	Birbirimizi daha iyi tanımamıza neden oldu / Buraya geldikten sonra aramız daha iyi oldu / Arkadaşımla aramın bozulması, barışyapıcı arkadaşım sayesinde düzeldi ve hala aynı şekilde devam ediyoruz. Aramız daha iyi
6. Kişilerarası iletişimin artması	-	-	2	6	İletişim kurmayı gerektiriyor barışyapıcılık / Karşıdaki kişilerin düşüncelerini öğreniyorsun
7. Anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığın artması	2	5	1	3	Hatanın farkında oluyorsun, anlıyorsun / Olayı anlamamı sağladı / Yanlışları gördüm
8. Alternatif anlaşmazlık (sorun) çözme yöntemi	3	9	-	-	Rehberlik ve disiplin kurulu yerine burası daha aktif / Biz ilk başlarda saçma falan demiştik ama gerçekten insanın işine yarayabilen, aktif işleyen bir yer oldu / Disipline kadar gidecek olayların hani burada küçük bir şekilde çözülmesi herkes için iyi oldu / Disipline gitmektense hani burada üç dört kişi arasında kalması herkes için daha iyi oldu
Toplam	37	100	32	100	

Tablo 46’da görüldüğü gibi, tarafların barışyapıcılık desteği almalarının anlaşmazlığın (sorunun) çözüm süreci üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri sekiz kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Olumsuz etki”, “Olumlu etki”,

“Anlaşmazlığın (sorunun) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözülmesi”, “Kavganın önlenmesi”, “Kişilerarası ilişkilerin gelişmesi”, “Kişilerarası iletişimin artması”, “Anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığın artması” ve “Alternatif anlaşmazlık (sorun) çözme yöntemi”.

Taraf kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, barışyapıcılık desteği almalarının anlaşmazlığın (sorunun) çözüm süreci üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerin en yoğun bir biçimde olumlu etki (%30) ve anlaşmazlığın (sorunun) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözülmesi (%30) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Benzer bir biçimde, kız öğrencilerin kişilerarası ilişkilerin gelişmesi (%16) kategorisinde yer alan söylemlerde bulundukları belirlenmiştir. Sınırlı sayıda da olsa taraf kız öğrencilerin alternatif anlaşmazlık (sorun) çözme yöntemi (%9), olumsuz etki (%5), kavganın önlenmesi (%5) ve anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığın artması (%5) kategorilerinde ifadeler belirttikleri tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, kişilerarası iletişimin artması kategorisi içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Taraf erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin en yoğun bir biçimde anlaşmazlığın (sorunun) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözülmesi (%38) ve olumlu etki (%34) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Benzer bir biçimde, erkek öğrencilerin kavganın önlenmesi (%16) kategorisinde yer alan söylemlerde bulundukları belirlenmiştir. Sınırlı sayıda da olsa taraf erkek öğrencilerin kişilerarası iletişimin artması (%6), kişilerarası ilişkilerin gelişmesi (%3) ve anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığın artması (%3) kategorilerinde ifadeler belirttikleri tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler, olumsuz etki ve alternatif anlaşmazlık (sorun) çözme yöntemi kategorileri içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Taraf kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmüştür. Bu benzerliklerin en göze çarpanı, her iki grubun da en yoğun olarak anlaşmazlığın (sorunun) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözülmesi ve olumlu etki kategorilerinde söylemler dile getirmeleridir.

Benzer bir biçimde, taraf kız ve erkek öğrencilerin sınırlı sayıda da olsa anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığın artması kategorisinde görüşler belirttikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: “*Geliyoruz buraya, oturuyoruz, sorunumuzu anlatarak çözüyoruz*” (Anlaşmazlığın [sorunun] yapıcı-barışçıl bir biçimde çözülmesi), “*Daha mutlu olduk açıkçası. Eski halimizle barışyapıcılık olmadan önce yani böyle mutsuzduk, kavgalar vardı*” (Olumlu etki) ve “*Olayı anlamamı sağladı*” (Anlaşmazlığa [soruna] yönelik farkındalığın artması).

Taraf kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, benzerliklerin yanı sıra bazı farklılıklar da tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinin sınıflandırıldığı kategorilerde söylem yoğunluğu açısından göze çarpan farklılıklar, erkek öğrencilerin kavganın önlenmesi, kız öğrencilerin ise kişilerarası ilişkilerin gelişmesi kategorilerinde ifadeler dile getirmeleridir. Sınırlı sayıda da olsa taraf kız öğrenciler olumsuz etki ve alternatif anlaşmazlık (sorun) çözme yöntemi kategorilerinde söylemler belirtirlerken; taraf erkek öğrenciler kişilerarası iletişimin artması kategorisinde görüşler ileri sürmüşlerdir.

Sonuç olarak, taraf kız ve erkek öğrenciler, barışyapıcılık desteği almalarının anlaşmazlığın (sorunun) çözüm sürecini olumlu bir şekilde etkilediğini ve anlaşmazlığın yapıcı-barışçıl bir biçimde çözülmesini sağladığını yoğun bir biçimde vurgulamışlardır. Taraf kız öğrenciler, barışyapıcılık desteği almalarının kişilerarası ilişkileri geliştirdiğini söylerlerken; erkek öğrenciler, bu uygulamanın kavgaları önlediğine dikkat çekmişlerdir. Gruplar arasında bazı farklılaşmalar olmakla birlikte, sınırlı düzeyde de olsa barışyapıcılığın kişilerarası iletişimi ve anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığı arttırdığı ve bir alternatif anlaşmazlık (sorun) çözme yöntemi olarak görüldüğü anlaşılmıştır. Barışyapıcılık desteği almalarının anlaşmazlığın (sorunun) çözüm sürecini olumsuz etkilediğine ilişkin görüşleri sadece iki kız öğrenci belirtmiştir.

Alt problem 4.2: Taraf öğrencilerin barışyapıcılık görüşmelerine ilişkin hoşlandıkları yönler nelerdir?

Tarafların, barışyapıcılık görüşmelerinin hoşlandıkları yönlerine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

Taraflara Göre Barışyapıcılık Görüşmelerinin Hoşlandıkları Yönleri

Kategoriler	K	%	E	%	Taraf Söylemleri
1. Üçgen masa	1	3	-	-	Şu masa. Üçgen ya
2. Olumlu duygular hissettirmesi	3	8	2	5	Tekrar barışma olması bizi daha da mutlu ediyor / Arkadaşlarım mutlu oluyor bu iş sayesinde
3. Anlaşmazlıkları (sorunları) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözmesi	9	24	12	29	Kavgayı böyle sığağı sığağına çözmeyip, iki tarafı ayrı ayrı alıp, biraz yatıştırdıktan sonra ikisini bir araya getirip, konuşma yoluyla olayı çözme yöntemi / Şiddet değil de karşılıklı iletişimle sorunu çözmeye yöneltmesi / Küs olduğun arkadaşınla karşı karşıya geliyorsun, orada da bir arkadaşın var, o seni barıştırmaya çalışıyor / Aramızı bulması / Kötü düşünmememiz, sonunda barışmamız / Uzlaşıyorsunuz / En son tatlıya bağlanması
4. Anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığı arttırması	3	8	-	-	Masaya oturduğunuz zaman yanlışlarınızı anlıyorsunuz / Hatalarımı görüyorum
5. Anlaşmanın resmileştirilmesi	4	11	3	7	Bir imza atılıyor, bir söz veriliyor / Karşı taraf bunu yapmadığında bunu gösterip, imzasını gösterip, yapması gerektiğini söyleyebilirsiniz / Resmi bir belgeye dayanarak barıştığımızı biliyorum
6. Olası sorunları önlemesi	3	8	6	14	Kavgaların olmaması / Küslükleri ortadan kaldırması / En kötü olaylar bile önlenbiliyor / Kavgaların azalması
7. Kişilerarası ilişkileri geliştirmesi	-	-	2	5	Arkadaşımızla iyi geçiniyorduk / Arkadaşlarımızla bizi, birbirimize daha çok bağlıyor
8. İletişim kurma biçimi	6	16	5	12	Herkesin birbirini dinlemesi / Empati kurulması / Karşılıklı bir şekilde yüz yüze bu konuyu konuşabilmemiz / Kimse kimsenin söz hakkını kesmiyor / Barışyapıcının tarafları anlaması / Onun ne düşündüğünü anladım. O da benim ne düşündüğümü anladı a) Tarafsızlık: Arkadaşlarımızın bize eşit davranması / Adil davranıyorlar / Taraf tutmaması b) Dürüstlük: Dürüst ve samimi olması / Barışyapıcının, karşıdaki insanın ve ortamın dürüst olması
9. Barışyapıcıların tutumları	8	22	12	29	c) Gizlilik: Gizli tutulması / Üç kişinin arasında olması (barışyapıcı, ben ve karşı taraf) d) Pozitif yaklaşımları: Hakaret falan etmemeleri / Olumlu bir şekilde davranmaları / Birbirini itekleyici şey yok e) İşlerini iyi yapmaları: Barışyapıcı arkadaşlarımızın işlerini iyi yapmaları
Toplam	37	100	42	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100’ü aşabilmektedir.

Tablo 47’de görüldüğü gibi, tarafların barışyapıcılık görüşmelerinin hoşlandıkları yönlerine ilişkin görüşleri dokuz kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Üçgen masa”, “Olumlu duygular hissettirmesi”, “Anlaşmazlıkları (sorunları) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözmesi”, “Anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığı arttırması”, “Anlaşmanın resmileştirilmesi”, “Olası sorunları önlemesi”, “Kişilerarası ilişkileri geliştirmesi”, “İletişim kurma biçimi” ve “Barışyapıcıların tutumları”.

Taraf kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, barışyapıcılık görüşmelerinin hoşlandıkları yönlerine ilişkin görüşlerinin daha çok anlaşmazlıkları (sorunları) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözmesi (%24), barışyapıcıların tutumları (%22) ve iletişim kurma biçimi (%16) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Sınırlı sayıda da olsa taraf kız öğrencilerin anlaşmanın resmileştirilmesi (%11), olumlu duygular hissettirmesi (%8), anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığı arttırması (%8), olası sorunları önlemesi (%8) ve üçgen masa (%3) kategorilerinde ifadeler belirttikleri tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, kişilerarası ilişkileri geliştirmesi kategorisi içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Taraf erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin daha çok anlaşmazlıkları (sorunları) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözmesi (%29) ve barışyapıcıların tutumları (%29) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Sınırlı sayıda da olsa taraf erkek öğrencilerin olası sorunları önlemesi (%14), iletişim kurma biçimi (%12), anlaşmanın resmileştirilmesi (%7), olumlu duygular hissettirmesi (%5) ve kişilerarası ilişkileri geliştirmesi (%5) kategorilerinde ifadeler belirttikleri tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler, üçgen masa ve anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığı arttırması kategorileri içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Taraf kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında farklılıklardan daha çok benzerliklerin olduğu görülmüştür. Bu benzerliklerin en göze çarpanı, her iki grubun da en yoğun olarak anlaşmazlıkları (sorunları) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözmesi ve barışyapıcıların tutumları kategorilerinde söylemler dile getirmeleridir. Benzer bir biçimde, taraf kız ve erkek öğrencilerin sınırlı sayıda da olsa iletişim kurma biçimi, olası sorunları önlemesi, anlaşmanın resmileştirilmesi ve olumlu duygular hissettirmesi kategorilerinde görüşler ifade ettikleri belirlenmiştir. Gruplar arasındaki farklılıklar incelendiğinde, kızlar sınırlı sayıda da olsa üçgen masa ve anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığı arttırması kategorilerinde söylemler dile getirirlerken; erkek öğrencilerin kişilerarası ilişkileri geliştirmesi kategorisinde görüşler belirttikleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: “*Şiddet değil de karşılıklı iletişimle sorunu çözmeye yöneltmesi*” (Anlaşmazlıkları [sorunları] yapıcı-barışçıl bir biçimde çözmesi) ve “*Arkadaşlarımızın bize eşit davranması*” (Barışyapıcıların tutumları).

Sonuç olarak, taraf kız ve erkek öğrenciler, barışyapıcılık görüşmelerinin hoşlandıkları yönlerine ilişkin iki ana temaya dikkat çekmişlerdir: Anlaşmazlıkları (sorunları) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözmesi ve barışyapıcıların tutumları (tarafsızlık, dürüstlük, gizlilik, pozitif yaklaşımları ve işlerini iyi yapmaları). Benzer bir biçimde, taraf kız ve erkek öğrenciler barışyapıcılığın hoşlandıkları yönleri olarak olumlu duygular hissettirmesi, anlaşmanın resmileştirilmesi, olası sorunları önlemesi ve iletişim kurma biçimi kategorilerinde görüşler ifade etmişlerdir. Gruplar arasında bazı farklılaşmalar olmakla birlikte, sınırlı düzeyde de olsa üçgen masa, anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığı arttırması ve kişilerarası ilişkileri geliştirmesi barışyapıcılığın beğenilen yönleri olarak gösterilmiştir.

Alt problem 4.3: Taraf öğrencilerin barışyapıcılık görüşmelerine ilişkin hoşlanmadıkları yönler nelerdir?

Tarafların, barışyapıcılık görüşmelerinin hoşlanmadıkları yönlerine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Taraflara Göre Barışyapıcılık Görüşmelerinin Hoşlanmadıkları Yönleri

Kategoriler	K	%	E	%	Taraf Söylemleri
1. Beğenmediğim yönü yok	6	33	8	47	Hiç yok / Yok. Hepsi iyi
2. Barışyapıcıların bazı tutumları	3	17	2	12	a) Taraf tutmaları: İki taraftan birinin arkadaşıysa barışyapıcı, ne kadar söz verildiyse de arkadaşına yönelik biraz daha yakın oluyor b) Her durumda taraflara eşit davranmaları: Mesela ikimiz de suçsuzmuşuz gibi görünüyor bazen. Hâlbuki biri suçlu ama ikisi de eşit tutulmaya çalışılıyor c) Gizliliğin ihlali: Barışyapıcı arkadaşlar başkalarına söyleyebiliyorlar
3. Her olayın barışyapıcılığa taşınması	1	6	2	12	Ufacık bir şeyde arabuluculuk yapılıyor. Çok abartılıyor bazen sorunlar / Bazı kişiler sadece şey olsun diye yapıyorlar yani zaman geçsin
4. Kazan-kazan çözüme ulaşamaması	-	-	1	6	Arkadaşımız sorununu dile getirdi mesela. Ben beğenmesem bile kabul ediliyor. O, beni kötü etkiledi
5. Anlaşmazlığın (sorunun) çözülmemesi	1	6	-	-	Bazı arkadaşlarımız burada çözdük diyorlar; okul çıkışında sorun oluyor
6. Anlaşmazlığın (sorunun) hızlı bir biçimde çözülmeye çalışılması	-	-	1	6	Sorunun hemen çözülmesi, hızlı halledilmesi
7. Karşı tarafla yüzleşmek	-	-	1	6	Mesela tartıştığım arkadaşımın, o an sinirliydim, yüzünü görmek istemiyordum ama görüyordum. O, hoşuma gitmiyordu ama orada da barışyapıcılar bir şey yapamaz yani
8. Meraklı izleyicilerin görüşmeye girmeye çalışmaları	5	28	-	-	Üç kişi olduğumuz zaman bence bu kapının bir kilidi olmalı ve biz burada üç kişiye o kapıyı kilitlemeliyiz. Çünkü meraklılar oluyor. Meraklılar da buraya girmeye çalışıyor / Mesela üç kişi olması gerekiyor bu masada ama bir sürü kişi girebiliyor / Burada olduğumuz sürece içeriye girmek isteyen arkadaşlarımız oldu / Bu masada üç-dört kişi olması gerekirken çok kişi oluyordu
9. Kendini açma	1	6	1	6	Barışyapıcı kişinin bir şeyi bilmesini istemiyorsun ama o mecburen biliyor
10. Fiziki ortam	1	6	1	6	Oda değişik geldi. Kendimi biraz baskı altında hissettim ama yine de iyi oldu
Toplam	18	100	17	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'ü aşabilmektedir.

Tablo 48’de görüldüğü gibi, tarafların barışyapıcılık görüşmelerinin hoşlanmadıkları yönlerine ilişkin görüşleri on kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Beğenmediğim yönü yok”, “Barışyapıcıların bazı tutumları”, “Her olayın barışyapıcılığa taşınması”, “Kazan-kazan çözüme ulaşılamaması”, “Anlaşmazlığın (sorunun) çözilememesi”, “Anlaşmazlığın (sorunun) hızlı bir biçimde çözülmeye çalışılması”, “Karşı tarafla yüzleşmek”, “Meraklı izleyicilerin görüşmeye girmeye çalışmaları”, “Kendini açma” ve “Fiziki ortam”.

Taraf kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, barışyapıcılık görüşmelerinin hoşlanmadıkları yönlerine ilişkin görüşlerin en yoğun bir biçimde beğenmediğim yönü yok (%33) ve meraklı izleyicilerin görüşmeye girmeye çalışmaları (%28) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Benzer bir biçimde, kız öğrencilerin barışyapıcıların bazı tutumları (%17) kategorisinde yer alan söylemlerde bulundukları belirlenmiştir. Sınırlı sayıda da olsa taraf kız öğrencilerin her olayın barışyapıcılığa taşınması (%6), anlaşmazlığın (sorunun) çözilememesi (%6), kendini açma (%6) ve fiziki ortam (%6) kategorilerinde ifadeler belirttikleri tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, kazan-kazan çözüme ulaşılamaması, anlaşmazlığın (sorunun) hızlı bir biçimde çözülmeye çalışılması ve karşı tarafla yüzleşmek kategorileri içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Taraf erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin en yoğun bir biçimde beğenmediğim yönü yok (%47) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Sınırlı sayıda da olsa taraf erkek öğrencilerin barışyapıcıların bazı tutumları (%12), her olayın barışyapıcılığa taşınması (%12), kazan-kazan çözüme ulaşılamaması (%6), anlaşmazlığın (sorunun) hızlı bir biçimde çözülmeye çalışılması (%6), karşı tarafla yüzleşmek (%6), kendini açma (%6) ve fiziki ortam (%6) kategorilerinde ifadeler belirttikleri tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler, anlaşmazlığın (sorunun) çözilememesi ve meraklı izleyicilerin görüşmeye girmeye çalışmaları kategorileri içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Taraf kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında bazı benzerliklerin olduğu görülmüştür. Bu benzerliklerin en göze çarpanı,

her iki grubun da en yoğun olarak beğenmediğim yönü yok kategorisinde söylemler dile getirmeleridir. Benzer bir biçimde, taraf kız ve erkek öğrencilerin sınırlı sayıda da olsa barışyapıcıların bazı tutumları (taraf tutmaları, her durumda taraflara eşit davranmaları ve gizliliğin ihlali), her olayın barışyapıcılığa taşınması, kendini açma ve fiziki ortam kategorilerinde görüşler belirttikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: *“Hiç yok / Yok. Hepsi iyi”* (Beğenmediğim yönü yok), *“İki taraftan birinin arkadaşıysa barışyapıcı, ne kadar söz verildiyse de arkadaşına yönelik biraz daha yakın oluyor / Mesela ikimiz de suçsuzmuşuz gibi görünüyor bazen. Hâlbuki biri suçlu ama ikisi de eşit tutulmaya çalışılıyor / Barışyapıcı arkadaşlar başkalarına söyleyebiliyorlar”* (Barışyapıcıların bazı tutumları), *“Ufacık bir şeyde arabuluculuk yapılıyor. Çok abartılıyor bazen sorunlar”* (Her olayın barışyapıcılığa taşınması), *“Barışyapıcı kişinin bir şeyi bilmesini istemiyorsun ama o mecburen biliyor”* (Kendini açma) ve *“Oda değişik geldi. Kendimi biraz baskı altında hissettim ama yine de iyi oldu”* (Fiziki ortam).

Taraf kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, benzerliklerin yanı sıra bazı farklılıklar da tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinin sınıflandırıldığı kategorilerde söylem yoğunluğu açısından göze çarpan tek farklılık, kız öğrenciler meraklı izleyicilerin görüşmeye girmeye çalışmaları kategorisinde görüşler ifade ederlerken; erkek öğrencilerin bu kategoride herhangi bir söylem dile getirmemeleridir. Sınırlı sayıda da olsa taraf kız öğrenciler anlaşmazlığın (sorunun) çözülmemesi kategorisinde görüşler dile getirirlerken; taraf erkek öğrenciler, kazan-kazan çözüme ulaşamaması, anlaşmazlığın (sorunun) hızlı bir biçimde çözülmeye çalışılması ve karşı tarafla yüzleşmek kategorilerinde görüşler ileri sürmüşlerdir.

Sonuç olarak, taraf kız ve erkek öğrenciler, barışyapıcılık görüşmelerinin hoşlanmadıkları bir yönünün olmadığını sık bir biçimde vurgulamışlardır. Taraf kız ve erkek öğrenciler, barışyapıcıların, taraf tutma, her durumda taraflara eşit davranma ve gizliliğin ihlali gibi bazı tutumlarından rahatsızlık duyduklarını, her olayın barışyapıcılıkta ele alınmasından, barışyapıcılıkta kendilerini açmak

durumunda kalmalarından ve fiziki ortamın başlangıçta kendilerine farklı gelmesinden hoşlanmadıklarını belirtmişlerdir. Taraf kız öğrenciler, meraklı izleyicilerin barışyapıcılık görüşmelerine girmeye çalışmalarından hoşlanmadıklarını yoğun bir biçimde vurgulamışlardır. Gruplar arasında bazı farklılaşmalar olmakla birlikte, sınırlı düzeyde de olsa kazan-kazan çözüme ulaşamamasının, anlaşmazlığın (sorunun) çözilememesinin, anlaşmazlığın (sorunun) hızlı bir biçimde çözülmeye çalışılmasının ve karşı tarafla yüzleşmenin barışyapıcılığın beğenilmeyen yönleri olarak görüldüğü anlaşılmıştır.

Alt problem 4.4: Tarafların tekrar anlaşmazlık (sorun) yaşamaları durumunda barışyapıcılık desteği almaya yönelik görüşleri nelerdir?

Tarafların tekrar anlaşmazlık yaşamaları durumunda barışyapıcılık desteği alıp almamaya ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Tarafların Tekrar Anlaşmazlık Yaşamaları Durumunda Barışyapıcılık Desteği Alıp Almamaya İlişkin Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Taraf Söylemleri
1. Hayır	1	7	-	-	Hayır. Çünkü bir işe yarayacağını düşünmüyorum. Sonuçta yani bir imza atıp çıkıyoruz ama ben çok önemli bir şeymiş gibi görmüyorum bunu. Tekrar kavga etsek, o sinirimle aklıma bile gelmez. Sinirimle yaparım öyle şey yani
2. Kararsızım	-	-	1	7	Kararsızım
3. Cinsiyete bağlı	-	-	1	7	Kavga ettiğim kızsız alırım; erkekse kendim hallederim, almam
4. Anlaşmazlığın boyutuna bağlı	-	-	1	7	Büyük bir olaysa alırım; küçük bir olaysa kendi aramızda da halledebilirim a) Yarar sağladığı için: İşime yarıyor / Çok faydası oluyor / İyi oluyor / Güzel geçiyor / Hem karşımdakinin hem farklı birinin görüşlerini alıyorum b) Olası sorunları önlediği için: Tam disipline gidecektim son anda kurtuldum. O yüzden alırım / Alırım yoksa kavga ediyorum ben c) Anlaşmazlıkları (sorunları) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözdüğü için: Daha iyi çözümler bulalım diye başvururum / Sorunlarımı daha kolay çözmeme yardım ediyor / Dışarıda kavgayla çözüyorsun; burada konuşarak d) İletişimi kolaylaştırdığı için: Karşındaki seni dinliyor / İnsan böyle anlatabiliyor sorununu / Yapamayacağım, kendi elimde olmayan şeyleri başka zaman ona aktaramayabilir, duygularımı ifade edemeyebilirim dışarıda e) Anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığı arttırdığı için: Hatalarımı daha rahat görebiliyorum f) İlişkileri geliştirdiği için: Arkadaşlarla iyi geçinmemiz sağlanıyor / Daha kötü olacağımıza, daha iyi oluruz / Barışyapıcı sayesinde daha iyi oldu aramız / Karşımdaki insanlara güvenilebiliyorum g) Barışyapıcılar pozitif yaklaşımları için: Gayet iyi davranıyorlar h) Gizlilik sağlandığı için: Yalnız oluyoruz, üçümüz / Sorunlarımızı kimse fark etmeden çözüyoruz / Buradan başka hiçbir yerde duyulmuyor i) Rahat bir ortam sağladığı için: Rahat bir ortam j) Barış için: Barış güzel bir şey / Barışyapıcılık gayet güzel bir şey
5. Evet	14	93	12	80	
Toplam	15	100	15	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'ü aşabilmektedir.

Tablo 49’da görüldüğü gibi, tarafların tekrar anlaşmazlık yaşamaları durumunda barışyapıcılık desteği alıp almamaya ilişkin görüşleri beş kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Hayır”, “Kararsızım”, “Cinsiyete bağlı”, “Anlaşmazlığın boyutuna bağlı” ve “Evet”.

Taraf kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, tekrar anlaşmazlık yaşamaları durumunda barışyapıcılık desteği alıp almamaya ilişkin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde evet (%93) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Taraf kız öğrenci grubundan yalnızca bir öğrencinin (%7) tekrar anlaşmazlık yaşaması durumunda barışyapıcılık desteği almak istemediği belirlenmiştir. Kız öğrenciler, kararsızım, cinsiyete bağlı ve anlaşmazlığın boyutuna bağlı kategorileri içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Taraf erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin çarpıcı bir biçimde evet (%80) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Taraf erkek öğrenci grubundan sadece birer öğrenci kararsızım (%7), cinsiyete bağlı (%7) ve anlaşmazlığın boyutuna bağlı (%7) kategorilerinde ifadeler belirtmişlerdir. Erkek öğrenciler, hayır kategorisi içerisinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Taraf kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında göze çarpan tek ve en önemli benzerlik, tarafların tekrar anlaşmazlık yaşamaları durumunda barışyapıcılık desteği almaya istekli olmalarıdır. Tarafların anlaşmazlık yaşamaları durumunda barışyapıcılık desteği alma gerekçeleri on başlıkta sınıflandırılmıştır: (i) Yarar sağladığı için, (ii) olası sorunları önlediği için, (iii) anlaşmazlıkları (sorunları) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözdüğü için, (iv) iletişimi kolaylaştırdığı için, (v) anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığı arttırdığı için, (vi) ilişkileri geliştirdiği için, (vii) barışyapıcılar pozitif yaklaşıkları için, (viii) gizlilik sağlandığı için, (ix) rahat bir ortam sağladığı için ve (x) barış için. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinin sınıflandırıldığı kategorilerde söylem yoğunluğu açısından göze çarpan bir farklılığa rastlanmamakla birlikte, sınırlı sayıda da olsa erkek öğrenciler kararsızım, cinsiyete bağlı ve anlaşmazlığın boyutuna bağlı

kategorilerinde söylemler dile getirirlerken; kız öğrenci grubundan sadece bir kişinin tekrar barışyapıcılık desteği almak istemediği tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, taraf kız ve erkek öğrenciler, tekrar anlaşmazlık yaşamaları durumunda barışyapıcılık desteğini almayı düşündüklerini oldukça çarpıcı bir biçimde vurgulamışlardır. Kız öğrenci grubundan sadece bir kız öğrenci, tekrar barışyapıcılık desteği almayacağını belirtmiştir. Erkek öğrenci grubundan sadece birer erkek öğrenci, destek alıp almama konusunda kararsız olduğunu; kavga ettiği kişi kızsı alacağını, erkekse almayacağını; büyük bir olaysa alacağını, küçük bir olaysa almayacağını belirtmiştir.

Alt problem 4.5: Taraf öğrencilerin bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri nelerdir?

Tarafların, bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Tarafların Bu Projeye İlişkin Eklemek İstedikleri Görüşleri

Kategoriler	K	%	E	%	Taraf Söylemleri
1. Devam etmemeli	-	-	-	-	---
2. Devam etmeli	2	8	2	9	Devam etsin yani. Çünkü okulda çok kavga oluyor
3. Okulumuz için yararlı	12	50	14	64	Okulumuzdaki bazı sorunları hallediyor / Öğretmenlere gitmeden araların bulunması / Daha kolay iletişim kurmayı sağlıyor / Okulda şiddeti, kavgaları, küslükleri azaltıyor / Barış yapıyor bir nevi / Sorunları çözmemize çok olumlu katkısı oluyor / Herkesin sonunda kötü olmasını engelliyor / Birlik beraber olmak
4. Okulumuz için yararsız	1	4	-	-	Faydalı bir şey yapmaya çalışıyorsunuz ama pek bir işe yaradığını sanmıyorum
5. Çalışma daha da geliştirilebilir	3	13	-	-	Etkinlikler daha çok arttırılabilir / Yaşanan olaylar araştırılabilir / Oda daha büyük olabilir / Daha geliştirilebilir olmasını isterdim. Üç kişiyle değil, taraflar tek başına, hani üçüncü kişi ona müdahale etmeden kenardan izlemesini, konuşmanın sonunda katılıp hatalarımızı söylemesini isterdim. Hani olayın içine katılarak değil de uzaktan bakarak sonradan katılmasını isterdim
6. Okuldaki barışyapıcı sayısı arttırılmalı	1	4	2	9	Çoğaltılmalı barışyapıcılar / Sadece bu katta olmamalı. Diyelim iki tane birden kavga olsa o katlarda da yapılmalı / Keşke birkaç kişi daha eklense. Barışyapıcı olmak isterim
7. Barışyapıcılık yaygınlaştırılmalı	4	17	1	5	Böyle daha çok insana, çevremizde, dışarıda, her yerde barışyapıcılık odası olsa, böyle kavga, gürültü, silahlı, bıçaklama olmaz / Diğer okullara da gitmesini isterim
8. Barışyapıcılık öğrenciler arasında ciddiye alınmalı	-	-	1	5	Öğrenciler arasında çok daha ciddiye alınsa daha iyi olabilir
9. Barışyapıcılar okul dışında da etkin olmalı	-	-	1	5	Kavgalar okul dışına taşınınca arkadaşlarımızın yine orada da devam etmesini isterim
10. Anlaşmazlıklar (sorunlar) hızlı bir biçimde çözülmeye çalışılmamalı	-	-	1	5	Daha yavaş çözülebilir
11. Meraklı izleyicilerin barışyapıcılık odasına girmeleri önlenmeli	1	4	-	-	Burada sadece üç tane sandalye, üç – dört sandalye olsun ki daha fazla insan burada oturamasın. Hani çok kişi gelsin buraya. Herkesçe dinlenmesin burada olan şeyler
Toplam	24	100	22	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100’ü aşabilmektedir.

Tablo 50’de görüldüğü gibi, tarafların bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri on bir kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Devam etmemeli”, “Devam etmeli”, “Okulumuz için yararlı”, “Okulumuz için yararsız”, “Çalışma daha da geliştirilebilir”, “Okuldaki barışyapıcı sayısı arttırılmalı”, “Barışyapıcılık yaygınlaştırılmalı”, “Barışyapıcılık öğrenciler arasında ciddiye alınmalı”, “Barışyapıcılar okul dışında da etkin olmalı”, “Anlaşmazlıklar (sorunlar) hızlı bir biçimde çözülmeye çalışılmamalı” ve “Meraklı izleyicilerin barışyapıcılık odasına girmeleri önlenmeli”.

Taraf kız öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, bu projeye ilişkin görüşlerin en yoğun bir biçimde okulumuz için yararlı (%50) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Sınırlı sayıda da olsa taraf kız öğrencilerin, barışyapıcılık yaygınlaştırılmalı (%17), çalışma daha da geliştirilebilir (%13), devam etmeli (%8), okulumuz için yararsız (%4), okuldaki barışyapıcı sayısı arttırılmalı (%4) ve meraklı izleyicilerin barışyapıcılık odasına girmeleri önlenmeli (%4) kategorilerinde ifadeler belirttikleri tespit edilmiştir. Kız öğrenciler, devam etmemeli, barışyapıcılık öğrenciler arasında ciddiye alınmalı, barışyapıcılar okul dışında da etkin olmalı ve anlaşmazlıklar (sorunlar) hızlı bir biçimde çözülmeye çalışılmamalı kategorilerinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Taraf erkek öğrencilerin söylemleri incelendiğinde, öğrenci görüşlerinin en yoğun bir biçimde okulumuz için yararlı (%64) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Sınırlı sayıda da olsa taraf erkek öğrencilerin, devam etmeli (%9), okuldaki barışyapıcı sayısı arttırılmalı (%9), barışyapıcılık yaygınlaştırılmalı (%5), barışyapıcılık öğrenciler arasında ciddiye alınmalı (%5), barışyapıcılar okul dışında da etkin olmalı (%5) ve anlaşmazlıklar (sorunlar) hızlı bir biçimde çözülmeye çalışılmamalı (%5) kategorilerinde ifadeler belirttikleri tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler, devam etmemeli, okulumuz için yararsız, çalışma daha da geliştirilebilir ve meraklı izleyicilerin barışyapıcılık odasına girmeleri önlenmeli kategorilerinde yer alan herhangi bir söylem dile getirmemişlerdir.

Taraf kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, bu iki grup arasında göze en çok çarpan benzerlik, her iki grubun da en yoğun olarak okulumuz için yararlı kategorisinde söylemler dile getirmeleridir. Benzer bir biçimde, taraf kız ve erkek öğrencilerin sınırlı sayıda da olsa proje devam etmeli ve okuldaki barışyapıcı sayısı arttırılmalı kategorilerinde görüşler belirttikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: *“Okulda şiddeti, kavgaları, küslükleri azaltıyor”* (Okulumuz için yararlı), *“Devam etsin yani. Çünkü okulda çok kavga oluyor”* (Devam etmeli) ve *“Çoğaltılmalı barışyapıcılar / Keşke birkaç kişi daha eklense. Barışyapıcı olmak isterim”* (Okuldaki barışyapıcı sayısı arttırılmalı).

Taraf kız ve erkek öğrencilerin görüşleri birlikte incelendiğinde, benzerliklerin yanı sıra bazı farklılıklar da tespit edilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin görüşlerinin sınıflandırıldığı kategorilerde söylem yoğunluğu açısından göze çarpan tek farklılık, barışyapıcılık yaygınlaştırılmalı kategorisinde kız öğrencilerin lehinedir. Sınırlı sayıda da olsa taraf kız öğrenciler, okulumuz için yararsız, çalışma daha da geliştirilebilir ve meraklı izleyicilerin barışyapıcılık odasına girmeleri önlenmeli kategorilerinde söylemler belirtirlerken; taraf erkek öğrenciler, barışyapıcılık öğrenciler arasında ciddiye alınmalı, barışyapıcılar okul dışında da etkin olmalı ve anlaşmazlıklar (sorunlar) hızlı bir biçimde çözülmeye çalışılmamalı kategorilerinde görüşler ileri sürmüşlerdir.

Sonuç olarak, taraf kız ve erkek öğrenciler, oldukça çarpıcı bir biçimde bu projeyi okulları için yararlı olarak değerlendirmişlerdir. Öğrenciler bu projenin devam ettirilmesi ve barışyapıcı sayısının arttırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Gruplar arasında farklılaşmalar olmakla birlikte, öğrenciler şu görüşleri dile getirmişlerdir: (i) Çalışma daha da geliştirilmeli, (ii) barışyapıcılık yaygınlaştırılmalı, (iii) barışyapıcılık öğrenciler arasında ciddiye alınmalı, (iv) barışyapıcılar okul dışında da etkin olmalı, (v) anlaşmazlıklar (sorunlar) hızlı bir biçimde çözülmeye çalışılmamalı ve (vi) meraklı izleyicilerin barışyapıcılık odasına girmeleri önlenmeli. Bu projenin devam etmemesi konusunda hiçbir öğrenci söylem dile getirmezken; sadece bir kız öğrencinin bu projeyi okul için yararsız bulduğu görülmüştür.

Problem Cümlesi 5: *Barışyapıcılık uygulamalarını gözlemleyen öğretmenlerin, bu süreçteki deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?*

Araştırmada, barışyapıcılık sürecini gözlemleyen öğretmenlerin görüşlerini nitel veriler yoluyla değerlendirmek amacıyla “yarı yapılandırılmış görüşme tekniği”nden yararlanılmıştır. Görüşme yapılacak öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ölçüt örnekleme tekniğinin kullanılmasının nedeni, barışyapıcılık çalışmalarını yeterince gözlemlemiş ve bu süreçle yönelik gerçekçi veriler sunabilecek öğretmenlerle görüşme yapmaktır. Bu amaçla, öğrencileri daha çok tanıma ve barışyapıcılık sürecini yakından gözlemleme olanağına sahip olduğu düşünülen sınıf rehber öğretmenleri ile bu sınıflara haftada beş ders saati ve üzerinde derse giren öğretmenlerle (örn., Matematik ve İngilizce Dersi Öğretmenleri) görüşmeler yapılması planlanmıştır. Bu ölçüte uygun 6’sı kadın, 5’i erkek olmak üzere toplam 11 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Öğretmenlerden elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde öğretmen söylemleri belirli kategoriler içerisinde gruplandırılmış; frekans ve yüzde olarak sunulmuştur. Öğretmenlerin her bir soru için derinlemesine bilgi verdiği durumlarda, söylem frekanslarının görüşme yapılan öğretmen sayısını ($n= 11$) aştığı görülmüştür. Kodlayıcı güvenilirliği (intra-rater) kapsamında görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bir hafta arayla iki kez çözümlenmiştir. İki kodlama süreci arasındaki uyum yüzdesi %92.54 olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bu problem cümlesine ilişkin alt problemlerde elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir:

Alt problem 5.1: Okulda başlatılan barış eğitimi çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Okulda başlatılan barış eğitimi çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Okulda Başlatılan Barış Eğitimi Çalışmalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	F	%	Öğretmen Söylemleri
1. Yararlı bir çalışma	10	56	Bence çok yeni bir çalışma ve bence çok olumlu bir çalışma / Çok olumlu buluyorum. Çünkü bu sayede öğrenciler arasındaki birçok problem rehberlik servisine gitmeden çözüldü / Güzel, çocuklar arasında çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Kendi sınıfım açısından en azından / Bence iyi bir durum. Bir kere işin içinde barış olması zaten güzel bir şey. Bunun öğrencilerin basamağına inmesi de çok doğru. Faydalı olduğunu düşünüyorum
2. Kavgalarda ve disiplin suçlarında azalma	2	11	Okulumuzda burada iki senedir öğretmenim. İki senedir de gördüğüm, geçen seneden de gördüğüm bazı öğrenciler arası anlaşmazlıklar, kavgalar oluşuyordu. Fakat bu sene sizin sayenizde bunlar en aza indirildi. Hatta yok olacak derecede indirildi / Onur kurulu başkanımı okulda. Buna disiplin suçları geliyordu. Bu sene hiç böyle bir suçlarla karşılaşmadık ve hiçbir şekilde de ceza vermedik
3. Sorun çözme becerilerini geliştirici	3	17	Öğrencilerin daha aktif, daha etkin bir şekilde bu tip konularda müdahil olmalarıyla öğrencilerin kendi sorunlarının kendi çözebilme noktalarına bayağı faydalı olduğunu düşünüyorum / Barışyapıcı öğrenciler problem içerisinde olduğundan dolayı problemin çözümünde bizzat kendileri daha doğru düşünme, problemin çözümü konusunda daha olumlu, daha doğru adımlar atıldılar diye düşünüyorum
4. Karar verme becerilerini geliştirici	1	6	Çocukluk, gençlik döneminde çoğumuz inisiyatif almıyor. Genelde hep büyükler bizim adımıza karar verdiği için bu yönden ileriki yaşamda yetişkinliği geçirildiğinde bir eksiklik oluyor kendi kararlarını kendi alması konusunda. Hani yanlış yaparım, yapmam diye bir korku, bu korkuları yeneceğini düşünüyorum yani bu çalışmanın
5. İlk yılın uygulama zorluğu	1	6	İlk senesi olduğundan dolayı yani daha tam oturtulamadığını düşünüyorum. Dokuzuncu sınıflarda başladı sonuçta. Herhalde önümüzdeki senelerde daha iyi olacak / Çocuklarımız daha barışyapıcılık sürecini tam olarak algılayamıyorlar / Herhalde önümüzdeki senelerde daha iyi olacağını düşünüyorum ama bu sene kendi içlerinde yapabildikleri kadar yaptılar
6. Anlaşmazlıkların boyutu ve çözümü	1	6	Kendi aralarındaki sorunları basit şeylerde kendileri halledebiliyorlar belki ama diğer türlü biraz daha büyük sorunlarda şey yapamıyorlar
Toplam	18	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'ü aşabilmektedir.

Tablo 51'de görüldüğü gibi, okulda başlatılan barış eğitimi çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri altı kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Yararlı bir

çalışma”, “Kavgalarda ve disiplin suçlarında azalma”, “Sorun çözme becerilerini geliştirici”, “Karar verme becerilerini geliştirici”, “İlk yılın uygulama zorluğu” ve “Anlaşmazlıkların boyutu ve çözümü”.

Öğretmen söylemleri incelendiğinde, okulda başlatılan barış eğitimi çalışmalarına ilişkin söylemlerin en yoğun bir biçimde yararlı bir çalışma (%56) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Öğretmenler belirli düzeyde de olsa sorun çözme becerilerini geliştirici (%17) ve kavgalarda ve disiplin suçlarında azalma (%11) kategorilerinde söylemler dile getirmişlerdir. Karar verme becerilerini geliştirici (%6), ilk yılın uygulama zorluğu (%6) ve anlaşmazlıkların boyutu ve çözümü (%6) kategorilerinde ise sınırlı sayıda görüş belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: “*Bence çok yeni bir çalışma ve bence çok olumlu bir çalışma*” (Yararlı bir çalışma), “*Öğrencilerin daha aktif, daha etkin bir şekilde bu tip konularda müdahil olmalarıyla öğrencilerin kendi sorunlarının kendi çözebilme noktalarına bayağı faydalı olduğunu düşünüyorum*” (Sorun çözme becerilerini geliştirici) ve “*Onur kurulu başkanım okulda. Buna disiplin suçları geliyordu. Bu sene hiç böyle bir suçlarla karşılaşmadık ve hiçbir şekilde de ceza vermedik*” (Kavgalarda ve disiplin suçlarında azalma).

Sonuç olarak, öğretmenlerin, okullarında başlatılan barış eğitimi çalışmalarını yararlı bir çalışma olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca, öğretmenler bu çalışmanın sorun çözme becerilerini geliştirdiğini; kavgalarda ve disiplin suçlarında azalma sağladığını vurgulamışlardır. Daha sınırlı düzeyde olsa da, öğretmenlerin bu çalışmayı öğrenciler için karar verme becerilerini geliştirici buldukları; ilk yılın uygulama zorluğu nedeniyle ileriki yıllarda daha iyi sonuçlar vereceğine inandıklarını ve bu çalışmanın öğrenciler arasındaki küçük sorunları çözebildiği ancak daha büyük sorunlarda biraz daha güçlük yaşandığını ifade ettikleri görülmüştür.

Alt problem 5.2: Öğretmenlere göre bu projenin okul için olumlu yönleri nelerdir?

Öğretmenlerin, bu projenin okul için olumlu yönlerine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52

Öğretmenlere Göre Bu Projenin Okul İçin Olumlu Yönleri

Kategoriler	F	%	Öğretmen Söylemleri
1. Algı ve perspektiflerde değişim	1	4	Öğrenciler birbirine bakış açıları daha farklı olmaya başladı
2. Okul ikliminde gelişim	3	13	Bu sene sizin sayenizde daha tertip, düzen oluştu okulumuzda / Okulumuzun öğrencilerinin sağlıklı ve huzurlu ortamda zaman geçirmelerini sağlayacaktır
3. Davranışlarda olumlu yönde gelişim	4	17	Yeni yeni çocuklarda daha alttan alma, birbirleri ile olan tartışmalarını, birbirleri ile olan ilişkilerini alttan alma, hoşgörü ile davranma gibi davranışları görebiliyoruz ama tam böyle fazlaşmadı bu yani, net olmadı. Ama önümüzdeki yıllarda bunun faydalarını göreceğime inanıyorum yani / Güzel davranışlar kazandıklarını düşünüyorum çocukların hani hem barışyapıcı olarak mesela onlara bir şeyler kattığını düşünüyorum, tavırlarına, davranışlarına / Agresif davranışlar biraz daha düştü
4. Sorun çözme becerilerinde gelişim	6	26	Sorunlar idareye gitmektense önce ya da bizlere gelmektense önce kendi içlerinde hallediyorlar / Kendi sorunlarını kendileri halledebileceklerini düşünmeye başladılar. Bizlere getirmediler çoğu şeyi. Hatta sorduğumuz zaman, nereye gidiyorsunuz, ne problem var dediğimiz zaman, Hocam biz hallediyoruz dediler / Okulumuz adına değil, tüm okullar için aynı şey olabilir. Öğrenciler kendi aralarında küçük, ufak tefek pürüzleri kendi aralarında halledebilmeleri, işin sonu daha resmiyete kaymadan kendi açılarından yürütmeleri, daha olumlu olacaktır yani. Bu sadece bizim okulumuz için olmaz, bütün okullar için böyledir
5. Özgüvende artış	2	9	Biraz daha kendilerine güvenleri artıyor gibi geliyor bana / Özgüvenleri arttı
6. Personelin iş yükünde azalma	2	9	Okuldaki öğretmenlerin yükü hafifletilmiş oldu / Rehberlik servisinin yükü hafifletilmiş oldu
7. Kavgaların önlenmesi	2	9	Öğrencileri kavgalı ortamdan uzaklaştırdınız
8. Arkadaşlık ilişkilerinde gelişim	2	9	Hani arkadaşlarıyla ilişkilerinde de daha bir düzey sahibi olduklarını düşünüyorum
9. Öğrenci-öğrenci iletişimde gelişim	1	4	Okulda tabi bu proje yani tam yerini bulursa ve uygulanırsa öğrenciler arasındaki iletişim daha sağlam bir şekilde kurulacaktır. Dolayısıyla olumsuz iletişimler yok olacaktır
Toplam	23	100	

Tablo 52’de görüldüğü gibi, bu projenin okul için olumlu yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri dokuz kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Algı ve perspektiflerde değişim”, “Okul ikliminde gelişim”, “Davranışlarda olumlu yönde gelişim”, “Sorun çözme becerilerinde gelişim”, “Özgüvende artış”, “Personelin iş yükünde azalma”, “Kavgaların önlenmesi”, “Arkadaşlık ilişkilerinde gelişim” ve “Öğrenci-öğrenci iletişiminde gelişim”.

Öğretmen söylemleri incelendiğinde, bu projenin okul için olumlu yönlerine ilişkin söylemlerin daha çok sorun çözme becerilerinde gelişim (%26) ve davranışlarda olumlu yönde gelişim (%17) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Öğretmenler belirli düzeyde de olsa okul ikliminde gelişim (%13), özgüvende artış (%9), personelin iş yükünde azalma (%9), kavgaların önlenmesi (%9), arkadaşlık ilişkilerinde gelişim (%9), algı ve perspektiflerde değişim (%4) ve öğrenci-öğrenci iletişiminde gelişim (%4) kategorilerinde söylemler dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: *“Kendi sorunlarını kendileri halledebileceklerini düşünmeye başladılar. Bizlere getirmediler çoğu şeyi. Hatta sorduğumuz zaman, nereye gidiyorsunuz, ne problem var dediğimiz zaman, Hocam biz hallediyoruz dediler”* (Sorun çözme becerilerinde gelişim) ve *“Güzel davranışlar kazandıklarını düşünüyorum çocukların hani hem barışyapıcı olarak mesela onlara bir şeyler kattığını düşünüyorum, tavırlarına, davranışlarına”* (Davranışlarda olumlu yönde gelişim).

Sonuç olarak, öğretmenler, bu projenin öğrencilerin sorun çözme becerilerini geliştirdiğini ve davranışlarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Sınırlı sayıda da olsa, bazı öğretmenler bu projenin algı ve perspektiflerde değişime yol açtığını, okul iklimini geliştirdiğini, öğrencilerin özgüvenini arttırdığını, kendi iş yüklerini azalttığını, kavgaları önlediğini, arkadaşlık ilişkilerini ve öğrenci-öğrenci iletişimini arttırdığını belirtmişlerdir.

Alt problem 5.3: Öğretmenlere göre bu projenin okul için olumsuz yönleri nelerdir?

Öğretmenlerin, bu projenin okul için olumsuz yönlerine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53

Öğretmenlere Göre Bu Projenin Okul İçin Olumsuz Yönleri

Kategoriler	F	%	Öğretmen Söylemleri
1. Olumsuz bir yönü yok	5	45	Şu anda yok. Görmedim hiçbir şey / Hiçbir şekilde olumsuz yönü yok, hiçbir şekilde. Bu tarz barışyapıcılık daha olumlu şeyler kazandırır öğrencilere, olumsuz bir yönü yok / Olumsuz yönü olduğunu düşünmüyorum. Yani faydalı olduğunu düşünüyorum. Olumsuzluk yok bence / Okulda böyle bir projenin olumsuz yönü olur mu? Bence olmaz diye düşünüyorum. Yani ismi bile barış getiren bir şey olduğu için olumsuz yönü olacağını zannetmiyorum
2. Öğrencilerin barışyapıcılığı dersten kaçma yöntemi olarak kullanmaları	2	18	Olumsuz yönleri demeyelim de şöyle diyelim. Derslerde çocuklar barışyapıcılığa gitmeyi dersten kaytarma amaçlı gördüklerini hissettim biraz. Hani barışyapıcılığına çağırılıyorsunuz dendiği anda adamlar jet hızına işte böyle, uyuşuk bir şekilde davranan uyuyup gelen adamlar, bir anda böyle uyanıyorlar, Hocam hemen gitmemiz lazım diye. Dersten kaytarma gibi görüyorlar / Sadece olumsuz yönü şöyle olabilir, nadir de olsa bunu kötü şey anlamda yani ne diyeyim dersten kaçış noktası olarak. Başka bir olumsuz yönünü görmedim
3. İlk yılın uygulama zorluğu	1	9	Hani ilk sene, ilk sene birazcık daha zor bir süreç hani. Her yeni şey ilk senesinde daha zordur. Herhalde bundan sonraki sene daha iyi olacak gibi geliyor ama hani diğer türlü bir olumsuzluğunu görmedim
4. Barışyapıcıların rehberlik ders saatlerinde eğitime alınmaları	3	27	Olumsuz olarak şunu söyleyebilirim. Barışyapıcı öğrenciler sürekli bu ilk derste yani rehberlik dersinde eğitime katıldılar / Olumsuz bir yönüne rastlamadım ama ara sıra öğrencilerimizin dersten alınması bazen onların derste konsantrasyonlarına etki de oldu ama onun dışında bir olumsuzluk yok
Toplam	11	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'den düşük çıkabilmektedir.

Tablo 53'te görüldüğü gibi, bu projenin okul için olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri dört kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Olumsuz bir yönü yok”, “Öğrencilerin barışyapıcılığı dersten kaçma yöntemi olarak kullanmaları”, “İlk yılın uygulama zorluğu” ve “Barışyapıcıların rehberlik ders saatlerinde eğitime alınmaları”.

Öğretmen söylemleri incelendiğinde, bu projenin okul için olumsuz yönlerine ilişkin söylemlerin en yoğun bir biçimde olumsuz bir yönü yok (%45) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Öğretmenler, barışyapıcıların rehberlik ders saatlerinde eğitime alınmaları (%27), öğrencilerin barışyapıcılığı dersten kaçma yöntemi olarak kullanmaları (%18) ve ilk yılın uygulama zorluğu (%9) kategorilerinde söylemler dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: *“Okulda böyle bir projenin olumsuz yönü olur mu? Bence olmaz diye düşünüyorum. Yani ismi bile barış getiren bir şey olduğu için olumsuz yönü olacağını zannetmiyorum”* (Olumsuz bir yönü yok), *“Olumsuz olarak şunu söyleyebilirim. Barışyapıcı öğrenciler sürekli bu ilk derste yani rehberlik dersinde eğitime katıldılar”* (Barışyapıcıların rehberlik ders saatlerinde eğitime alınmaları), *“Sadece olumsuz yönü şöyle olabilir, nadir de olsa bunu kötü şey anlamda yani ne diyeyim dersten kaçış noktası olarak. Başka bir olumsuz yönünü görmedim”* (Öğrencilerin barışyapıcılığı dersten kaçma yöntemi olarak kullanmaları), *“Hani ilk sene, ilk sene birazcık daha zor bir süreç hani. Her yeni şey ilk senesinde daha zordur. Herhalde bundan sonraki sene daha iyi olacak gibi geliyor ama hani diğer türlü bir olumsuzluğunu görmedim”* (İlk yılın uygulama zorluğu).

Sonuç olarak, öğretmenler, yoğun bir biçimde bu projenin olumsuz bir yönü olmadığına dikkat çekmişlerdir. Bazı öğretmen söylemlerinde ise barış eğitiminin rehberlik ders saatlerinde uygulanması ve öğrencilerin bu ders saatlerinde sınıftan alınmaları ve öğrencilerin barışyapıcılığı dersten kaçma aracı olarak kullanmaları bu projenin olumsuz yönleri olarak belirtilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerden birinin ise ilk yılın uygulama zorluğunu vurguladığı görülmüştür.

Alt problem 5.4: Öğretmenlere göre bu projenin sınıf içi akran ilişkilerine etkisi nedir?

Öğretmenlerin, bu projenin sınıf içi akran ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 54’te verilmiştir.

Tablo 54

Öğretmenlere Göre Bu Projenin Sınıf İçi Akran İlişkilerine Etkileri

Kategoriler	F	%	Öğretmen Söylemleri
1. Akran ilişkilerinde olumlu yönde gelişim	8	42	Biraz da kendi sınıftaki sorunları kendi başına halletmeye çalıştıkları için birbirleri ile samimiyetleri de artıyor. Öyle bir gözlemim var / Uyum içerisindeler / Geçen sene diyordum ya, ilk başladığımda sınıf içerisinde öğrenciler arasında çekememezlik, işte aralarında küçük çaplı da olsa sürtüşmeler, büyüyen sürtüşmeler oluyordu. Fakat bu sene özellikle de ikinci dönem sanki böyle daha da böyle öğrenciler daha sakin şekilde görüyorum ve altı saat girdiğim için dokuzlara daha iyi gözlemlene imkânı buluyorum. Çok da güzel yönde değişimler oldu / Birbirlerine karşı daha sabırlı davrandılar / Birbirlerine daha farklı davrandılar / Olumlu tabi. Kendi aralarında en azından sosyal olmaları, diyalog kurmaları, gruplaşıp kız-erkek veya düşüncelerini paylaşmalarından ziyade en azından bir diyaloga girmeleri, onlar açısından bir samimiyet doğuracaktır ve ilişkileri olumlu etkileyecektir
2. Akranlar arası güven ilişkisinde gelişim	1	5	Birbirlerine karşı güvenleri artıyor. En azından sorunlarında, karşılarında onları dinleyebilecek biri var. Kendi yaşatlarından biri olduğunu biliyorlar. En azından biraz daha bir öğretmene veya bir idareye anlatıp bunlar duyulur mu duyulmaz mı demektense, akraan anlattıklarını kendi yaşatlarında çok daha rahat anlatabiliyorlar
3. Akranlar arası iletişimde gelişim	2	11	Birbirlerini dinlemeyi öğrendiler diye düşünüyorum
4. Anlaşmazlıkların (sorunların) yapıcı-barışçıl çözümü	6	32	Öğrencileri problem çözme yoluna daha çok giden şekilde görüyorum / Diğer arkadaşlarının da sorunu olduğunu keşfetti bu çocuklar ve onlara yardımcı olma moduna girdiler. Bence bakış açılarını değiştirdi diye düşünüyorum / Öğrencilerin yaşları gereği ya da geldikleri ortam gereği, okulda bazı şeyleri birbirlerine aksettiriyorlar olumlu ya da olumsuz şeyleri. Dolayısıyla sınıf içerisinde olan bazı anlaşmazlıklarda sıkıntılar doğabiliyor ama bu projenin içinde olan kişiler, o tarz olumsuz sıkıntılara biraz daha yön veriyorlar / Yani pek disiplin korkusu da olmayınca kendilerini gösterdiler. Anlaşmaları daha iyiydi. Ben memnunum dokuzlarda, girdiğim üç sınıftan da memnunum
5. Birbirini önemseme	2	11	Birbirlerine daha çok özen gösterdiklerini düşünüyorum ya da bunu algılamayı öğrendiklerini düşünüyorum / Gözlemlerimde öğrenciler birbirlerinin sözlerine biraz daha itibar ediyor
Toplam	19	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100’ü aşabilmektedir.

Tablo 54’te görüldüğü gibi, öğretmenlerin, bu projenin sınıf içi akran ilişkilerine etkileri konusundaki görüşleri beş kategoride değerlendirilmiştir: “Akran

ilişkilerinde olumlu yönde gelişim”, “Akranlar arası güven ilişkisinde gelişim”, “Akranlar arası iletişimde gelişim”, “Anlaşmazlıkların (sorunların) yapıcı-barışçıl çözümü” ve “Birbirini önemseme”.

Öğretmen söylemleri incelendiğinde, bu projenin sınıf içi akran ilişkileri üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerin en yoğun bir biçimde akran ilişkilerinde olumlu yönde gelişim (%42) ve anlaşmazlıkların (sorunların) yapıcı-barışçıl çözümü (%32) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Sınırlı sayıda da olsa, öğretmenler akranlar arası iletişimde gelişim (%11), birbirini önemseme (%11) ve akranlar arası güven ilişkisinde gelişim (%5) kategorilerinde söylemler dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: “*Biraz da kendi sınıftaki sorunları kendi başına halletmeye çalıştıkları için birbirleri ile samimiyetleri de artıyor. Öyle bir gözlemim var*” (Akran ilişkilerinde olumlu yönde gelişim) ve “*Öğrencileri problem çözme yoluna daha çok giden şekilde görüyorum*” (Anlaşmazlıkların [sorunların] yapıcı-barışçıl çözümü).

Sonuç olarak, öğretmenler, yoğun bir biçimde bu projenin sınıf içi akran ilişkilerini geliştirdiğini ve akranlar arasında yaşanan anlaşmazlıkları yapıcı-barışçıl bir çözüme ulaştırdığını vurgulamışlardır. Sınırlı sayıda da olsa, bazı öğretmenler bu projenin akran iletişimini arttırdığını, öğrencilerin birbirlerini daha çok önemsemeye başladıklarını ve akranlar arasındaki güven ilişkisini geliştirdiğini dile getirmişlerdir.

Alt problem 5.5: Öğretmenlere göre bu projenin sınıf içi anlaşmazlıklara olan etkisi nedir?

Öğretmenlerin, bu projenin sınıf içi anlaşmazlıklar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55

Öğretmenlere Göre Bu Projenin Sınıf İçi Anlaşmazlıklar Üzerindeki Etkileri

Kategoriler	F	%	Öğretmen Söylemleri
1. Önemli bir etkisi olmadı	2	15	Sınıf içi olan anlaşmazlıkları bu sene fazla bir etki yaptığını görmedim ben... ama seneye zannedersen bu 10'larda, 11'lerde daha etkili olacağını düşünüyorum yani Sınıf içi anlaşmazlıkların çözümünde, ya birçok sorunda çözüme ulaştırabiliyorlar. Yani ben zaman zaman öğrenciler arasında problem oluştuğunu görüyorum ve bu öğrenciler işte gelip bizden izin istiyorlar. Hocam arkadaşlarımız arasında problem var, biz barışyapıcı odasına gidiyoruz diyorlar ve gidip döndüklerinde biz sonucunu gözlüyoruz, nasıl oldu problem halledebildiniz mi diye. Barışyapıcı öğrenciler problem çıkaran arkadaşları barıştırdıklarını ve problemi ortadan kaldırdıklarını söylüyorlar / Sınıf içi anlaşmazlıkları ben sınıf öğretmeni olduğum için pek bize gelmeden kendi içlerinde halletmeyi öğrendiler. Bize geldi, bize getirmeye çalışan çocukları susturdular. Öğretmen bilmek zorunda değil, biz halledebiliriz moduna girdiler / Sınıf içi anlaşmazlıklarda sizin bu barışyapıcılığınız zaten onları bu üçgen masa etrafında toplayarak çözüm buluyorlar / Olumlu olduğunu düşünüyorum. Yani benim sınıfımda da mesela birkaç kez rastladım. Hemen toplandı 3-5 öğrencim. Hocam biz gidiyoruz dediler. Nereye gidiyorsunuz dedim. Barışyapıcı odasına. Niye, ne var dedim, problem ne? Biz halledeceğiz Hocam, biz halledeceğiz dediler. Benim barışyapıcı öğrencilerimle, arasında sorun olan iki öğrenci baktım tıpış tıpış gittiler yani gittiler, geldiler döndüler. Ne yaptınız dedim. Tamam, Hocam çözdük dediler... Yani hani bana bile aksetmeden sınıf öğretmenleri olduğum halde kendi aralarında çözüverdiler. Bu güzel bir şey
2. Anlaşmazlıkların (sorunların) yapıcı-barışçıl çözümü	8	62	
3. Sınıf içi anlaşmazlıkların (sorunların) azalması	2	15	Onlar o konularda, çok bana bilgi vermediler ama anlaşmazlıklara olan etkisi herhalde önceki duruma göre, ilk döneme göre, biraz daha azaldı gibi geliyor anlaşmazlıklar / Daha da azalacağını düşünüyorum
4. Arkadaşlık ilişkilerinde gelişim	1	8	Birbirlerine karşı çok böyle büyük, olumsuz tutumlar olmadı eskisi gibi. İyiydi yani akran ilişkilerinde. Biraz daha birbirlerine olumlu baktılar, hoşgörülü baktılar
Toplam	13	100	

Tablo 55'te görüldüğü gibi, bu projenin sınıf içi anlaşmazlıklar üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri dört kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Önemli bir etkisi olmadı”, “Anlaşmazlıkların (sorunların) yapıcı-barışçıl çözümü”, “Sınıf içi anlaşmazlıkların (sorunların) azalması” ve “Arkadaşlık ilişkilerinde gelişim”.

Öğretmen söylemleri incelendiğinde, bu projenin sınıf içi anlaşmazlıklar üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen söylemlerinin en çarpıcı bir biçimde anlaşmazlıkların (sorunların) yapıcı-barışçıl çözümü (%62) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Öğretmenler belirli düzeyde de olsa önemli bir etkisi olmadı (%15), sınıf içi anlaşmazlıkların (sorunların) azalması (%15) ve arkadaşlık ilişkilerinde gelişim (%8) kategorilerinde söylemler dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: “*Sınıf içi anlaşmazlıklarda sizin bu barışyapıcılığınız zaten onları bu üçgen masa etrafında toplayarak çözüm buluyorlar*” (Anlaşmazlıkların [sorunların] yapıcı-barışçıl çözümü), “*Onlar o konularda, çok bana bilgi vermediler ama anlaşmazlıklara olan etkisi herhalde önceki duruma göre, ilk döneme göre, biraz daha azaldı gibi geliyor anlaşmazlıklar*” (Sınıf içi anlaşmazlıkların [sorunların] azalması) ve “*Birbirlerine karşı çok böyle büyük, olumsuz tutumlar olmadı eskisi gibi. İyiydi yani akran ilişkilerinde. Biraz daha birbirlerine olumlu baktılar, hoşgörülü baktılar*” (Arkadaşlık ilişkilerinde gelişim).

Sonuç olarak, öğretmenlerin, bu projenin sınıf içi anlaşmazlıkları yapıcı-barışçıl bir biçimde çözüme ulaştırdığını çarpıcı bir biçimde vurguladıkları görülmüştür. Sınırlı sayıda da olsa, bazı öğretmen söylemlerinden bu projenin sınıf içi anlaşmazlıkları azalttığı ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiği anlaşılmıştır. Sadece iki öğretmenin bu projenin sınıf içi anlaşmazlıklara önemli bir etkisi olmadığını belirttiği anlaşılmıştır.

Alt problem 5.6: Öğretmenlere göre bu projenin barışyapıcı öğrencilerin davranışlarına etkisi nedir?

Öğretmenlerin, bu projenin barışyapıcı öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56

Öğretmenlere Göre Bu Projenin Barışyapıcı Öğrencilerin Davranışlarına Etkileri

Kategoriler	F	%	Öğretmen Söylemleri
1. Önemli bir etkisi olmadı	1	6	Bu sene davranış konusunda çok fazla etkisi olduğunu düşünmüyorum ama o ilk sene olduğundan kaynaklı, kaynaklandığını düşünüyorum
2. Davranışlarda olumlu yönde gelişim	9	50	Hala kendini kontrol edemeyenler var ama sene başındaki bu projedeki eğitimden önceki davranışları şimdiki davranışları arasında bayağı bir fark var yani / Bu eğitimden önce daha isyankâr, daha böyle hani vurdumduymaz, sallamaz öğretmeni veya arkadaşlarını dururken; şu anda biraz daha dinlemeye meyilli, konuşmaya böyle tartışmaya, olayı çözümlmeye meyilli öğrenciler pozisyonuna geldiklerini gördüm yani / Barışyapıcı öğrenciler problem oluşturmuyorlar hiç ve davranışlarına dikkat ediyorlar. Çünkü diğerlerine örnek teşkil etmek için bu bakımdan çok olumlu / Sınıf içerisinde örnek olmaya çalıştılar / Daha çok olaylara karışmamaya çalıştılar / Etkin olma, onlar arttı / İster istemez sorumluluk aldıklarının farkında oldukları için kendileri biraz daha derli toplu davranmaya çalıştılar
3. Sorumluluk kazanımı	4	22	Şimdi barışyapıcı öğrenciler şöyle oldular: Bize bir görev verildi, biz o görevi yerine getirmemiz gerekiyor ve bir sorumluluğumuz var. İşte sen ne yapıyordun o odada diyorum, ben barışyapıcıyım Hocam. Ee barışyapıcı görevi var onun. O sorumluluğu vermişsiniz ona. O sorumluluğun çerçevesinde kendini çok güzel yerlerde görüyor ve bunu yapmam lazım, bunu yerine getirmem lazım gibi şeyi var kendinde. Hani evet, öyle bir sorumluluk edinmiş... Bu çok güzel oturmuş onlarda. Onu gözlemledim / Onları bence daha olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyorum. Böyle hani sorun varsa biz çözmeliyiz. Sorumluluk alma, o sorumluluğu yerine getirme, onu devamlı hayata empoze ettirme şeyine girdi bu çocuklar. Yani hayatlarının parçası haline getirdiler. Bence bunu sadece burada da yapmayacaklar, dışarıda da yapacak bu çocuklar. Dışarıda da hani ben okulda bazı sorunları çözüyorum burada da aynı şeyi yapmalıyım gibi bir şeye gireceklerini düşünüyorum
4. Kişisel dönüşüm	4	22	Yani o çocukları daha bir olgunlaştırdıklarını, daha kendilerini güvenli hale getirdiğini, bir de dünyayı algılamada biraz daha algılarının açıldığını düşünüyorum / Onların özgüveni arttı
Toplam	18	100	

Tablo 56’da görüldüğü gibi, bu projenin barışyapıcı öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri dört kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Önemli bir etkisi olmadı”, “Davranışlarda olumlu yönde gelişim”, “Sorumluluk kazanımı” ve “Kişisel dönüşüm”.

Öğretmen söylemleri incelendiğinde, bu projenin barışyapıcı öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerin en yoğun bir biçimde davranışlarda olumlu yönde gelişim (%50) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Benzer bir biçimde, öğretmenler sorumluluk kazanımı (%22) ve kişisel dönüşüm (%22) kategorilerinde söylemler dile getirmişlerdir. Öğretmenler, önemli bir etkisi olmadı (%6) kategorisinde ise sınırlı sayıda görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: “*Barışyapıcı öğrenciler problem oluşturmuyorlar hiç ve davranışlarına dikkat ediyorlar. Çünkü diğerlerine örnek teşkil etmek için bu bakımdan çok olumlu*” (Davranışlarda olumlu yönde gelişim), “*Şimdi barışyapıcı öğrenciler şöyle oldular: Bize bir görev verildi, biz o görevi yerine getirmemiz gerekiyor ve bir sorumluluğumuz var. İşte sen ne yapıyordun o odada diyorum, ben barışyapıcıyım Hocam. Ee barışyapıcı görevi var onun. O sorumluluğu vermişsiniz ona. O sorumluluğun çerçevesinde kendini çok güzel yerlerde görüyor ve bunu yapmam lazım, bunu yerine getirmem lazım gibi şeyi var kendinde. Hani evet, öyle bir sorumluluk edinmiş... Bu çok güzel oturmuş onlarda. Onu gözlemledim*” (Sorumluluk kazanımı) ve “*Yani o çocukları daha bir olgunlaştırdıklarını, daha kendilerini güvenli hale getirdiğini, bir de dünyayı algılamada biraz daha algılarının açıldığını düşünüyorum*” (Kişisel dönüşüm).

Sonuç olarak, öğretmenler, yoğun bir biçimde bu projenin öğrenci davranışlarını olumlu yönde geliştirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu projenin öğrencilerin sorumluluk kazanmalarında ve kişisel dönüşümlerini gerçekleştirmelerinde katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece biri, bu projenin öğrenci davranışlarını etkilemediğini dile getirmiştir.

Alt problem 5.7: Öğretmenlere göre bu projenin barışyapıcı öğrencilerin akran ilişkilerine etkisi nedir?

Bu projenin barışyapıcı öğrencilerin akran ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57

Öğretmenlere Göre Bu Projenin Barışyapıcı Öğrencilerin Akran İlişkilerine Etkileri

Kategoriler	F	%	Öğretmen Söylemleri
1. Akran ilişkilerinde olumlu yönde gelişim	9	64	Bu seçilen öğrencilerin çoğu, sınıftaki diğer arkadaşlarıyla gayet iyi ilişkiler içinde. Gayet iyi yani. Bütün sınıfta araları çok iyi arkadaşların... / Birbirlerine karşı samimiyetlerinin arttığını düşünüyorum. Çünkü en azından kendi içlerinde hallettikleri sorunun sadece başkalarının duymadığını öğrendikleri zaman, biraz daha rahat davranabiliyorlar / Kendi ilişkilerinde en azından birbirlerine karşı biraz daha saygılı, biraz daha sorunsuz mu diyeyim artık ya da iyi davranmaya çalıştıklarını düşünüyorum. Bu kadar / Daha olumlu olduğunu düşünüyorum / En azından sınıfın tamamıyla iyi bir iletişim içinde olmaya gayret ettiler ki kendileri de bir soyutlanma pozisyonuna düşmemeye çalışmışlardır
2. Örnek davranışlar sergileme	1	7	Barışyapıcı öğrenciler akranlarının kendi hani örnek almalarını istiyorlar ve olumsuz davranışlardan kaçınıyorlar. Kendilerini bu olumsuz davranışlardan kaçınmak mecburiyeti hissediyorlar. Ki diğer arkadaşların onlara gerek konuşmak, arkadaşlarına birbirlerine karşı olan konuşmada, davranışlarında hal ve hareketlerinde sınıf içi olsun, koridorda olsun veya okul bahçesinde olsun davranışlarına dikkat ediyorlar ki diğerlerine örnek teşkil etsin
3. Daha olgun davranışlar sergileme	3	21	Bir büyük moduna girdiler. Hani ya nasıl anlatayım sınıfta, akranlarına göre daha olgun moduna girdiler. Bu işi yapabiliriz işte, biz çocuk değiliz, olay bu pozisyona geldi / ... barışyapıcı olarak aldığınız öğrenciler, benim aslında hiç kaba sığmayan, yaramaz çocuklardı genelde... ama barışyapıcılıktan sonra gördüm ki hareketlerinde değişiklik oluşmaya başladı. Yani böyle daha olgun, olaylara bakış açısı daha farklı, vizyonu daha gelişmiş, o şekilde gördüm ve çok da olumlu etkisi oldu öğrencilerin üzerinde / Yani onlar bir adım daha yukardaymış gibi, bir abiymiş, bir ablaymış tavrına girdiklerini düşünüyorum. Daha farklı olduklarını düşünüyorum yani
4. Özgüvende artış	1	7	Barışyapıcı çocuklar, yani daha çok özgüvene sahip oldu / Öbürleri bir sorun olduğunda onlara geliyorlardı ama bu barışyapıcı çocuklar biraz daha işe yaradıkları hissine kapıldılar. Hani biz bir şeyleri halledebiliyoruz artık hissine, haklı olarak yalnız kapıldılar
Toplam	14	100	

Not. Ondalık sayıların yuvarlanması nedeniyle yüzde hesaplamaları toplamda 100'den düşük çıkabilmektedir.

Tablo 57'de görüldüğü gibi, bu projenin barışyapıcı öğrencilerin akran ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri dört kategori içerisinde

değerlendirilmiştir: “Akran ilişkilerinde olumlu yönde gelişim”, “Örnek davranışlar sergileme”, “Daha olgun davranışlar sergileme” ve “Özgüvende artış”.

Öğretmen söylemleri incelendiğinde, bu projenin barışyapıcı öğrencilerin akran ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin çarpıcı bir biçimde akran ilişkilerinde olumlu yönde gelişim (%64) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Sınırlı sayıda da olsa, öğretmenler, daha olgun davranışlar sergileme (%21), örnek davranışlar sergileme (%7) ve özgüvende artış (%7) kategorilerinde söylemler dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: *“Bu seçilen öğrencilerin çoğu, sınıftaki diğer arkadaşlarıyla gayet iyi ilişkiler içinde. Gayet iyi yani. Bütün sınıfta araları çok iyi arkadaşların...”* (Akran ilişkilerinde olumlu yönde gelişim), *“Yani onlar bir adım daha yukardaymış gibi, bir abiymiş, bir ablaymış tavrına girdiklerini düşünüyorum. Daha farklı olduklarını düşünüyorum yani”* (Daha olgun davranışlar sergileme), *“Barışyapıcı öğrenciler akranlarının kendi hani örnek almalarını istiyorlar ve olumsuz davranışlardan kaçınıyorlar...”* (Örnek davranışlar sergileme) ve *“Barışyapıcı çocuklar, yani daha çok özgüvene sahip oldu”* (Özgüvende artış).

Sonuç olarak, öğretmenler, bu projenin barışyapıcı öğrencilerin akran ilişkilerini olumlu yönde geliştirdiğine dikkat çekmişlerdir. Ayrıca öğretmenler bu proje sonrasında barışyapıcıların daha olgun ve örnek davranışlar sergilemeye başladıklarını ve özgüvenlerinin arttığını ifade etmişlerdir.

Alt problem 5.8: Öğretmenlere göre bu projenin barışyapıcı öğrencilerin anlaşmazlık (sorun) çözme becerilerine etkisi nedir?

Bu projenin barışyapıcı öğrencilerin anlaşmazlık (sorun) çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58

Öğretmenlere Göre Bu Projenin Barışyapıcı Öğrencilerin Anlaşmazlık (Sorun) Çözme Becerilerine Etkileri

Kategoriler	F	%	Öğretmen Söylemleri
1. Emin değilim	2	15	Onlar bana sadece sayısını söylüyor. Hocam ben bu kadarını barıştırdım diyor. Bazılarını barıştıramadıklarını söylüyorlar ama ya şu an o konularda da ayrıntılı bilgi veremem. Çünkü bilmiyorum tam olarak ayrıntısını
2. Kişilerarası sorun çözme becerilerinde gelişim	8	62	Kendi sorun çözme becerileri birkaç öğrenci hariç gayet olumlu... Onlar da zaten kendi psikolojik sorunlarının üstesinden gelemedikleri için yanılmıyorsam yani o yüzden kendi üzerlerine fazla bir etkisi yok / Sorunların çözümü konusunda, nasıl davranmaları gerektiği konusunda, sizden de aldığı eğitim ve kendilerinde bu okulun sınıfın parçası olarak gördüklerinden dolayı problemlerin çözümünde daha yapıcı, daha doğru bir sonuçlar ortaya çıkıyor / Becerileri gelişti, arkadaşlarıyla aralarını bulmaya çalıştılar, yani sorunlarını halletmeye çalıştılar / Olayları gördüklerinde artık geri çekilmek yerine ya da olayın üzerine sert gitmek yerine daha olumlu, daha çözüm bulucu şekilde gitmeye başladılar ve çok belirgin zaten. Çok belirgin. Sizin varlığınız çok çok belli okulda / Gelişme olduğunu düşünüyorum... Ben bu etkinin, bu çocuklarda da olduğunu düşünüyorum. Ben bütün dokuzuncu sınıflara girdiğim için bazı öğrencilerde ciddi anlamda kendi davranışlarıyla ilgili de kontroller yaptıklarını düşünüyorum. Yani kendilerinde bazı düzenlemelerin olduğunu, kendi sorunlarını kendi içlerinde bazı halletmelere girdiklerini, sonra da çevreye döndüklerini düşünüyorum / Bu öğrenciler barışyapıcı öğrenciler, sorun çözmede daha olumlu olduğunu görüyorum genel olarak / Çok olay gelmediğine göre, bize gelmediğine göre, herhalde bazı şeyleri çözdüler
3. Kişisel sorun çözme becerilerinde gelişim	2	15	Kendi iç dünyalarındaki fırtınaları da baş etmeyi öğrendiler benim kendi sınıfım açısından öyle
4. Çaba harcama	1	8	Yani doğrudan gözlemlemedim etkisi oldu mu, olmadı mı ama en azından bir çabaları oldu. Bu çabaları bile küçümsenecek bir şey değil. Bu da etkilidir
Toplam	13	100	

Tablo 58’de görüldüğü gibi, bu projenin barışyapıcı öğrencilerin anlaşmazlık (sorun) çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri dört kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Emin değilim”, “Kişilerarası sorun çözme becerilerinde gelişim”, “Kişisel sorun çözme becerilerinde gelişim” ve “Çaba harcama”.

Öğretmen söylemleri incelendiğinde, bu projenin barışyapıcı öğrencilerin anlaşmazlık (sorun) çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşlerinin çarpıcı bir biçimde kişilerarası sorun çözme becerilerinde gelişim (%62) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Sınırlı sayıda da olsa, öğretmenler, emin değilim (%15), kişisel sorun çözme becerilerinde gelişim (%15) ve çaba harcama (%8) kategorilerinde söylemler dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: *“Becerileri gelişti, arkadaşlarıyla aralarını bulmaya çalıştılar, yani sorunlarını halletmeye çalıştılar / Olayları gördüklerinde artık geri çekilmek yerine ya da olayın üzerine sert gitmek yerine daha olumlu, daha çözüm bulucu şekilde gitmeye başladılar ve çok belirgin zaten. Çok belirgin. Sizin varlığınız çok çok belli okulda”* (Kişilerarası sorun çözme becerilerinde gelişim), *“Kendi iç dünyalarındaki fırtınaları da baş etmeyi öğrendiler benim kendi sınıfım açısından öyle”* (Kişisel sorun çözme becerilerinde gelişim), *“Yani doğrudan gözlemlemedim etkisi oldu mu, olmadı mı ama en azından bir çabaları oldu. Bu çabaları bile küçümsenecek bir şey değil. Bu da etkilidir”* (Çaba harcama) ve *“Onlar bana sadece sayısını söylüyor. Hocam ben bu kadarını barıştırdım diyor. Bazılarını barıştıramadıklarını söylüyorlar ama ya şu an o konularda da ayrıntılı bilgi veremem. Çünkü bilmiyorum tam olarak ayrıntısını”* (Emin değilim).

Sonuç olarak, öğretmenler, bu projenin barışyapıcı öğrencilerin kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirdiğini oldukça yoğun bir biçimde belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, bu projenin öğrencilerin kişisel sorun çözme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin anlaşmazlıkları çözme noktasında biraz daha fazla çaba harcadıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin sorun çözme becerilerinin gelişip gelişmediği konusunda emin olmadığını ifade eden sadece iki öğretmen olmuştur.

Alt problem 5.9: Öğretmenlere göre bu projenin barışyapıcı öğrencilerin ders başarılarına etkisi nedir?

Bu projenin barışyapıcı öğrencilerin ders başarıları üzerindeki etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59

Öğretmenlere Göre Bu Projenin Barışyapıcı Öğrencilerin Ders Başarılarına Etkileri

Kategoriler	F	%	Öğretmen Söylemleri
1. Etkisi olmadı	6	55	Derse pek etkisi olduğunu düşünmüyorum / Derse değil ama kişiliklerine ben faydası olduğunu düşünüyorum. Bunun da zamanla dersi etkileyebileceğini de düşünüyorum. Çünkü siz kişiliğinizi, karakterinizi ne kadar oturtur, ne kadar dünyaya farklı bakmaya başlarsanız, ders başarısı da bence bu sene değilse bile ileriye dönük bir yatırım bu bence... İleriki sınıflarda bu çocukların başarıları bence daha toparlanacaktır yani / Çok fazla etki ettiğini düşünmüyorum gözümün önüne gelen öğrenciler adına
2. Emin Değilim	1	9	İşte bunu da tam gözlemlemiş değilim. Çünkü o açıdan hiç bakmadım. Ders başarılarıyla bu aktiviteye katılmalarının orantısını, doğru orantısını gözlemledim dersem yalan olur
3. Bazılarını etkiledi; bazılarını etkilemedi	1	9	Şimdi benim sınıf olarak görürsek, fazla bir dersleri üzerine bir etki görmedim ben. Zaten dersleri kötüydü. Gene aynı şekilde devam etti ama diğer sınıflarda barışyapıcı öğrencilerde notlarında bir yükselme olduğunu tahmin edebiliyorum ve gördüğüm birkaç öğrencimiz var
4. Olumlu yönde etkiledi	3	27	O öğrencilerin işte birbirlerine küs olarak, dargın olarak uzun süre konuşmadan kalmalarına ortadan kaldırdığından dolayı, bir gerilimi yok ettiğinden, kısa zamanda bir gerilimi yok ettiklerinden dolayı, öğrencileri derslerinde başarılı, başarılı yönde katkı bulunuyor / Mutlaka ders başarılarına etkileri tabi ki oldu. Çocuklar sorumluluk aldıkları zaman zaten derslerine olumlu yönde etkileri oluyor. Siz onlara bir görev verdiniz, misyon verdiniz. O görevin sonucunda bir sonuç bekliyorsunuz. Onlar da derslerde başarılı olmam lazım, benim görevim aynı zamanda bu, bilincindeler ve bunu da yerine getirdiler. Yani notları yükselmiş öğrencilerim var barışyapıcılardan / ... not olarak da başarı olarak da değiştiler galiba. Evet, ben hiç o bakış açısıyla bakmamıştım ama doğru ama diğer sınıflardan da isimleri tam olarak bilsem. Çünkü yükselmeler var doğru bak gerçekten. Hiç düşünmemiştim
Toplam	11	100	

Tablo 59’da görüldüğü gibi, bu projenin barışyapıcı öğrencilerin ders başarıları üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri dört kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Etkisi olmadı”, “Emin değilim”, “Bazılarını etkiledi; bazılarını etkilemedi” ve “Olumlu yönde etkiledi”.

Öğretmen söylemleri incelendiğinde, bu projenin barışyapıcı öğrencilerin ders başarıları üzerindeki etkisine ilişkin söylemlerin en yoğun bir biçimde etkisi

olmadı (%55) kategorisinde toplandığı görülmüştür. Öğretmenler belirli düzeyde de olsa olumlu yönde etkiledi (%27), bazılarını etkiledi; bazılarını etkilemedi (%9) ve emin değilim (%9) kategorilerinde söylemler dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: *“Derse değil ama kişiliklerine ben faydası olduğunu düşünüyorum. Bunun da zamanla dersi etkileyebileceğini de düşünüyorum. Çünkü siz kişiliğinizi, karakterinizi ne kadar oturtur, ne kadar dünyaya farklı bakmaya başlarsanız, ders başarısı da bence bu sene değilse bile ileriye dönük bir yatırım bu bence... İleriki sınıflarda bu çocukların başarıları bence daha toparlanacaktır yani”* (Etkisi olmadı), *“İşte bunu da tam gözlemlemiş değilim. Çünkü o açıdan hiç bakmadım. Ders başarılarıyla bu aktiviteye katılmalarının orantısını, doğru orantısını gözlemledim dersem yalan olur”* (Emin değilim), *“Şimdi benim sınıf olarak görürsek, fazla bir dersleri üzerine bir etki görmedim ben. Zaten dersleri kötüydü. Gene aynı şekilde devam etti ama diğer sınıflarda barışyapıcı öğrencilerde notlarında bir yükselme olduğunu tahmin edebiliyorum ve gördüğüm birkaç öğrencimiz var”* (Bazılarını etkiledi; bazılarını etkilemedi) ve *“... not olarak da başarı olarak da değiştiler galiba. Evet, ben hiç o bakış açısıyla bakmamıştım ama doğru ama diğer sınıflardan da isimleri tam olarak bilsem. Çünkü yükselmeler var doğru bak gerçekten. Hiç düşünmemiştim”* (Olumlu yönde etkiledi).

Sonuç olarak, öğretmenler, daha ağırlıklı bir biçimde bu projenin ders başarısına etki etmediğini belirtmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerden üçü, ders başarısını olumlu yönde etkilediğini; öğretmenlerden biri, emin olmadığını ve bir diğeri ise bu çalışmanın bazı öğrencileri etkileyip, bazılarını etkilemediğini ifade etmiştir.

Alt problem 5.10: Öğretmenlerin bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin, bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşlerinin analiz sonuçları Tablo 60’ta verilmiştir.

Tablo 60

Öğretmenlerin Bu Projeye İlişkin Eklemek İstedikleri Görüşleri

Kategoriler	F	%	Öğretmen Söylemleri
1. Yararlı bir çalışma	7	28	Valla bu projeyi ben olumlu görüyorum. Gayet olumlu, güzel bir proje / Hakikaten olumlu yönde çok fazla etkiniz oldu okulda... ve okulumuzda hakikaten olumlu yönde değişmeye sebebiyet verdiniz... Çünkü çok güzel kazanımlar elde etti çocuklar. Çok da güzel şeyler oldu... / Yani iyi bir çalışma. Sonuç da vereceğine inanıyorum artık yani
2. Uzun vadede daha yararlı olacaktır	4	16	Devam ederse hemen değil de birkaç yıl içinde sonuçlarının gayet olumlu yönde, pozitif yönde düzelme olacağını tahmin edebiliyorum ama tabi devam etmesi lazım / Yaygınlaşmasında yarar olduğunu düşünüyorum. Özellikle şimdi dokuzlarda bunu halledebilirsek ki halloldu gibi, onuncu sınıflarda da yarı yarıya, valla esas sancılı dönemimiz on birinci sınıflar bizim, on ikide zaten umursamıyorlar. On birinci sınıfta çok büyük problemlerimiz oluyor / İleride de devam etmesinin gerektiğini düşünüyorum
3. Küçük yaşlardan itibaren uygulanmalı	2	8	Daha tabana yayılması gerektiğini düşünüyorum. Keşke ilköğretimden itibaren olsa. Bu çocuklar bazı şeylerin farkına vararak gelseler ama bu da iyi bir başlangıç yani
4. Çalışma yaygınlaştırılmalı	5	20	Proje güzel bir proje, bütün okullarda da yaygınlaşması gerektiğini düşünüyorum / Tüm okullarda uygulanabilir. Hatta tüm kurumlara bile yaygınlaştırılabilir. Her şeyin resmi kurumlardan, resmi yazılarla, bürokrasiyle çözülmesine gerek yok. Diyaloglarla pek çok şeyin önüne geçilebilir
5. Okullarda bu çalışmaları yürütecek uzmanlar bulunmalı	2	8	Mutlaka okullarda bunu yapabilecek bir kişinin olması şart. Bir veya iki kişinin olması şart / ...şimdi öğretmenlere yüklendiği zaman bu işin olabileceğini düşünemiyor insan ama sizin gibi böyle her okulda olmuş olsa, çok çok iyi sonuçlar vereceğine inanıyorum
6. Öğretmen-öğrenci çatışmalarını kapsamalı	1	4	Dediğim gibi akranların birbirleriyle olan ilişkilerin içerisinde bir de öğretmene olan ilişkilerini katarsak daha iyi olacağını düşünüyorum...
7. Personelin iş yükünü azaltıcı	3	12	Bizler açısından da çok rahat olacak, idare açısından da. Çünkü sadece bize gelen sorunlar öğrencilerin halledemeyeceği, daha büyük grupların olduğu veya başka bir kavgaların olduğu gruplar olacaktır
8. Kişilerarası ilişkileri geliştirici	1	4	Sınıfları birbiriyle kaynaştırdı / Sınıf içinde çocukları birbirleriyle kaynaştırdı
Toplam	25	100	

Tablo 60'ta görüldüğü gibi, öğretmenlerin bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri sekiz kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Yararlı bir çalışma”, “Uzun vadede daha yararlı olacaktır”, “Küçük yaşlardan itibaren

uygulanmalı”, “Çalışma yaygınlaştırılmalı”, “Okullarda bu çalışmaları yürütecek uzmanlar bulunmalı”, “Öğretmen-öğrenci çatışmalarını kapsamalı”, “Personelin iş yükünü azaltıcı” ve “Kişilerarası ilişkileri geliştirici”.

Öğretmen söylemleri incelendiğinde, bu projeye ilişkin öğretmenlerin dile getirdikleri görüşlerin, daha çok, yararlı bir çalışma (%28), çalışma yaygınlaştırılmalı (%20) ve uzun vadede daha yararlı olacaktır (%16) kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Öğretmenler belirli düzeyde de olsa personelin iş yükünü azaltıcı (%12), küçük yaşlardan itibaren uygulanmalı (%8), okullarda bu çalışmaları yürütecek uzmanlar bulunmalı (%8), öğretmen-öğrenci çatışmalarını kapsamalı (%4) ve kişilerarası ilişkileri geliştirici (%4) kategorilerinde söylemler dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bu kategoriler içerisinde dikkat çeken söylemlerinden bazıları şunlardır: *“Hakikaten olumlu yönde çok fazla etkiniz oldu okulda... ve okulumuzda hakikaten olumlu yönde değişmeye sebebiyet verdiniz... Çünkü çok güzel kazanımlar elde etti çocuklar. Çok da güzel şeyler oldu...”* (Yararlı bir çalışma), *“Proje güzel bir proje, bütün okullarda da yaygınlaşması gerektiğini düşünüyorum”* (Çalışma yaygınlaştırılmalı) ve *“Devam ederse hemen değil de birkaç yıl içinde sonuçlarının gayet olumlu yönde, pozitif yönde düzelme olacağını tahmin edebiliyorum ama tabi devam etmesi lazım”* (Uzun vadede daha yararlı olacaktır).

Sonuç olarak, öğretmenlerin, bu projeyi yararlı bir çalışma olarak değerlendirdikleri, çalışmanın uzun vadede yararlı olacağını ve çalışmanın yaygınlaştırılması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Öğretmenler, bu projenin gerek kendilerinin gerekse de okul idaresinin yükünü azalttığını söylemişlerdir. Öğretmenler, bu proje okullarda küçük yaşlardan itibaren uygulanırsa daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu tür çalışmaların okullarda yürütülebilmesi için okullarda sadece bu konuda çalışacak uzmanların bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri, bu çalışma öğretmen-öğrenci çatışmalarını kapsamalı önerisini dile getirirken; bir diğeri ise bu çalışmayı kişilerarası ilişkileri geliştirici olarak değerlendirmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, “Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri, sosyal sorun çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi” başlıklı araştırmada Çalışma 1 ve Çalışma 2’de elde edilen bulgular tartışılmıştır. Ayrıca, bu konuda gelecekte yürütülecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Çalışma 1 İçin Sonuç ve Tartışma

Denence 1: *Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu, kontrol ve plasebo grubuna göre, anlamlı düzeyde farklıdır.*

Bu araştırmada, barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkilerini incelemek için yukarıda verilen denence test edilmiştir. Tekrarlı ölçümler için MANCOVA’nın kullanıldığı analizlerde, hem öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ve izleme testi ortalama puanlarının bileşkesi bakımından hem de tek değişkenli *F*-testi sonuçları bakımından gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Kısmi eta-kare değeri incelendiğinde, araştırmada elde edilen anlamlı sonuçların, Green ve Salkind’e (2005) göre büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Faktör ikiden fazla düzeye (deney, kontrol ve plasebo grubu) sahip olduğu ve tek değişkenli *F*-testi sonuçları anlamlı bulunduğu için her bir bağımlı değişkene ait düzeltilmiş ortalama puanlar için gruplar arasında anlamlı farklılıklar

olup olmadığını incelemek amacıyla kontrast analizinden ve Bonferroni düzeltmeli post hoc testlerinden yararlanılmıştır. Gruplar arası ikili karşılaştırmalar, deney grubunda bulunan katılımcıların, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan katılımcılara göre, şiddet eğilimlerinin anlamlı düzeyde azaldığını; sosyal sorun çözme becerilerinin ise anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Plasebo ve kontrol grupları arasında her iki bağımlı değişken için yapılan karşılaştırmalarda ise bu iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılıkların bulunmadığı gözlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, barış eğitimi programının öğrencilerin şiddet eğilimlerini azaltmada ve sosyal sorun çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu bu araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde söylenebilir.

Mevcut araştırmada elde edilen bulguların alanyazın ile tutarlık gösterip göstermediği incelendiğinde, alanyazında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Ulusal ve uluslararası alanyazında ilkokul, ortaokul ve lise örneklemeleri üzerinde yürütülen çatışma çözme, müzakere, arabuluculuk, karakter eğitimi, şiddeti önleme, şiddetsizlik eğitimi ya da barış eğitimi temalı deneysel araştırmalarda (örn., Akgün ve Araz, 2014; Coşkun, 2008; Çokdolu, 2013; Durant vd., 2001; Gündoğdu, 2009; Güner, 2007; Karataş, 2011; Sadri-Damirchi ve Bilge, 2014; Sağkal, 2011; Shapiro vd., 2002; Şevkin, 2008; Türk, 2013; Yavuzer ve Üre, 2010; Yıldırım, 2012), deney grubunda yer alan katılımcıların, kontrol ve/veya plasebo gruplarında yer alan katılımcılara göre, saldırganlık düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde, ulusal alanyazında ilkokul, ortaokul ve lise örneklemeleri üzerinde yürütülen çatışma çözme, müzakere ve arabuluculuk eğitimi, karakter eğitimi ya da barış eğitimi temalı deneysel araştırmalarda (örn., Akgün ve Araz, 2014; Bedel ve Arı, 2011; Coşkun, 2008; Çokdolu, 2013; Gülkökan, 2011; Güner, 2007; Karataş, 2011; Kuş, 2007; Sadri-Damirchi ve Bilge, 2014; Sünbül, 2008; Şevkin, 2008; Tapan, 2006; Taştan, 2004; Türk, 2003; Türnüklü vd., 2010; Uysal, 2006; Zengin, 2008), deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol ve/veya plasebo grubunda yer alan öğrencilere göre, anlaşmazlık (sorun) çözme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Bu araştırmada, şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi bağımlı değişkenleri bakımından barış eğitimi programının uygulandığı deney grubu lehine

anlamalı sonuçlar elde edilmesinde, (i) kuramsal temellere dayalı kültürümüze duyarlı bir barış eğitimi programının geliştirilmesinin, (ii) deneysel araştırma öncesinde, geliştirilen eğitim programının uzman görüşlerine ve pilot uygulama deneyimlerine dayalı olarak revize edilmesinin, (iii) oturumlarda rol oynama, tartışma, ikili ve grup çalışmaları, beyin fırtınası ve örnek olay gibi tekniklerden yararlanılmasının, (iv) oturumlarda bilişsel kazanımların yanı sıra duyuşsal ve davranışsal kazanımlara da önem verilmesinin, (v) arkadaşları tarafından sınıf barışyapıcısı olarak seçilen öğrencilerin oturumlara gönüllü ve düzenli olarak katılmalarının, (vi) öğrencilerin eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanmalarının, (vii) öğrencilerin barışyapıcı olmanın gerekliliklerini yerine getirme ve sorumlu davranma duygusunu kazanmalarının ve (viii) oturumların barış eğitimi alanında uzman bir psikolojik danışman tarafından yürütülmesinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Barış eğitimi programında kazandırılan bu bilgi, beceri, tutum ve değerleri öğrenciler, kendi yaşamlarında, toplumda ve dünyada barışın yaratılmasında kullanabileceklerdir (Carter, 2008). Barışçıl bir geleceğin inşa edilmesinde öğrencilere küçük yaşlardan itibaren şiddetin alternatiflerinin öğretilmesi önemli bir kazanım sağlayacaktır. Barış eğitimine katılan çocuk ve gençler, okulda, toplumda ve dünyada şiddet kültürünün barış kültürüne dönüştürülmesinde proaktif bir rol üstleneceklerdir (Caulfield, 2000).

Alanyazın incelendiğinde, öğrencilere anlaşmazlık (sorun) çözme becerilerinin kazandırılmasının ise iki açıdan çok önemli olduğu vurgulanmaktadır (bkz. Johnson, Johnson, Dudley ve Magnuson, 1995). Bunlardan birincisi, öğrencilere müzakere ve barışyapıcılık becerileri kazandırılması onların öz düzenleme becerilerini geliştirmektedir. İkincisi, müzakere ve barışyapıcılık becerilerine sahip öğrenciler akranlarına göre gelişimsel bir avantaj elde etmektedirler. Ayrıca, Johnson vd. göre, barışyapıcı öğrencilerin arkadaşlarının yaşadıkları anlaşmazlıkların çözüm sürecinde etkin rol almaları onların psikolojik sağlamlıklarını ve yakın ilişkiler kurma becerilerini de güçlendirmektedir. Dolayısıyla, tüm bu açıklamalar ışığında, barış eğitimi programının öğrencilerin bilişsel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığını söyleyebilmek de mümkündür.

Araştırmacılar (örn. Bickmore, 2002; Smith vd., 2002), okullarda arabuluculuk/barışyapıcılık programları uygulandığında, öğrenciler arasında yaşanan disiplin olaylarının azalacağını, böylelikle yöneticilerin ve öğretmenlerin eğitim ve öğretime daha çok zaman ayırabileceklerini, öğrencilerin yaşadıkları kişilerarası anlaşmazlıkları bir yetişkine gereksinim duymadan kendi aralarında yapıcı ve barışçıl bir biçimde çözebileceklerini, kendi davranışlarının sorumluluklarını üstleneceklerini, arkadaşlık ilişkilerinin ve okula bağlanma düzeylerinin gelişeceğini vurgulamaktadırlar.

Sonuç olarak bu çalışmada, önceki araştırmalarda elde edilen bulgulara paralel bir biçimde barış eğitimi programının öğrencilerin şiddet eğilimlerinin azalmasında, sosyal sorun çözme becerilerinin artmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgular, okul temelli birincil önleme çalışması kapsamında yürütülen barış eğitimi programının ülkemizde okullarda uygulanabilirliği ve etkililiği konusunda araştırmacılar ve sahada çalışan uygulayıcılar için potansiyel kanıtlar sunmaktadır. Bu tür önleyici çalışmaların yaygınlaştırılması uzun vadede hem zaman hem de maliyet açısından okul ve toplum için ciddi boyutta bir kazanç sağlayacaktır. Yöneticiler, öğretmenler ve psikolojik danışmanlar zamanla okullarda kriz durumlarıyla uğraşmaktan çok, eğitim öğretim sürecine odaklanabilecekler ve öğrenci gelişimini destekleyebileceklerdir. Bu tür çalışmaların yürütülmesi ileride yaşanabilecek olası problem durumlarının önlenmesini de sağlayacaktır.

Çalışma 2 İçin Sonuç ve Tartışma

Çalışma 2’de denence ve alt problemlerin her biri için elde edilen bulgular ayrı başlıklar altında tartışılmıştır.

Denence 1: *Barış eğitimi programının uygulandığı okulun dokuzuncu sınıflarındaki sınıf iklimi ön ölçüm ortalama puanlarına göre düzeltilmiş sınıf iklimi son ölçüm ortalama puanları, kontrol ve plasebo okuluna göre, anlamlı düzeyde farklıdır.*

Bu araştırma kapsamında, deney, kontrol ve plasebo gruplarının bulunduğu okullarda 2013-2014 eğitim öğretim yılı başında (Ekim ayının son haftasında) tüm dokuzuncu sınıf öğrencilerine Dwyer vd. (2004) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye araştırmacı tarafından uyarlanan Sınıf İklimi Envanteri uygulanmıştır. Güz yarıyılında, deney grubunda bulunan öğrencilere 16 oturumdan oluşan barış eğitimi programı uygulanırken; plasebo grubunda bulunan öğrencilere ise 16 oturumdan oluşan barış eğitimi ile ilişkisiz grup rehberliği programı (verimli ders çalışma teknikleri ve sınav kaygısı) uygulanmıştır. Fakat kontrol grubunda bulunan öğrencilerle konuyla ilişkili herhangi bir etkinlik yürütülmemiştir. 2013-2014 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında barış eğitimi programına katılan deney grubundaki öğrenciler sınıflarında arkadaşları arasında yaşanan kişilerarası anlaşmazlık durumlarında barışyapıcılık uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılı sonunda ise deney, kontrol ve plasebo gruplarının bulunduğu okulların tüm dokuzuncu sınıf öğrencilerine Sınıf İklimi Envanteri tekrar uygulanmıştır. Sene başında yapılan ölçümlere göre düzeltilmiş Sınıf İklimi Envanteri son ölçüm ortalama puanları bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunup bulunmadığını test etmek için tek yönlü ANCOVA uygulanmıştır. Analiz sonuçları, ön ölçüm puanlarına göre düzeltilmiş son ölçüm ortalama puanları bakımından gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Kısmi eta-kare değeri incelendiğinde, araştırmada elde edilen anlamlı sonuçların Green ve Salkind'e (2005) göre küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Tek değişkenli *F*-testinde elde edilen anlamlı sonuçların hangi gruplar arasında bulunduğunu incelemek amacıyla kontrast analizinden ve Bonferroni düzeltilmeli post hoc testlerinden yararlanılmıştır. Gruplar arası ikili karşılaştırmalarda, deney okulunun sınıf iklimi puanlarının, kontrol ve plasebo okuluna göre, anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Plasebo ve kontrol okulu arasında yapılan ikili karşılaştırmada ise bu iki grup arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bu bulgular, uluslararası alanyazında yer alan bazı çalışma bulgularıyla benzerlik gösterirken; bazılarıyla farklılaşmaktadır. Johnson ve Johnson (2002b) iki farklı ülkede sekiz farklı okulda 1988-2000 yılları arasında

çatışma çözme eğitiminin etkililiği üzerine gerçekleştirilen toplam 16 çalışmada elde edilen bulguları meta-analiz yöntemiyle inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin öğrenciler arasında yaşanan yıkıcı çatışmaların önlenmesiyle birlikte sınıf ikliminin olumlu yönde geliştiğini belirttiklerini tespit etmişlerdir. Benzer bir biçimde, Jones ve Sanford (2003) yürüttükleri araştırmada, müfredatla bütünleştirilen çatışma çözme eğitiminin sınıf iklimini olumlu yönde geliştirdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Öte yandan, Smith vd. (2002), öğretmenlerle yürüttükleri görüşmeler sonucunda çatışma çözme ve akran arabuluculuk programının okul ikliminin gelişmesinde bir katkı sağlamadığını tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada, deney grubunun bulunduğu okulda sınıf iklimi puanlarının, kontrol ve plasebo gruplarının bulunduğu okullara göre, anlamlı düzeyde artmasının doğrudan nedeni açıklanamamakla birlikte deney okulunda gerçekleştirilen barışyapıcılık uygulamaları sonucunda akranlar arası sorunların yapıcı-barışçıl çözümünün ve akranlar arası ilişkilerin gelişmesinin sağlandığı, böylelikle de barışyapıcılık uygulamalarının dolaylı olarak sınıf ikliminin gelişmesine katkı sağladığı öngörülmektedir. Barışyapıcılık uygulamaları ve sınıf iklimi puanlarındaki değişim arasında açık ve doğru bir neden-sonuç ilişkisi kurabilmek için bu değişkenin gelecekte yapılacak deneysel araştırmalarda incelenmesi gerekmektedir.

Ayrıca, sene başından sene sonuna deney, kontrol ve plasebo okullarında sınıf iklimi puanları bakımından gruplar arasında tespit edilen anlamlı farklılığın küçük bir etki büyüklüğüne sahip olması da tartışmaya değerdir. Araştırmada elde edilen anlamlı sonucun küçük bir etki büyüklüğüne sahip olmasının olası nedenleri (i) deney grubunun bulunduğu okulda ilk defa bir barış eğitimi programının uygulanması, (ii) tüm okul yaklaşımı yerine belirli ölçütler doğrultusunda sınırlı sayıda öğrencinin seçilip, barışyapıcı olarak eğitildiği kadre yaklaşımının izlenmesi, (iii) barışyapıcılık uygulamaları öncesinde bu eğitime katılmayan öğrencilerle sadece bir oturumluk tanıtım, bilgilendirme ve farkındalık toplantılarının yapılması, (iv) araştırmanın ağırlıklı bir biçimde araştırmacı ve okul psikolojik danışmanları tarafından yürütülmesi; okul yöneticileri, öğretmenleri ve personellerinin katılımının daha sınırlı olması; veli katılımının ise sağlanmaması, (v) sınıflarda öğrenciler

arasında yaşanan kişilerarası anlaşmazlıkların çözüm sürecinde gerçekleştirilen barışyapıcılık uygulamalarının sadece bir akademik dönemle sınırlı olması, (vi) her ne kadar özelde okul yaşantısında yapıcı-barışçıl anlaşmazlık çözüm tekniklerinin kullanımı teşvik edilse de genelde toplum yaşamında öğrencilerin ailelerinde, çevrelerinde ya da medyada daha çok yıkıcı anlaşmazlık çözüm tekniklerinin kullanımını kanıksamaları ve bu durumun zaman zaman öğrenciler için bir tezat oluşturması ve (vii) yapıcı-barışçıl anlaşmazlık çözüm tekniklerinin kullanımına ve barışyapıcılık görüşmelerine zaman zaman direnç göstermeleri olabilir.

Bu yorumlara paralel bir biçimde, Lindsay (1998) da bu tür önleyici programların uygulanmaya başlandığı ilk yılda barışçıl bir okul ve sınıf ikliminin oluşmasının pek de mümkün olmadığını, bunun için zaman gerektiğini vurgulamaktadır. Lindsay, bu tür programların okul genelinde kabul görebilmesi için tüm öğrencilere eğitim verilmesi ve yönetici-öğretmen-personel-veli katılımının sağlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Benzer bir biçimde, Smith vd. (2002), barış eğitimi çalışmaları daha kapsamlı ve çok boyutlu bir biçimde yürütülürse sınıf ve okul ikliminde bir değişim gerçekleşebileceğini belirtmektedirler.

Sonuç olarak, barış eğitimi programının sınıf iklimi puanlarının artmasında anlamlı bir farklılık yarattığı bu araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde söylenebilir. Araştırmada elde edilen anlamlı sonuçlar küçük bir etki büyüklüğüne sahip olmasına rağmen bu tür çalışmalar uzun süreli bir biçimde okullarda uygulandığında, öğrencilere kişilerarası anlaşmazlıkları müzakere etme becerileri kazandırıldığında, öğrenciler yıkıcı anlaşmazlık çözüm teknikleri yerine yapıcı anlaşmazlık çözüm tekniklerini kullanmaya başladıklarında okul ve sınıf ikliminin olumlu yönde gelişeceği düşünülmektedir.

Problem Cümlesi 2: *Barışyapıcılık uygulamalarının somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisi nedir?*

2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar yarıyılında deney grubunun bulunduğu okulda başlatılan barışyapıcılık uygulamaları sonucunda toplam 36 kişilerarası

anlaşmazlık durumu barışyapıcılık masasında ele alınmıştır. Araştırmanın bu problem cümlesine ilişkin alt problemlerde elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin tartışmalar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Alt problem 2.1: Barışyapıcılık görüşmelerinde ne tür anlaşmazlıklar ele alınmıştır?

Barışyapıcılık görüşmelerinde ele alınan toplam 36 kişilerarası anlaşmazlık durumu “fiziksel şiddet”, “sözel şiddet”, “sözel olmayan”, “çıkar çatışmaları”, “ilişki ve iletişim çatışmaları” ve “etnik köken çatışması” olmak üzere altı temel kategori içerisinde sınıflandırılmıştır. Veriler bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, ilişki ve iletişim çatışmaları (%45), çıkar çatışmaları (%20) ve sözel şiddet (%18) kategorilerinin yaşanan anlaşmazlık türlerinin toplam %83 gibi büyük bir kısmını oluşturduğu tespit edilmiştir. Analiz sonuçları, diğer kategorilerin ise şu şekilde sıralandığını göstermiştir: Fiziksel şiddet (%6), sözel olmayan (%6) ve etnik köken çatışması (%2). Bu bulgular, alanyazındaki bazı çalışma bulgularıyla paralellik gösterirken; bazılarıyla farklılıklar göstermektedir. Ülkemizde ve yurtdışında yürütülen bazı çalışmalarda (örn., Cunningham vd., 1998; Gülkökan, 2011; Smith vd., 2002; Türnüklü, Kaçmaz, Sünbül vd., 2009; Türnüklü, Kaçmaz, Türk vd., 2009), arabuluculuk görüşmelerinde ele alınan anlaşmazlık türlerinin büyük bir çoğunluğunun fiziksel ve sözel şiddeti içerdiği; ilişki / iletişim çatışmaları ve çıkar çatışmaları gibi anlaşmazlık türlerinin göreceli olarak daha az sıklıkla yaşandığı tespit edilmiştir. Fakat Türk’ün (2013) ülkemizin batı bölgesindeki bir kentte bulunan Anadolu liselerinin dokuzuncu sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, bu çalışmaya paralel olarak, çıkar çatışmaları, ilişki ve iletişim çatışmaları ve sözel şiddet kategorilerinin yaşanan anlaşmazlık türlerinin toplam %88’ini kapsadığı görülmüştür. Çalışmalarda elde edilen bulgular arasında benzerlikler ya da farklılıklar saptanmasının nedeni olarak araştırma örneklemelerinin özellikleri (yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey vb.) dikkate alınabilir. Örneğin, yukarıda belirtilen çalışmaların detayları incelendiğinde, ilkokul ve ortaokul örneklemelerinde daha çok fiziksel ve sözel şiddet olaylarının yaşandığı; lise örneklemelerinde ise çıkar çatışmaları, ilişki ve iletişim çatışmaları gibi anlaşmazlık türlerinin öne çıkmaya

başladığı görülmektedir. Ayrıca, çatışma türleri, okulun içerisinde bulunduğu sosyal, kültürel ve ekonomik bağlama göre de değişkenlik gösterebilmektedir. Örneğin, Johnson ve Johnson (2002b) meta-analiz çalışmaları sonucunda, alt sosyo-ekonomik düzey bölgelerde daha çok kaynaklara ulaşım gibi çıkar çatışmaları yaşanırken; kentlerde bulunan ortaokullarda daha çok fiziksel ve sözel şiddet olaylarının yaşandığını tespit etmişlerdir.

Alt problem 2.2: Barışyapıcılık uygulamaları gerçekleştiren öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları nedir?

Bu çalışmada, barışyapıcılık görüşme frekansları incelendiğinde, erkek öğrencilerin (%58), kız öğrencilere (%33) göre daha fazla barışyapıcılık yaptıkları; sınırlı düzeyde de olsa bazı görüşmelerde hem kız hem de erkek öğrencilerin (%8) barışyapıcılık sürecini birlikte yürüttükleri görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu bulgular, önceki çalışmalarda elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir. Ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan çalışmalarda (örn., Cunningham vd., 1998; Sünbül, 2008; Türk, 2013; Türnüklü, Kaçmaz, Sünbül vd., 2009; Türnüklü, Kaçmaz, Türk vd., 2009), arabuluculuk görüşmeleri yürütme frekanslarının kızlarda, erkeklere göre daha yüksek olduğu görülürken; bu çalışmada tam tersi bir durum yaşanmıştır. Bu durum, anlaşmazlığın taraflarının daha çok erkek barışyapıcıları tercih etmelerine ya da anlaşmazlıkların %64'ünde taraflardan en az birinin erkek olmasına ve bu öğrencilerin hemcinslerinden yardım isteme tercihinde bulunmalarına bağlanabilir. Bazı anlaşmazlıklarda hem kız hem erkek barışyapıcıların bulunması, tarafların kendilerini temsil edebilecek bir barışyapıcıyı tercih ettiklerinin göstergesi olabilir.

Alt problem 2.3: Barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan öğrencilerin cinsiyetlere göre dağılımları nedir?

Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde, barışyapıcılık uygulamalarında ele alınan anlaşmazlıkların %81'inin iki öğrenci, %11'inin üç öğrenci, %8'inin ise dört öğrenci arasında yaşandığı görülmüştür. Bu anlaşmazlıkların %36'sının kız-kız, %14'ünün kız-erkek, %50'sinin ise erkek-erkek

arasında yaşandığı tespit edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde (örn., Gülkokan, 2011; Smith vd., 2002; Sünbül, 2008; Türk, 2013; Türnüklü, Kaçmaz, Sünbül vd., 2009; Türnüklü, Kaçmaz, Türk vd., 2009), iki taraf arasında yaşanan anlaşmazlıkların arabuluculukta ele alınma frekanslarının, üç, dört ya da daha fazla taraf arasında yaşanan anlaşmazlıkların frekanslarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu yönüyle, araştırmada elde edilen bu bulguların, alanyazında belirtilen bulgularla paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde, kız-kız, kız-erkek ve erkek-erkek arasında anlaşmazlık yaşanma sıklıklarının değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Bazı çalışmalarda (Gülkoku, 2011; Smith vd., 2002; Türk, 2013), kız-kız arasında yaşanan anlaşmazlıkların frekansı daha yüksek iken; bazı çalışmalarda (Sünbül, 2008; Türnüklü, Kaçmaz, Sünbül vd., 2009), erkek-erkek arasında yaşanan anlaşmazlık frekanslarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, anlaşmazlık frekanslarının büyükten küçüğe doğru erkek-erkek, kız-kız ve kız-erkek anlaşmazlıkları olarak sıralandığı görülmüştür.

Alt problem 2.4: Barışyapıcılık görüşmelerinde ne tür anlaşmalara ulaşılmıştır?

Barışyapıcılık görüşmelerinde ulaşılan anlaşma türleri şunlardır: Sorun yaratan davranışı bir daha tekrarlamamaya söz verme (%58), daha iyi iletişim ve ilişki kurma (%14), özür dileme (%11), barışmaya söz verme (%6), müzakere ederek anlaşmaya ulaşma (%6) ve çözümsüzlüktür (%6). Bu bulgulara göre, barışyapıcılık masasında ele alınan anlaşmazlıkların %94'ünde yapıcı-barışçıl bir çözüme ulaşıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin daha çok sorun yaratan davranışı bir daha tekrarlamamaya söz vererek anlaşmaya ulaştıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, alanyazındaki çalışmalarda (Gülkoku, 2011; Türk, 2013; Türnüklü, Kaçmaz, Türk vd., 2009) elde edilen bulgularla büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Fakat Türnüklü, Kaçmaz, Sünbül vd.'nin (2009) çalışmalarından farklı olarak bu çalışmada, müzakere ederek çözüme ulaşma oranının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu durum, tarafların kendi hatalarının farkına vararak sorun yaratan davranışları tekrarlamamayı istemelerinden ya da müzakere ederek çözüme ulaşma bilgi ve becerilerine yeterince sahip olmamalarından kaynaklanmış olabilir.

Alt problem 2.5: Barışyapıcılık görüşmelerinin anlaşmayla sonuçlanma oranı nedir?

Bu çalışmada, barışyapıcılık görüşmelerinin %94'ünde yapıcı-barışçıl bir çözüme ulaşıldığı; %6'sında ise görüşmeler sonucunda tarafların bir çözüme ulaşamadıkları tespit edilmiştir. Ulusal ve uluslararası alanyazındaki araştırma bulguları incelendiğinde (örn., Bell vd., 2000; Cunningham vd., 1998; Gülkökan, 2011; Sünbül, 2008; Türk, 2013; Türnüklü, Kaçmaz, Sünbül vd., 2009; Türnüklü, Kaçmaz, Türk vd., 2009), arabuluculuk görüşmelerinin anlaşmayla sonuçlanma oranlarının %90 ile %99 arasında değiştiği görülmüştür. Bu yönüyle, araştırmada elde edilen bu bulgunun önceki araştırmalarda elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği belirlenmiştir.

Sonuç olarak, tüm bu bulgular ışığında, barışyapıcılık görüşmelerinin, tarafların anlaşmazlığın çözüm sürecinde yapıcı-barışçıl bir çözüme ulaşmalarında etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Barışyapıcılık yöntemiyle anlaşmazlıkların barışçıl çözümünde böyle bir başarı elde edilmesinde (i) öğrencilere uygulanan barış eğitimi programının niteliğinin, (ii) barışyapıcılık uygulamaları öncesinde okul genelinde tanıtım, bilgilendirme ve farkındalık toplantılarının gerçekleştirilmesinin, (iii) uygulamalar başladıktan sonra düzenli olarak iki haftada bir barışyapıcı öğrencilerle hatırlatma etkinliklerinin işlenmesinin, (iv) barışyapıcılık görüşmeleri gerçekleştiren öğrencilere birebir süpervizyon desteğinin verilmesinin, (v) uygulama sürecinin hem araştırmacı hem de okul psikolojik danışmanları tarafından sürekli olarak takip edilmesinin, (vi) barışyapıcı öğrencilerin kendilerine verilen görevi, sorumluluk, bağlanma ve adanmışlık duyguları içerisinde gerçekleştirmelerinin ve (vii) okul yönetici ve öğretmenlerinin projeyi sahiplenmelerinin öneminin oldukça büyük olduğu düşünülmektedir.

Problem Cümlesi 3: *Barış eğitimi programına katılan öğrencilerin, barışyapıcılık deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?*

Alt problem 3.1: Barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcı seçildiklerinde hissettikleri duygular nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcı seçildiklerinde hissettikleri duygulara ilişkin görüşleri on bir kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Tanındığımı hissettim”, “Güvenildiğimi hissettim”, “Adil biri olduğumu hissettim”, “Özsaygı”, “Özgüven”, “Gurur”, “Mutluluk”, “Merak”, “Heyecan”, “Şaşkınlık” ve “Endişe / Kaygı”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, hem kız hem de erkek öğrencilerin arkadaşları tarafından barışyapıcı seçildikleri için, daha çok, mutluluk duydukları ve arkadaşları tarafından güvenildiklerini hissettikleri görülmüştür. Ayrıca hem kız hem de erkek öğrenciler arkadaşları tarafından sınıf barışyapıcısı olarak seçildikleri için kendilerine bir özgüven geldiğini belirtmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu bulguların, ulusal alanyazında bulunan çalışma bulgularıyla (örn., Gülkökan, 2011; Türk, 2013; Tümnüklü, 2011) büyük ölçüde paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin arkadaşları tarafından sınıf barışyapıcısı olarak seçilmelerinin onlarda mutluluk duygusu uyandırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerini güvenilir biri olarak gördükleri, kendilerine bir özgüven geldiği, bu seçimi gurur verici bir olgu olarak değerlendirdikleri ve kendilerine olan özsaygılarının arttığı belirlenmiştir.

Alt problem 3.2: Barışyapıcı olmanın beğenilen yönleri nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcı olmanın beğendikleri yönlerine ilişkin görüşleri on kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Kavgaları önlemek”, “İnsanları barıştırmak”, “Kişisel gelişim / dönüşüm”, “İzlenen sorun çözme yöntemi”, “Tarafların arasındaki iletişimi kolaylaştırmak”, “Barışyapıcılar arasındaki birliktelik”, “Alternatif anlaşmazlık (sorun) çözme yöntemi”, “Arkadaş çevresinin genişlemesi”, “Kendini farklı görme” ve “Sorumluluk”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, hem kız hem de erkek öğrencilerin barışyapıcılığın

beğenilen yönü olarak en çok insanları barıştırma özelliğini vurguladıkları görülmüştür. Ayrıca, erkek öğrenciler, barışyapıcılığın beğenilen yönü olarak kavgaları önlemeyi vurgularlarken; kız öğrenciler, kişisel gelişim / dönüşüme dikkat çekmişlerdir. Araştırmada elde edilen bu bulgular, ulusal alanyazında bulunan bazı çalışma bulgularıyla benzerlikler gösterirken; bazılarında farklılaşmaktadır. Bu çalışmaya paralel olarak Güloğlu (2011) ve Gülkökan'ın (2011) çalışmalarında tarafları barıştırmak kategorisi ön plana çıkarken; bu çalışmadaki bulgulardan farklı olarak Türnüklü'nün (2011) çalışmasında, öğrencilerin arabuluculuğun daha çok kişisel gelişimlerini sağladığını vurguladıkları görülmüştür.

Alt problem 3.3: Barışyapıcı olmanın beğenilmeyen yönleri nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcı olmanın beğenmedikleri yönlerine ilişkin görüşleri on kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Beğenmediğim yönü yok”, “Barışyapıcılığa karşı direnç”, “Barışyapıcılığın ciddiye alınmaması”, “Okul genelinde tanınmamak / önemsenmemek”, “Barıştıracak bir anlaşmazlık bulamamak”, “Yüklediği sorumluluklar”, “Taraf tutamamak”, “Arada kalmak”, “Rozet takmak” ve “Barışyapıcılığın kötüye kullanımı”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre, barışyapıcılığın beğenmediğim yönü yok kategorisinde daha çok söylem dile getirdikleri tespit edilmiştir. Erkek öğrenciler, barışyapıcılığın beğenilmeyen yönü olarak barışyapıcılığa karşı direnci vurgularlarken; kız öğrenciler, barışyapıcılığın ciddiye alınmamasına dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen bulguların, ulusal alanyazında yer alan çalışma bulgularıyla farklılaştığı görülmüştür. Güloğlu (2011), Gülkökan (2011) ve Türnüklü'nün (2011) çalışmalarında daha çok barışyapıcılığın beğenilmeyen bir yönü olmadığı vurgulanırken; bu araştırmada, öğrencilerin barışyapıcılığın beğenilmeyen yönlerini açıklayıcı ifadeler kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin belirtmiş oldukları söylemlerin yoğunluğu kategorilere göre farklılık göstermesine rağmen bu söylemlerin araştırmacı ve uygulayıcılar için büyük bir önem arz ettiği düşünülmektedir. Barışyapıcı öğrenci görüşleri incelendiğinde, tarafların anlaşmazlıkları barışyapıcılık masasında ele almaya karşı direnç gösterdikleri ve zaman zaman barışyapıcılığı ciddiye almadıkları tespit

edilmiştir. Söylem yoğunluğu düşük olmasına rağmen, öğrencilerin rozet takmaktan hoşlanmadıkları görülmüştür. İnfomal görüşmelerde, öğrencilerin rozet yerine kıyafetleriyle uyum gösterecek, hem onlar için özel bir anlam ifade edecek hem de günlük yaşamda kendileri için bir aksesuar olarak kullanabilecekleri barış sembolünü içeren özel bir bilekliği daha çok tercih edebilecekleri tespit edilmiştir.

Alt problem 3.4: Barışyapıcılık sürecinde yaşanan zorluklar nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcılık sürecinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri on dört kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Zorluk yaşamadım”, “Barışyapıcılığa karşı direnç”, “Tarafların barışmak istememeleri”, “Tarafların anlaşmazlığın (sorunun) çözüleceğine inanmamaları”, “Tarafların gizlilik endişeleri”, “Kavganın devam etmesi”, “İletişim sorunları”, “Meraklı izleyicilerin görüşmeye girmeye çalışmaları”, “Barıştıracak bir anlaşmazlık bulamamak”, “Barışyapıcılık basamaklarını adım adım uygulamak”, “Görüşmede tek barışyapıcı olmak”, “Tarafları kazan-kazan çözüme ulaştırmak”, “Taraftan tutmadan süreci yönetmek” ve “Başarısızlık korkusu”. Görüşmede elde edilen veriler bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrencilerin daha çok barışyapıcılığa karşı direnç kategorisinde söylemler dile getirdikleri tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulguların, ulusal alanyazında yer alan çalışma bulgularıyla farklılaştığı tespit edilmiştir. Türk (2013) ve Güloğlu’nun (2011) çalışmalarında arabulucu öğrencilerin daha çok arabuluculuk basamaklarını ve becerilerini uygulamakta güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Fakat bu çalışmada, öğrencilerin barışyapıcılık basamaklarında çok fazla güçlük yaşamadıkları; daha çok tarafları barışyapıcılık masasına gelmeye ve barışmaya ikna etmekte güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgular iki açıdan önem taşımaktadır. İlk olarak, öğrencilerin barışyapıcılık sürecini uygulamakta ve yönetmekte zorlanmamış olmaları katıldıkları eğitim sonucunda hedeflenen bilgi ve becerileri kazandıklarının bir göstergesi olabilir. İkinci olarak, okulda ilk kez bu tür bir çalışma gerçekleştirilmesi ve çalışmanın ilk yılı olması sebebiyle öğrencilerin barışyapıcılığa karşı direnç göstermelerinin sürecin doğal bir parçası olduğu düşünülebilir.

Alt problem 3.5: Barışyapıcı öğrencilerin, barışyapıcı olduktan sonra davranışlarında yaşanan değişimler nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcı olduktan sonra davranışlarda yaşanan değişimlere ilişkin görüşleri beş kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Değişim olmadı”, “Davranışlarda olumlu dönüşüm”, “Sorun çözme becerilerinde gelişim”, “İletişim becerilerinde gelişim”, ve “Öfke kontrol becerilerinde gelişim”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, hem kız hem de erkek öğrencilerin en yoğun bir biçimde davranışlarda olumlu dönüşüm kategorisinde söylemler dile getirdikleri görülmüştür. Ayrıca, kız ve erkek öğrenciler, sorun çözme becerilerinin geliştiğine ilişkin söylemler dile getirmişlerdir. Kız ve erkek öğrenci söylemleri arasında en önemli farklılık iletişim becerilerinde gelişim kategorisinde kız öğrenciler lehine yaşanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulguların, Sağkal (2011) ve Tümnüklü’nün (2011) yürüttüğü çalışmalarda elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği belirlenmiştir. Türk’ün (2013) çalışmasında daha çok davranışlarda olumlu değişim kategorisi dikkat çekerken; Gülkökan’ın (2011) çalışmasında daha çok çatışma çözme ve iletişim becerilerinin gelişimi vurgulanmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin barışyapıcı görev ve sorumluluklarını üstlenmelerinin ve bu süreçte eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanmalarının onların davranışlarının ve sorun çözme becerilerinin olumlu yönde gelişmesinde önemli bir etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Alt problem 3.6: Barışyapıcı olmak barışyapıcı öğrencilerin şiddete yönelik bakış açılarını nasıl etkiledi?

Barışyapıcı olmanın şiddete yönelik bakış açısı üzerindeki etkisine ilişkin görüşler altı kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Bir değişim olmadı”, “Şiddetin türlerini öğrenme”, “Şiddetin olumsuz etkilerini öğrenme”, “Şiddete yönelik negatif bakış açısı geliştirme”, “Sorunların şiddete başvurmadan çözülebileceğini öğrenme” ve “Şiddete yönelik eğilimin azalması”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, hem kız hem de erkek öğrencilerin şiddetin olumsuz etkilerini öğrendikleri, şiddete yönelik negatif bakış açısı geliştirdikleri, sorunların şiddete

başvurmadan çözülebileceğini öğrendikleri ve şiddete yönelik eğilimlerinin azaldığı anlaşılmıştır. Çalışmada elde edilen bu bulgular, ulusal alanyazında yer alan çalışma (Sağkal, 2011; Yıldırım, 2012) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu araştırmada, eğitimler sırasında şiddet kavramının tüm yönleriyle ele alınması, barışa yönelik bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmaya yönelik etkinliklerin işlenmesi, bu doğrultuda öğrenilen bilgilerin gerçek yaşamda kullanılarak sınıfta ve okulda barış ortamının sağlanmaya çalışılmasının öğrencilerin şiddete yönelik bakış açılarını tekrar gözden geçirmelerinde önemli bir etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir.

Alt problem 3.7: Barışyapıcı olmak barışyapıcı öğrencilerin anlaşmazlık (sorun) çözme becerilerini nasıl etkiledi?

Barışyapıcı öğrencilerin, barışyapıcı olmanın anlaşmazlık (sorun) çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri üç kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Değişim olmadı”, “Sorun çözme becerilerinin gelişimi” ve “İletişim becerilerinin gelişimi”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, hem kız hem de erkek öğrencilerin sorun çözme ve iletişim becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulguların, ulusal alanyazında yer alan çalışma (Sağkal, 2011; Yıldırım, 2012) bulgularıyla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu araştırmada, öğrencilerin sorun çözme ve iletişim becerilerinin gelişmesinde hem eğitimler sırasında işlenen etkinliklerin hem de eğitim sonrasında öğrencilerin bu bilgi ve becerileri gerçek yaşamda kullanmalarının etkisi olabileceği düşünülmektedir.

Alt problem 3.8: Barışyapıcı öğrenciler, barış eğitiminde kazandıkları bilgi ve becerileri okul dışında nerelerde kullanmaktadırlar?

Barışyapıcı öğrencilerin, barış eğitiminde kazandıkları bilgi ve becerileri okul dışında kullandıkları yerlere ilişkin görüşleri dokuz kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Hiç kullanmadım”, “Okul dışındaki kavga mekânlarında”, “Aile içerisinde”, “Arkadaş grubunda”, “Dershanede”, “Mahallede / sokakta”, “Komşular

arasında”, “Akrabalar arasında” ve “Hemen hemen her yerde”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, hem kız hem de erkek öğrencilerin barışyapıcılık becerilerini okul dışında daha çok aile içerisinde kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, kız ve erkek öğrenciler bu becerileri arkadaş gruplarında da kullanmışlardır. Gruplar açısından tek farklılık mahallede / sokakta kategorisinde, erkek öğrenciler lehine yaşanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara paralel bir biçimde, Güloğlu’nun (2011) yürüttüğü çalışmada da, öğrencilerin eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri okul dışında daha çok aile içerisinde ve arkadaş grubunda kullandıkları görülmüştür. Dokuzuncu sınıf, öğrencilerin yeni bir okula ve arkadaş ortamına uyum sağladığı; bir yandan da ders yükünün ağır olduğu bir dönemdir. Öğrencilerin bu dönemde, okul dışı saatlerde zamanlarını daha çok aile içerisinde ya da arkadaş grubunda geçirdikleri görülmektedir. Dolayısıyla, bu eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri okul dışında aile içerisinde ya da arkadaş grubunda kullanmalarının yaşadıkları sürecin doğal bir sonucu olabileceği düşünülmektedir.

Alt problem 3.9: Barışyapıcı öğrencilerin, arkadaşlarının yaşadıkları anlaşmazlıklar üzerindeki etkileri nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin, arkadaşlarının yaşadıkları anlaşmazlıklar üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri dört kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Kavgaları önleme”, “Tarafları sakinleştirme”, “Tarafların birbirlerini anlamalarını sağlama” ve “Tarafları barıştırma”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrencilerin daha çok tarafları barıştırma kategorisinde söylemler dile getirdikleri görülmüştür. Ayrıca kız ve erkek öğrenciler, kavgaları önlediklerini ve tarafları sakinleştirdiklerini belirtmişlerdir. Gruplar arasında tek farklılık, tarafların birbirlerini anlamalarını sağlama kategorisinde kız öğrenciler lehine yaşanmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, ulusal alanyazında yer alan çalışma bulgularıyla benzerlikler ve farklılıklar göstermiştir. Bu araştırmada, daha çok tarafları barıştırma, kavgaları önleme ve tarafları sakinleştirme kategorilerinde söylemler dile getirilirken; Güloğlu’nun (2011) çalışmasında kavgalarda/çatışmalarda azalma ve çatışmalara yönelik yapıcı yönelim kategorilerinde söylemler ifade edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bu bulgular, barışyapıcıların kavgaları yaşanmadan ya da büyümeden önleyebildiklerini ya da yaşanan bir kavga/anlaşmazlık sonrasında tarafları sakinleştirip, barıştırabildiklerini göstermiştir.

Alt problem 3.10: Barışyapıcı öğrencilerin bir sonraki yılda da barışyapıcı olarak bu görevi sürdürmeye yönelik görüşleri nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin, bir sonraki yılda da barışyapıcı olarak bu görevi sürdürmeye yönelik görüşleri altı kategoride değerlendirilmiştir: “Hayır”, “Kararsızım”, “Evet: İnsanlara yardım etmeyi sevdiğim için”, “Evet: Bu çalışmanın devam etmesini istediğim için”, “Evet: Kişisel bir farklılık yarattığı için” ve “Evet: Sadece okulda değil; hemen hemen her yerde”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, bu çalışma içerisinde yer alan tüm öğrencilerin bir sonraki yılda da barışyapıcı olarak bu görevi sürdürmek istedikleri, bu durumun gerekçesi olarak daha çok çalışmanın devam etmesini istediklerini belirttikleri görülmüştür. Benzer bir biçimde, Türk’ün (2013) yürüttüğü araştırmada da öğrencilerin tümünün bir sonraki yılda da arabulucu olarak bu görevi sürdürmek istedikleri görülmüştür. Öğrencilerin bir sonraki yılda da arabulucu olarak görevlerini sürdürmek istemelerinin gerekçeleri dört başlıkta sınıflandırılmıştır: İnsanları barıştırmak, sorunların çözümünde yardım etmek, kişisel gelişim ve ileriki yaşamlarına olumlu katkı. Araştırmada elde edilen bu bulgular, öğrencilerin barışyapıcı olmaktan hoşnut olduklarını ve çalışmayı yararlı buldukları için bir sonraki yılda da sürdürmeye istekli olduklarını göstermiştir.

Alt problem 3.11: Barışyapıcı öğrencilerin bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri nelerdir?

Barışyapıcı öğrencilerin bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri on bir kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Yararlı bir çalışma”, “Kavgaları önledi”, “Yaşam becerileri kazandırdı”, “Öfke kontrolü becerilerini geliştirdi”, “Öğrencileri bilinçlendirdi”, “Barışyapıcılığa gereken önem verilmeli”, “Daha çok barışyapıcı yetiştirilmeli”, “Tüm sınıflara / öğrencilere uygulanmalı”, “Diğer okullarda da

uygulanmalı”, “Toplum geneline yayılmalı” ve “Karmaşık duygular uyandırmakta”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrencilerin daha çok bu çalışmanın yararlı olduğuna ilişkin görüşler dile getirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğrenciler, bu çalışmanın okulda kavgaları önlediğini dile getirmişlerdir. Bu görüşme sorusunda elde edilen veriler, öğrencilerin barışçıl ilişkiler kurma, yönetme ve sürdürmeye ilişkin bilgi, beceri ve tutumlarının geliştiğini göstermiştir. Ayrıca, okulda başlatılan barışyapıcılık uygulamalarının kavgaların önlenmesinde ve yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı-barışçıl çözümünde katkı sağladığı anlaşılmıştır.

Problem Cümlesi 4: *Barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan tarafların, bu süreçteki deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?*

Alt problem 4.1: Taraf öğrencilere göre barışyapıcılık desteği almanın anlaşmazlığın (sorunun) çözüm süreci üzerindeki etkisi nedir?

Tarafların barışyapıcılık desteği almalarının anlaşmazlığın (sorunun) çözüm süreci üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri sekiz kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Olumsuz etki”, “Olumlu etki”, “Anlaşmazlığın (sorunun) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözülmesi”, “Kavganın önlenmesi”, “Kişilerarası ilişkilerin gelişmesi”, “Kişilerarası iletişimin artması”, “Anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığın artması” ve “Alternatif anlaşmazlık (sorun) çözme yöntemi”. Taraf söylemleri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, kız ve erkek öğrencilerin daha çok anlaşmazlığın (sorunun) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözülmesi ve olumlu etki kategorilerinde görüşler dile getirdikleri görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu bulgular, ulusal alanyazında yer alan çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Türk’ün (2013) yürüttüğü çalışmada, taraflar arabulucuların anlaşmazlık çözüm sürecini kolaylaştırdığını ve uzlaşmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Benzer bir biçimde, Güloğlu (2011) yürüttüğü çalışmada, tarafların, sorunun yapıcı-barışçıl çözümünü sağladığı için arabuluculuğu tercih ettiklerini ve büyük bir çoğunluğunun yapılan anlaşmadan memnun olduklarını tespit etmiştir. Sonuç olarak, barışyapıcılık

görüşmelerinin taraflar için anlaşmazlıkların çözüm sürecini olumlu yönde etkilediğini söyleyebilmek mümkündür.

Alt problem 4.2: Taraf öğrencilerin barışyapıcılık görüşmelerine ilişkin hoşlandıkları yönler nelerdir?

Tarafların barışyapıcılık görüşmelerinin hoşlandıkları yönlerine ilişkin görüşleri dokuz kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Üçgen masa”, “Olumlu duygular hissettirmesi”, “Anlaşmazlıkları (sorunları) yapıcı-barışçıl bir biçimde çözmesi”, “Anlaşmazlığa (soruna) yönelik farkındalığı arttırması”, “Anlaşmanın resmileştirilmesi”, “Olası sorunları önlemesi”, “Kişilerarası ilişkileri geliştirmesi”, “İletişim kurma biçimi” ve “Barışyapıcıların tutumları”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, tarafların barışyapıcılığın beğenilen yönleri olarak anlaşmazlıkları yapıcı-barışçıl bir biçimde çözmesine ve barışyapıcıların tutumlarına dikkat çektikleri görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu bulguların, ulusal alanyazında yer alan araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği görülmektedir. Güloğlu (2011) yürüttüğü çalışmada, tarafların arabuluculuğun beğenilen yönleri olarak daha çok sorunun yapıcı çözümü, iletişim becerisi kazandırması ve sorunun anlaşılmasını sağlaması gibi kategorilerde söylemler dile getirdiklerini belirlemiştir. Bir başka çalışmada (Türk, 2013) ise tarafların, arabuluculuğun kavganın önlenmesinde, sorunun çözülmesinde ve arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesinde yarar sağladığını ifade ettikleri görülmüştür. Sonuç olarak, mevcut araştırmada elde edilen bulgular, tarafların, barışyapıcılıkta anlaşmazlığın yapıcı bir biçimde çözülmesinden hoşnut olduklarını ve barışyapıcıların dürüstlük, tarafsızlık ve gizlilik gibi temel ilkelere bağlı olmalarını beğendiklerini göstermiştir.

Alt problem 4.3: Taraf öğrencilerin barışyapıcılık görüşmelerine ilişkin hoşlanmadıkları yönler nelerdir?

Tarafların barışyapıcılık görüşmelerinin hoşlanmadıkları yönlerine ilişkin görüşleri on kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Beğenmediğim yönü yok”, “Barışyapıcıların bazı tutumları”, “Her olayın barışyapıcılığa taşınması”, “Kazan-

kazan çözüme ulaşamaması”, “Anlaşmazlığın (sorunun) çözülmemesi”, “Anlaşmazlığın (sorunun) hızlı bir biçimde çözülmeye çalışılması”, “Karşı tarafla yüzleşmek”, “Meraklı izleyicilerin görüşmeye girmeye çalışmaları”, “Kendini açma” ve “Fiziki ortam”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, taraf kız ve erkek öğrencilerin daha çok barışyapıcılığın beğenmedikleri bir yönü bulunmadığını belirttikleri görülmüştür. Bununla birlikte bazı kız ve erkek öğrencilerin, barışyapıcıların bazı tutumlarından hoşlanmadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca kız öğrenciler, meraklı izleyicilerin görüşmeye girmeye çalışmalarını barışyapıcılığın beğenilmeyen yönü olarak vurgulamışlardır. Araştırmada elde edilen bu bulgular, ulusal alanyazında yer alan çalışma bulgularıyla büyük ölçüde tutarlık göstermiştir. Güloğlu (2011) yürüttüğü görüşmelerde, tarafların daha çok arabuluculuğun beğenilmeyen bir yönü olmadığını vurguladıklarını belirlemiştir. Bununla birlikte, taraflar, kendilerini ifade etmekte, kendilerini açmakta ve kazan-kazan çözüme ulaşmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, mevcut çalışmada elde edilen bulgular, tarafların, barışyapıcılar yanlı davrandıklarında ya da gizliliği ihlal ettiklerinde bu durumdan hoşlanmadıklarını göstermiştir. Bu bulgu, bu tür çalışmalarda barışyapıcıların temel barışyapıcılık ilkelerine bağlı kalmalarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Ayrıca, uygulama sürecinde barışyapıcılık sürecinde olup bitenleri izlemek için meraklı izleyicilerin içeriye girmek istedikleri görülmüştür. Bu durum, taraf öğrenci söylemlerinde kendisini göstermiştir. Taraf öğrenciler, anlaşmazlığın çözüm sürecinde meraklı izleyicilerin barışyapıcılık odasına girmeye çalışmalarından rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırma sürecinde bu durumun üstesinden gelmek için sürece ilişkin sınıflarda bilgilendirici açıklamalar yapılmasına rağmen anlaşmazlık durumlarında olayın içeriğini merak eden, tarafların yanında bulunmak isteyen, içeride konuşulanlara şahit olmak isteyen izleyici bir kitlenin çoğunlukla zorlayıcı bir etken oluşturduğu bilinmelidir.

Alt problem 4.4: Tarafların tekrar anlaşmazlık (sorun) yaşamaları durumunda barışyapıcılık desteği almaya yönelik görüşleri nelerdir?

Tarafların tekrar anlaşmazlık yaşamaları durumunda barışyapıcılık desteği alıp almamaya ilişkin görüşleri beş kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Hayır”,

“Kararsızım”, “Cinsiyete bağlı”, “Anlaşmazlığın boyutuna bağlı” ve “Evet”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, taraf kız ve erkek öğrencilerin tekrar anlaşmazlık yaşamaları durumunda yine barışyapıcılık desteği alabileceklerini çarpıcı bir biçimde vurguladıkları görülmüştür. Bu bulgu, Türk’ün (2013) çalışmasında elde ettiği bulgularla büyük ölçüde paralellik göstermiştir. Türk (2013), çalışmasında tüm öğrencilerin tekrar anlaşmazlık yaşamaları durumunda tekrar arabuluculuk desteği almaya hazır olduklarını tespit etmiş ve arabuluculuk almak istemelerinin gerekçelerini dört ana başlıkta sınıflandırmıştır: Yararını gördüğüm için, iyi bir iletişim kurmayı sağladığı için, üçüncü bir taraf olması sorunun çözümünde etkili olduğu için ve arkadaşımın küs kalmak istemediğim için. Sonuç olarak, mevcut çalışmada elde edilen bulgular, tarafların yaşadıkları anlaşmazlıkları barışyapıcılık yöntemiyle çözmekten hoşnut olduklarını, bu süreçten yarar sağladıklarını, tekrar anlaşmazlık (sorun) yaşamaları durumunda barışyapıcılık desteği almak için istekli olduklarını göstermiştir.

Alt problem 4.5: Taraf öğrencilerin bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri nelerdir?

Tarafların bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri on bir kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Devam etmemeli”, “Devam etmeli”, “Okulumuz için yararlı”, “Okulumuz için yararsız”, “Çalışma daha da geliştirilebilir”, “Okuldaki barışyapıcı sayısı arttırılmalı”, “Barışyapıcılık yaygınlaştırılmalı”, “Barışyapıcılık öğrenciler arasında ciddiye alınmalı”, “Barışyapıcılar okul dışında da etkin olmalı”, “Anlaşmazlıklar (sorunlar) hızlı bir biçimde çözülmeye çalışılmamalı”, ve “Meraklı izleyicilerin barışyapıcılık odasına girmeleri önlenmeli”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, taraf kız ve erkek öğrencilerin çarpıcı bir biçimde bu projeyi okulları için yararlı buldukları tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen bulgulara paralel olarak Güloğlu (2011) da taraflarla yürüttüğü görüşmelerde, arabuluculuğun kavgaların önlenmesi ve anlaşmazlıkların çözülmesi bakımından okul için yarar sağladığını tespit etmiştir.

Problem Cümlesi 5: Barışyapıcılık uygulamalarını gözlemleyen öğretmenlerin, bu süreçteki deneyimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt problem 5.1: Okulda başlatılan barış eğitimi çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Okulda başlatılan barış eğitimi çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri altı kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Yararlı bir çalışma”, “Kavgalarda ve disiplin suçlarında azalma”, “Sorun çözme becerilerini geliştirici”, “Karar verme becerilerini geliştirici”, “İlk yılın uygulama zorluğu” ve “Anlaşmazlıkların boyutu ve çözümü”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin daha çok bu uygulamaları yararlı bir çalışma olarak gördükleri anlaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenler bu çalışmanın okuldaki kavgaya ve disiplin olaylarını azaltıp; sorun çözme becerilerini geliştirdiğini vurgulamışlardır. Bu araştırmada elde edilen bulgulara paralel bir biçimde bir başka çalışmada da (Güloğlu, 2011), öğretmenlerin okulda yürütülen arabuluculuk görüşmelerinin sorunların yapıcı-barışçıl çözümünü sağladığını vurguladıkları belirlenmiştir. Söylem frekansı düşük olsa da ilk yılın uygulama zorluğu kategorisinde dile getirilen görüşlerin de büyük bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler, barışyapma algısının çocuklarda oluşabilmesi ve bu kültürün okulda yerleşebilmesi için biraz daha zamana ihtiyaç olduğunu, bu yılki çalışmalarda yeterince çaba harcandığını ancak devamı getirilirse ileriki yıllarda projenin hedeflerine daha çok ulaşabileceğini belirtmektedirler.

Alt problem 5.2: Öğretmenlere göre bu projenin okul için olumlu yönleri nelerdir?

Bu projenin okul için olumlu yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri dokuz kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Algı ve perspektiflerde değişim”, “Okul ikliminde gelişim”, “Davranışlarda olumlu yönde gelişim”, “Sorun çözme becerilerinde gelişim”, “Özgüvende artış”, “Personelin iş yükünde azalma”, “Kavgaların önlenmesi”, “Arkadaşlık ilişkilerinde gelişim” ve “Öğrenci-öğrenci iletişimde gelişim”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde,

öğretmenlerin bu çalışmanın öğrencilerin sorun çözme becerilerini geliştirdiğini ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca, öğretmenler bu çalışmanın öğrenci davranışlarını ve okul iklimini olumlu yönde geliştirdiğini vurgulamışlardır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara paralel olarak, Johnson ve Johnson'ın (2002b) çalışmalarında da öğretmenler ve okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerde, öğrenciler arasında yaşanan yıkıcı çatışmaların azaldığı ve öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıkların çözümü için öğretmen ve yöneticilerin daha az zaman harcamaya başladıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, araştırmada elde edilen bu bulgular, yıkıcı öğrenci davranışlarının dönüştürülmesinde ve okul ikliminin geliştirilmesinde bu çalışmanın katkı sağladığını göstermektedir.

Alt problem 5.3: Öğretmenlere göre bu projenin okul için olumsuz yönleri nelerdir?

Bu projenin okul için olumsuz yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri dört kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Olumsuz bir yönü yok”, “Öğrencilerin barışyapıcılığı dersten kaçma yöntemi olarak kullanmaları”, “İlk yılın uygulama zorluğu” ve “Barışyapıcıların rehberlik ders saatlerinde eğitime alınmaları”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin daha çok bu çalışmanın olumsuz bir yönü olmadığını vurguladıkları görülmüştür. Fakat bazı söylemlerde, öğrencilerin barışyapıcılığı dersten kaçma yöntemi olarak kullanabildikleri, projenin ilk yılı olması nedeniyle birtakım güçlüklerin yaşandığı ve öğretmenlerin öğrencilerin rehberlik ders saatlerinde eğitime alınmalarından çok fazla hoşnut olmadıkları anlaşılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgulara paralel bir biçimde, daha önceki çalışmalarda da (Güloğlu, 2011; Johnson ve Johnson, 2002b) öğretmenlerin okullarda yapıcı anlaşmazlık çözüm becerilerinin öğrencilere kazandırılmasının olumsuz bir yönü olmadığını vurguladıkları görülmüştür. Bu araştırmada, söylem frekansları düşük olsa da öğretmenlerin görüşlerinin her birinin tartışılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Öncelikle, bu tür çalışmalarda, öğrencilerin dersten kaçmak amacıyla barışyapıcılığı kullanmaya çalıştıkları, sahte bir kavga ya da anlaşmazlık durumu yaratabildikleri görülmüştür. Bu tür durumların önüne geçmek için öğrencilerin barışyapıcılık görüşmelerini daha çok teneffüslerde

gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Bir anlaşmazlık vakasının ders esnasında ele alınmasını gerektirecek bir durum oluştuğunda bu olayın ciddiyetini okul psikolojik danışmanı değerlendirmiş ve onun gözetimi ve izninde öğrenciler barışyapıcılık görüşme odasını kullanabilmişlerdir. İkinci olarak, bazı öğretmenler öğrencilerin rehberlik ders saatlerinde eğitime alınmalarından hoşnut olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni, branş öğretmenlerinin rehberlik ders saatlerinde kendi branşlarına ait o sınıftaki ders eksikliğini tamamlamak ya da öğrencilerle ek çalışmalar, etütler ve testler yürütmek istemelerinden kaynaklanmaktadır. Son olarak, öğretmenlerin çalışmanın ilk yılı olması nedeniyle uygulamada güçlükler yaşanmasının doğal bir süreç olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Alt problem 5.4: Öğretmenlere göre bu projenin sınıf içi akran ilişkilerine etkisi nedir?

Öğretmenlerin, bu projenin sınıf içi akran ilişkilerine etkileri konusundaki görüşleri beş kategoride değerlendirilmiştir: “Akran ilişkilerinde olumlu yönde gelişim”, “Akranlar arası güven ilişkisinde gelişim”, “Akranlar arası iletişimde gelişim”, “Anlaşmazlıkların (sorunların) yapıcı-barışçıl çözümü” ve “Birbirini önemseme”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en yoğun bir biçimde bu projenin akran ilişkilerini olumlu yönde geliştirdiğini ve sınıf içi anlaşmazlıkların yapıcı-barışçıl çözümünü sağladığını vurguladıkları görülmüştür. Benzer bir biçimde, Johnson ve Johnson (2002b) yürüttükleri çalışmada, öğrencilere kazandırılan anlaşmazlık çözüm becerilerinin onların sınıf içi akran ilişkilerini de etkilediğini tespit etmişlerdir. Mevcut araştırmada elde edilen bulgular, barışyapıcılık uygulamaları sonucunda öğrenci-öğrenci anlaşmazlıklarının yapıcı-barışçıl bir biçimde çözümlendiğini ve sınıf içi akran ilişkilerinin geliştiğini göstermiştir.

Alt problem 5.5: Öğretmenlere göre bu projenin sınıf içi anlaşmazlıklara olan etkisi nedir?

Bu projenin sınıf içi anlaşmazlıklar üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri dört kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Önemli bir etkisi olmadı”, “Anlaşmazlıkların (sorunların) yapıcı-barışçıl çözümü”, “Sınıf içi anlaşmazlıkların (sorunların) azalması” ve “Arkadaşlık ilişkilerinde gelişim”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en yoğun bir biçimde bu projenin sınıf içi anlaşmazlıkları yapıcı-barışçıl bir biçimde çözüme ulaştırdığına dikkat çektikleri görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu bulgular, Johnson ve Johnson’ın (2002b) yürüttüğü çalışmada elde edilen bulgularla paralellik göstermiştir. Sonuç olarak, öğretmen görüşlerine dayalı olarak barışyapıcılık uygulamalarının sınıf içi anlaşmazlıkların azalmasında önemli bir katkı sağladığı söylenebilir.

Alt problem 5.6: Öğretmenlere göre bu projenin barışyapıcı öğrencilerin davranışlarına etkisi nedir?

Bu projenin barışyapıcı öğrencilerin davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri dört kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Önemli bir etkisi olmadı”, “Davranışlarda olumlu yönde gelişim”, “Sorumluluk kazanımı” ve “Kişisel dönüşüm”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en yoğun bir biçimde davranışlarda olumlu yönde gelişim kategorisinde söylemler dile getirdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenler bu projenin öğrencilere sorumluluk kazandırdığını ve öğrencilerin kişisel dönüşümlerini gerçekleştirmelerini sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerinden elde edilen bu bulgulara dayalı olarak öğrencilerin barışyapıcı olduktan sonra özdüzenleme ve özkontrol becerilerinin arttığı söylenebilir.

Alt problem 5.7: Öğretmenlere göre bu projenin barışyapıcı öğrencilerin akran ilişkilerine etkisi nedir?

Bu projenin barışyapıcı öğrencilerin akran ilişkileri üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri dört kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Akran ilişkilerinde olumlu yönde gelişim”, “Örnek davranışlar sergileme”, “Daha olgun davranışlar sergileme” ve “Özgüvende artış”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en yoğun bir biçimde bu çalışmanın barışyapıcı öğrencilerin akran ilişkilerini olumlu yönde geliştirdiğini vurguladıkları görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen bulgulara paralel olarak, uluslararası alanyazında yer alan ve öğretmenlerle yürütülen görüşme sonuçlarını içeren bir çalışmada da (Johnson ve Johnson, 2002b) benzer sonuçlar elde edilmiştir. Mevcut çalışmada elde edilen bu bulgular, öğrencilerin barışyapıcı olduktan sonra akranlarıyla olan ilişkilerinin geliştiğini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenler barışyapıcı öğrencilerin akranlarına göre daha olgun davranışlar sergilediklerini, arkadaşlarına örnek olabilecek davranışlar sergilemeye çalıştıklarını ve özgüvenlerinde bir artış yaşandığını belirtmişlerdir.

Alt problem 5.8: Öğretmenlere göre bu projenin barışyapıcı öğrencilerin anlaşmazlık (sorun) çözme becerilerine etkisi nedir?

Bu projenin barışyapıcı öğrencilerin anlaşmazlık (sorun) çözme becerileri üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri dört kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Emin değilim”, “Kişilerarası sorun çözme becerilerinde gelişim”, “Kişisel sorun çözme becerilerinde gelişim” ve “Çaba harcama”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin en yoğun bir biçimde bu çalışmanın barışyapıcı öğrencilerin anlaşmazlık (sorun) çözme becerilerini geliştirdiğini vurguladıkları görülmüştür. Benzer bir biçimde, Johnson ve Johnson’ın (2002b) yürüttüğü çalışmada da, öğrencilerin anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiği belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğretmen görüşleri, barış eğitimi programına katılan barışyapıcı öğrencilerin anlaşmazlık sorun (çözme) becerilerinin geliştiğini, barışyapıcı öğrencilerin hem kendi hem de arkadaşlarının yaşadıkları anlaşmazlık durumlarında bu becerileri kullanabildiklerini göstermektedir.

Barışyapıcı öğrencilerin, kazandıkları bu sorun çözme becerilerini sadece okulda değil; ilerki öğrenim, iş ve aile yaşamlarında da kullanabilecekleri öngörülmektedir.

Alt problem 5.9: Öğretmenlere göre bu projenin barışyapıcı öğrencilerin ders başarılarına etkisi nedir?

Bu projenin barışyapıcı öğrencilerin ders başarıları üzerindeki etkisine ilişkin öğretmen görüşleri dört kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Etkisi olmadı”, “Emin değilim”, “Bazılarını etkiledi; bazılarını etkilemedi” ve “Olumlu yönde etkiledi”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, bu projenin ders başarısı üzerinde etkisi olmadığına ilişkin öğretmen söylemlerinin daha sık ifade edildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, bazı öğretmenlerin bu projenin ders başarısına olumlu yönde etkisi olduğunu belirttikleri; bazı öğretmenlerin ise bu gelişimin her öğrencide gözlenmediğini ifade ettikleri görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bu bulgular, ulusal alanyazında yer alan bir çalışmada elde edilen bulgularla farklılaşmaktadır. Güloğlu (2011) yürüttüğü araştırmada, öğretmen söylemlerinin daha çok derse yönelik ilginin artması ve ders başarısının artması kategorilerinde toplandığını saptarken; mevcut araştırmada, öğretmenlerin daha sık bir biçimde bu çalışmanın ders başarısına etkisi olmadığını vurguladıkları görülmüştür. Kuramsal açıklamalar incelendiğinde ise kişilerarası çatışmaların yaşamın kaçınılmaz bir parçası olduğu, aslında algılandığı gibi olumsuz değil; tam aksine akademik başarının, akıl yürütmenin ve sorun çözmenin artmasında önemli bir tetikleyici güce ve enerjiye sahip olduğu vurgulanmaktadır (Johnson ve Johnson, 1995a). Johnson ve Johnson, çatışma çözme programları müfredatla bütünleşik bir biçimde yürütüldüğünde öğrenci-öğrenci iletişim ve ilişkisinin gelişeceğini, öğrencilerin işbirliği içerisinde kazan-kazan bir yaklaşım ve düşünce biçimine sahip olacaklarını, öğrenme süreçlerinde birbirlerine daha empatik ve yardımcı davranarak akademik başarılarının daha da artacağını savunmaktadırlar.

Dolayısıyla mevcut çalışmada, öğretmen söylemlerine de dayalı olarak, müfredattan bağımsız olarak yürütülen barış eğitimi programının öğrencilerin ders

başarısı üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığı ancak öğrencilerin tutum ve değerlerinde gerçekleşecek değişimin ve üstlendikleri sorumluluklar sonucunda kendi kişisel gelişimlerinde yaşanacak dönüşümün, uzun vadede onların ders başarılarını dolaylı olarak etkileyebileceği düşünülmektedir.

Alt problem 5.10: Öğretmenlerin bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri nelerdir?

Öğretmenlerin bu projeye ilişkin eklemek istedikleri görüşleri sekiz kategori içerisinde değerlendirilmiştir: “Yararlı bir çalışma”, “Uzun vadede daha yararlı olacaktır”, “Küçük yaşlardan itibaren uygulanmalı”, “Çalışma yaygınlaştırılmalı”, “Okullarda bu çalışmaları yürütecek uzmanlar bulunmalı”, “Öğretmen-öğrenci çatışmalarını kapsamalı”, “Personelin iş yükünü azaltıcı” ve “Kişilerarası ilişkileri geliştirici”. Görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, öğretmenlerin daha çok bu çalışmayı yararlı bir etkinlik olarak değerlendirdikleri, çalışmanın yaygınlaştırılmasını önerdikleri ve bu çalışmanın uzun vadede daha yararlı olabileceğini vurguladıkları görülmüştür. Araştırmada elde edilen bu bulgulara paralel olarak, ulusal ve uluslararası alanyazında yer alan çalışmalarda da (Güloğlu, 2011; Johnson ve Johnson, 2002b) öğrencilere anlaşmazlık çözüm becerilerinin kazandırılmasının yararlı bir uygulama olarak değerlendirildiği görülmüştür. Sonuç olarak, okul temelli birincil önleme çalışması kapsamında barış eğitimi programları okullarda uygulanmaya ve öğrencilere anlaşmazlık çözme becerileri küçük yaşlardan itibaren kazandırılmaya başlandığında, başta öğrenciler, öğretmenler ve veliler olmak üzere okul sisteminin tüm üyeleri yarar sağlayacaklardır. Bu tür çalışmalar uzun süreli bir biçimde yürütüldüğünde bu kazanımlardan okul sisteminin üyelerinin yanı sıra tüm toplum yararlanacak ve barış kültürü ülkemizde ve dünyada daha da güçlenecektir.

Çalışma 1 ve Çalışma 2 İçin Ortak Sonuç ve Tartışma

Alanyazında, nicel ve nitel çalışma bulgularına yönelik yapılan çıkarımlara ek olarak nicel ve nitel bulguların birlikte ele alınıp değerlendirildiği üst çıkarımlar yapılması gerektiği belirtilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2014). Bu nedenle, bu bölümde önceki kısımdan farklı olarak nicel ve nitel araştırma bulguları birlikte değerlendirilip üst çıkarımlarda bulunulmuştur. Üst çıkarımlarda, her iki analizden elde edilen bulguların birbiriyle ne ölçüde uyduğu ve bu uyuma düzeyinden hangi sonuçların çıkarılabileceği tartışılmıştır. Ayrıca, araştırmanın ikinci kısmında yürütülen nitel çalışmada birden fazla veri kaynağıyla (barışyapıcı öğrenciler, anlaşmazlığın tarafları ve öğretmenler) görüşmeler yürütüldüğü için bu üç farklı görüşme grubundan elde edilen veriler bütüncül bir biçimde değerlendirilip, tartışılmıştır. Görüşmelerde veri çeşitlemesinin kullanılması barışyapıcılık uygulamalarının etkililiğine ilişkin görüşlerin farklı bakış açılarına sahip grupların gözünden değerlendirilmesini sağlamıştır.

Öncelikle, nicel veriler incelendiğinde, deney grubunda yer alan barışyapıcı öğrencilerin şiddet eğilimlerinin, kontrol ve plasebo grubunda yer alan öğrencilere göre, anlamlı düzeyde azaldığı belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında elde edilen nitel verilere ait içerik analizi sonuçları incelendiğinde, nitel bulguların nicel bulguları desteklediği görülmüştür. Barışyapıcı öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin daha çok şiddetin olumsuz etkilerini öğrenme, şiddete yönelik negatif bakış açısı geliştirme, sorunların şiddete başvurmadan çözülebileceğini öğrenme ve şiddet yönelik eğilimin azalması kategorilerinde söylemlerde bulundukları görülmüştür. Ayrıca görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, öğrencilerin ilişki ve iletişim becerilerinin arttığı, davranışlarının olumlu yönde geliştiği, kavgaları önledikleri ve anlaşmazlık yaşayan arkadaşlarını barıştırdıkları tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular ışığında ve araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde, barış eğitimi programının öğrencilerin şiddet eğilimlerinin azalmasında etkili olduğu söylenebilir.

İkinci olarak, nicel veriler incelendiğinde, deney grubunda yer alan barışyapıcı öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerinin, kontrol ve plasebo grubunda yer alan öğrencilere göre, anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında elde edilen nitel verilere ait içerik analizi sonuçları incelendiğinde, nitel bulguların nicel bulguları desteklediği görülmüştür. Barışyapıcı öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin çarpıcı bir biçimde sorun çözme becerilerinin gelişimi kategorisinde söylemlerde bulundukları görülmüştür. Ayrıca görüşme verileri bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, (i) öğrencilerin iletişim becerilerinin geliştiği, (ii) eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri sadece okulda değil; aile içerisinde ve arkadaş grubunda da kullandıkları, (iii) barışyapıcılık sürecinde tarafları sakinleştirdikleri, birbirlerini anlamalarını sağladıkları ve onları barıştırdıkları tespit edilmiştir. Buna ek olarak, barışyapıcılık kayıt formlarına ilişkin içerik analizi sonuçları incelendiğinde, barışyapıcı öğrencilerin somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıklarını büyük bir ölçüde yapıcı ve barışçıl bir çözüme ulaştırabildikleri görülmüştür. Tüm bu bulgular ışığında ve araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde, barış eğitimi programının öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Üçüncü olarak, nicel veriler incelendiğinde, deney okulunda yer alan dokuzuncu sınıf öğrencilerine ait sınıf iklimi puan ortalamalarının, kontrol ve plasebo okulunda yer alan dokuzuncu sınıf öğrencilerine ait sınıf iklimi puan ortalamalarına göre, sene başından sene sonuna anlamlı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında elde edilen nitel verilere ait içerik analizi sonuçları incelendiğinde, sınıf iklimi değişkeniyle doğrudan ilişkilendirilebilecek bir bulguya rastlanamamıştır. Fakat öğretmenlerle yapılan görüşmelerde, bu çalışmanın öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimlerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, bu çalışmanın öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde geliştirdiğini, sorun çözme becerilerini arttırdığını, sınıf içi anlaşmazlıkları azalttığını, sınıfta yaşanan anlaşmazlıkların yapıcı-barışçıl bir biçimde çözümlenmesini sağladığını ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirdiğini dile getirmişlerdir. Bu bulgulardan farklı olarak, öğretmen söylemlerinde bu çalışmanın ders başarısı üzerinde çok fazla bir etkisi olmadığı görülmüştür. Tüm bu bulgular

ışığında ve araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde, barış eğitimi çalışmalarının sınıf ikliminin gelişmesinde belirli düzeyde katkı sağlayabildiği söylenebilir. Barışyapıcılık uygulamaları, sınıf iklimi üzerinde doğrudan bir etki yaratmasa bile sınıf içi anlaşmazlıkların ve kavgaların azalmasını sağlayarak, akran ilişkilerini geliştirerek ve yapıcı-barışçıl sınıf ortamı sağlayarak sınıf ikliminin gelişmesinde eğitim uzmanları için önemli bir alternatif yaklaşım olma özelliği taşımaktadır.

Nicel ve nitel verilerin birlikte değerlendirilip üst çıkarımlar yapılmasına ek olarak çalışmanın nitel boyutunda veri çeşitlemesinden yararlanılması nedeniyle barışyapıcı öğrencilere, anlaşmazlığın taraflarına ve öğretmenlere ait görüşler birlikte değerlendirilmiştir. Görüşmelerde elde edilen veriler bütüncül bir biçimde değerlendirildiğinde, barışyapıcı öğrenci, taraf ve öğretmen söylemleri arasında büyük ölçüde tutarlık bulunduğu belirlenmiştir. Öncelikle, barışyapıcı öğrenciler, anlaşmazlığın tarafları ve öğretmenler, barışyapıcılık uygulamalarının okulda ve sınıfta yaşanan kişilerarası anlaşmazlıkların yapıcı-barışçıl çözümünü sağladığını oldukça sık bir biçimde dile getirmişlerdir. İkinci olarak, barış eğitimi çalışmalarının beğenilen yönleri değerlendirildiğinde, bu üç görüşme grubunun da anlaşmazlığın barışçıl çözümüne vurgu yaptıkları görülmüştür. Ayrıca, barışyapıcı öğrenciler, taraflar ve öğretmenler, bu çalışmayı okulları için yararlı bir etkinlik olarak değerlendirmişlerdir. Tüm bu bulgular ışığında ve araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde, barış eğitimi çalışmalarının öğrenci-öğrenci anlaşmazlıklarının yapıcı-barışçıl bir biçimde çözümlenmesinde etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen tüm bu bulgular çerçevesinde, bu doktora tez araştırma projesinin sahip olduğu düşünülen birtakım güçlü yönlerin maddeler halinde belirtilmesi faydalı olabilir: (i) Proje kapsamında “Barış Eğitimi Programı: Uygulayıcı El Kılavuzu” ile “Barış Eğitimi Programı: Öğrenci Etkinlik Kitabı”nın geliştirilmesi, (ii) hazırlanan paket programın deneysel işlem öncesinde işlerliğinin sınanması (pilot uygulama), (iii) çok aşamalı tabakalı küme tesadüfî örnekleme tekniği kullanılarak geniş bir lise örnekleme üzerinde beş ayrı çalışma gerçekleştirilerek The Connected Classroom Climate Inventory’nin Sınıf İklimi Envanteri adıyla Türkçe’ye uyarlanması ve alanyazına geçerli ve güvenilir bir ölçme

aracının kazandırılması, (iv) deneysel işlemin etkililiğini karşılaştırabilmek amacıyla kontrol ve plasebo gruplarının oluşturulması, (v) öntest-sontest uygulamalarına ek olarak kalıcılık etkisini ölçmek amacıyla izleme testlerinin uygulanması, (vi) klasik bir deneysel araştırma deseni kurgulamanın da ötesine geçerek bir dönemlik uygulama süreciyle öğrencilerin bu eğitimde kazandıkları bilgi ve becerileri gerçek yaşamda ne düzeyde kullanabildiklerinin incelenmesi, (vii) barışyapıcılık uygulamalarının somut ve gerçek öğrenci-öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla barışyapıcılık kayıt formlarından yararlanılması ve (viii) araştırmaya nitel boyut katarak ve veri çeşitlemesi yönteminden yararlanarak barışyapıcı öğrenciler, anlaşmazlığın tarafları ve öğretmenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılması.

Araştırmada elde edilen tüm bu bulguların birtakım sınırlılıklara sahip olduğunun da belirtilmesi gerekmektedir. Öncelikle, bu çalışmanın yöntemsel sınırlılığı öğrencilerin deney, kontrol ve plasebo gruplarına rastlantısal olarak atanamaması nedeniyle gerçek deneysel desen yerine yarı deneysel desenin kullanılmış olmasıdır. İkinci olarak, çalışmanın ülkemizin batı bölgesinde yer alan bir kentin merkezinde bulunan, çoğunlukla orta sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü ve kişilerarası anlaşmazlık olaylarının yaşandığı Anadolu Liselerinde yürütülmesi bu araştırmanın örneklem grubunun özellikleriyle ilgili sınırlılığdır. Örneklem grubuyla ilgili diğer sınırlılıklar, katılımcıların gruplara atanmasında öğrenci görüşlerine dayalı sosyometri tekniğinin kullanılması, katılımcıların eğitim ve yaş düzeyidir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, bu çalışmada tüm okul yaklaşımı yerine belirli sayıda öğrencinin seçilerek barışyapıcı olarak eğitildiği kadre yaklaşımının izlenmesidir. Buna ek olarak, bu çalışma araştırmacı tarafından geliştirilen barış eğitimi programı ve araştırmada kullanılan bağımlı değişkenlerle sınırlıdır. Son olarak, bu eğitim programını uygulayan araştırmacının yeterlikleri de araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.

Öneriler

Önleyici ve gelişimsel rehberlik kapsamında okullarda yürütülecek barış eğitimi çalışmalarına ilişkin öneriler araştırmacılar ve uygulayıcılar için ayrı başlıklarda sunulmuştur.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu çalışmada, dokuzuncu sınıf düzeyine uygun barış eğitimi programı geliştirilmiş ve etkililiği test edilmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, farklı yaş ve sınıf düzeylerine uygun paket programlar geliştirilebilir ve etkililiği test edilebilir.
2. Bu çalışmada, barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri, sosyal sorun çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Gelecekte yürütülecek çalışmalarda, barış eğitiminin farklı bağımlı değişkenler (öfke yönetimi, iletişim becerileri vb.) üzerindeki etkisi araştırılabilir.
3. Bu çalışmanın bulguları, Aydın il merkezinde bulunan Anadolu Liseleri'nden elde edilen bulgularla sınırlıdır. Bu çalışma benzer okullarda uygulanarak araştırmada elde edilen bulguların kararlılığı incelenebilir.
4. Barış eğitimi programı farklı örneklem gruplarında uygulanıp, etkililiği test edilebilir.
5. Bu çalışmada, kalıcılık etkisini belirlemek için sontest uygulamasının 8 hafta sonrasında izleme ölçümleri gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yürütülecek çalışmalarda, barış eğitimi çalışmalarının 3, 6 ya da 12 aylık bir dönemdeki kalıcılık etkisi ölçülebilir.
6. Gelecekte yürütülecek çalışmalarda, barış eğitiminin etkililiği, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi, şiddeti önleme ve sosyal beceri eğitimi gibi paket programlarla karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
7. Bu çalışmada, barışyapıcılık uygulamalarının etkililiği kayıt ve görüşme formlarından elde edilen verilerle incelenmiştir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda görüşmenin yanı sıra gözlem yönteminden de yararlanılabilir.

8. Bu çalışmada, barışyapıcı öğrenciler, barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan taraflar ve bu süreci gözlemleyen öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, ebeveynler, okul psikolojik danışmanları ve yöneticileriyle de görüşmeler yapılabilir.
9. Bu çalışmada, barışyapıcı öğrencilerin isimleri, öğrenci görüşleri temel alınarak belirlenmiştir. Gelecek araştırmalarda, öğrenci görüşlerinin yanı sıra sınıf rehber öğretmeni ve okul psikolojik danışmanının görüşleri de dikkate alınabilir.
10. Bu çalışmada kadre yaklaşımı izlenerek, öğrenci görüşleri öncelikli ölçüt alınarak, isimleri belirlenen öğrencilerin barışyapıcı olarak eğitilmesi hedeflenmiştir. Zaman, mekân, imkân ve eğitimci kaynağı sıkıntısı bulunmayan okullarda tüm okul yaklaşımı (total body approach) izlenerek de bu çalışmalar yürütülebilir.
11. Bu çalışma, kadre yaklaşımı izlenerek yürütülmüştür. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, tesadüfi olarak belirlenecek okullarda “kadre”, “tüm okul”, “kadre + tüm okul” yaklaşımları eş zamanlı olarak uygulanabilir ve karşılaştırmalı değerlendirmelerde bulunulabilir.
12. Bu çalışmada, barış eğitimi programı okul müfredatından ayrı bir program olarak uygulanmıştır. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, barış eğitiminin okul müfredatıyla bütünleştirilmesi üzerine odaklanılabilir. Derslerle bütünleştirilmiş bir biçimde işlenen barış eğitimi programlarıyla, müfredattan bağımsız bir program olarak işlenen barış eğitimlerinin etkililiği karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
13. Bu çalışma, doktora tez araştırması kapsamında gerçekleştirildiği için 1 yıllık bir deneysel uygulama sürecini içermiştir. Gelecekte yürütülecek çalışmalarda, bu tür projeler okullarda 4-5 yıl gibi uzun süreli bir biçimde yürütülüp, etkileri değerlendirilebilir.
14. Bu tür çalışmaların başarıya ulaşmasında araştırmacı-yönetici-psikolojik danışman-öğretmen işbirliğinin sağlanmasının çok önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla çalışmayı yürütecek araştırmacılar, kuruma dışarıdan dâhil olacaklarsa, bu işbirliğini sağlamaya büyük özen göstermelidirler.

15. Bu araştırma kapsamında, Dwyer vd. (2004) tarafından geliştirilen The Connected Classroom Climate Inventory, Sınıf İklimi Envanteri adıyla Türkçe'ye uyarlanmış ve psikometrik özellikleri lise örnekleme üzerinde incelenmiştir. Sınıf İklimi Envanteri'nin psikometrik özelliklerinin kararlılığı farklı örneklem grupları üzerinde de test edilebilir.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

1. Önleyici ve gelişimsel rehberlik kapsamında okullarında barış eğitimi çalışmaları gerçekleştirmek isteyen uygulayıcılar için en önemli unsur öncelikle bu çalışmaların önemi ve okula, öğrencilere ve topluma sağlayacağı katkılar konusunda okul yöneticilerini bilgilendirmek, onları ikna etmek, onların desteğini almak ve güvenini kazanmaktır. Bunun yanı sıra, okulun bulunduğu çevredeki İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri ve Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) yöneticileri ve psikolojik danışmanlarıyla görüşmeler gerçekleştirilebilir. Böylelikle konu hakkında kurum yöneticileri bilgilendirilebilir, onların desteklerinden yararlanılabilir ve işbirliği sağlanabilir. Bu tür çalışmalarda, kurumlar arası işbirliğinin sağlanması, çalışmaya olan inancın ve motivasyonun artmasını sağlayabileceği gibi projenin yürütülmesini ve sahiplenilmesini de kolaylaştırabilir.
2. Bu tür çalışmaların yürütülmesinde ikinci temel unsur öğretmenleri bilgilendirmek, onların desteğini ve güvenini kazanmaktır. Okul sisteminde öğrencilerle en çok etkileşim içerisinde bulunan üyeler kuşkusuz öğretmenlerdir. Dolayısıyla bu tür çalışmalarda öğrenciler arasında yapıcı-barışçıl anlaşmazlık çözüm yöntemlerinin benimsenme ve kullanma oranını arttıracak en önemli unsurlardan biri öğretmenlerin sınıflarda sağlayacağı kolaylaştırma, destek, teşvik ve cesaretlendirmeler olacaktır. Dolayısıyla bu süreçte her bir öğretmenin desteğinin kazanılmasının önemi oldukça yüksektir. Benzer bir biçimde, okul sistemini oluşturan diğer tüm üyelerin (öğrenciler, veliler ve personel) de çalışmalar hakkında bilgi ve farkındalık sahibi olmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

3. Benzer bir biçimde, birden fazla psikolojik danışmanın bulunduğu okullarda çalışmanın tüm aşamasında ortak hareket etmek çok önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir. Psikolojik danışmanların birlikte hareket etmeleri hem onların enerji ve motivasyonlarını koruyacak hem de çalışmanın rehberlik servisi uzmanları tarafından sahiplenildiğini gösterecektir.
4. Okullarında barış eğitimi çalışmaları yürütmek isteyen uygulayıcılar için en önemli ihtiyaçlardan biri etkililiği bilimsel olarak sınanmış eğitim programına sahip olmaktır. Dolayısıyla bu çalışma kapsamında geliştirilen “Barış Eğitimi Programı: Uygulayıcı El Kılavuzu” ve “Barış Eğitimi Programı: Öğrenci Etkinlik Kitabı”nın liselerde önleyici ve gelişimsel rehberlik çalışmaları kapsamında dokuzuncu sınıf düzeyinde kullanılabileceği düşünülmektedir.
5. Benzer bir çalışmayı gerçekleştirmek isteyen uygulayıcıların maddi ihtiyaçların nasıl giderileceği konusunda okul yöneticileriyle görüşmelerinin ve bütçe planlamaları yapmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu tür çalışmaların olası maliyet gerektirecek işlemleri; (i) uygulama için paket program satın alınması, (ii) öğrenci etkinlik kitaplarının her bir öğrenci için satın alınması, (iii) eğitim programının uygulama basamağının ardından her bir öğrenci için katılım belgelerinin bastırılması, (iv) eğitime katılan her bir öğrenci için barışyapıcı rozetlerinin bastırılması, (v) barışyapıcılık görüşmeleri için fiziki bir ortam hazırlanması (ortalama 15m² büyüklüğünde nezih ve temiz bir oda), (vi) bu ortamın barışyapıcılık görüşmeleri için hazırlanması (130 cm uzunluğunda eşkenar üçgen yeşil renk köşeleri oval bir masa, altı adet tek tip sandalye, kitaplık, odanın içerisine ve dışarısına asmak üzere bastırılan broşür ve afişler) vb. Bu tür çalışmalar için gerekli olabilecek minimum gereksinimler yukarıda maddeler halinde sıralanmıştır. Tüm bu gereksinimler bile devlet okulları için bütçeden belirli bir pay gerektirecektir.
6. Benzer çalışmalar yürütmek isteyen uygulayıcıların okullarda karşılaşılabilecekleri güçlüklerden biri, oturumları gerçekleştirebilecekleri zaman çizelgesi belirlemek olacaktır. Bu çalışmada, liselerde ders programlarının saat 08:00’de başladığı, 15:20’de sona erdiği; öğrencilerin öğle aralarında, günün sonunda ders çıkışlarında ya da hafta sonlarında bu tür çalışmalara katılmak için genellikle istekli olmadıkları ya da istekli olsalar

dahi kendi programlarının (örn., okul servisine yetişmek zorunda olmaları, belirli programları olmaları, planlanmış sosyal aktivitelerinin bulunması vb.) uygun olmadığı görülmüştür. Dolayısıyla grup oturumlarında katılımın ve devamlılığın sağlanabilmesi için bu tür çalışmaların okul ders saatleri içerisinde gerçekleştirilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir. Çalışmaların okul ders saatleri içerisinde yürütülmesi planlandığı takdirde bunun için en uygun zaman diliminin rehberlik ders saati olduğu düşünülmektedir.

7. Bu çalışmada, bir lisenin tüm dokuzuncu sınıf şubeleri deney grubunu oluşturmuştur. Her şubeden 3 kız, 3 erkek olmak üzere; 8 şubede toplam 48 öğrenci deney grubunda yer almıştır. Haftalık ders programı doğrultusunda öğrenciler şubeler bazında iki gruba (A-C-D-E ve B-F-G-H şubeleri) ayrılabilmiştir. Böylelikle gruplarda toplam 24'er öğrenci yer almıştır. Gelecekte bu tür çalışmalar gerçekleştirmek isteyen uygulayıcıların haftalık ders programları oluşturulmadan önce şubeleri ikili ya da üçlü olarak rehberlik ders saatlerinde eşleştirebilecekleri bir zaman planlaması yapmalarının ve bu planlamayı okul yöneticileriyle eğitim öğretim yılı başlamadan önce paylaşımlarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Şubeler ikili ya da üçlü olarak rehberlik ders saatlerinde eşleştirildiğinde gruplarda 12 ya da 18 öğrenci bulunacaktır. Bu durumda uygulayıcılar etkinlikleri yürütmede ve küçük grup çalışmalarının gözetimini sağlamakta daha az güçlüklerle karşılaşacaklardır.
8. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde yürütülecek çalışmalarda uygulayıcıların karşılaşılabileceği güçlüklerden bir diğeri de, oturumları yürütebilecekleri fiziksel ortamların yetersizliği olabilir. Bu konuda, uygulayıcıların var olan imkânlar doğrultusunda çok amaçlı salon, kütüphane, boş derslik ya da rehberlik servisi gibi mekânlarda fiziksel ortamı mümkün olduğunca düzenlemeleri ve çalışmalarını yürütmeye odaklanmalarının daha faydalı olacağı düşünülmektedir.
9. Bu çalışmada, barışyapıcı olarak eğitilmek istenen öğrencilerin belirlenmesinde sosyometri tekniği kullanılmış ve öğrenci görüşleri temel ölçüt olarak alınmıştır. Bu çalışmada elde edilen deneyimler, önceki

araştırmalarda elde edilen deneyimlerle örtüşmüştür. Dolayısıyla uygulayıcıların barışyapıcı olarak eğitilecek öğrencilerin belirlenmesinde sosyometri tekniği kullanarak öğrenci görüşlerine önem vermelerinin ve gönüllülük ilkesini göz önünde bulundurmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Gönüllülük ilkesini göz önünde bulundurmanın oturumlarda devamlılığı arttırdığı düşünülmektedir. Aksi takdirde çalışmalarda katılımcı kaybının yaşanma olasılığının yüksek olacağı öngörülmektedir.

10. Bu tür çalışmalarda, öğrenci görüşlerini öncelikli ölçüt olarak dikkate almanın ve gönüllülük ilkesine dayalı olarak katılımcıları belirlemenin yanı sıra “Ebeveyn/Veli Bilgilendirilmiş Onam Formları”nın alınmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu durum, hem çocuğun velisinin yasal izninin alınmasını sağlayacak hem de eğitim sürecinde katılımcı kaybı yaşanma olasılığının önüne geçecektir.
11. Bu araştırmada, çalışmalar öğrenci temelli olarak yürütülmüştür. Gelecekte yapılacak çalışmalarda uygulayıcılar, veli katılımını sağlamaya yönelik etkinlikler de gerçekleştirebilirler.
12. Barış eğitimi programının uygulanmasının ardından bu eğitime katılan öğrenciler için geniş katımlı (İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri, RAM yöneticileri ve psikolojik danışmanları, okul yöneticileri, psikolojik danışmanları, öğretmenleri ve öğrenciler) bir rozet takma töreni düzenlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu törende, katılımcı görüşlerinin alınması, öğrencilere katılım belgelerinin verilmesi ve rozetlerinin takılması, öğrenciler tarafından barışyapıcılık yemininin edilmesi ve barışyapıcılık görüşme odasının açılışının yapılmasının yararlı olduğu düşünülmektedir.
13. Uygulayıcıların dikkat etmeleri gereken bir diğer önemli husus, okulda barışyapıcılık uygulamaları başlatılmadan önce tüm dokuzuncu sınıf şubelerinde tanıtım yapılmasıdır. Uygulayıcıların, barışyapıcılık projesinin içeriği, kapsamı ve işleyişi hakkında öğrencileri bilgilendirmeleri çok önemlidir. Bu ziyaretlerde, şubelerde barışyapıcı öğrencilerin tanıtılması ve barışyapıcı öğrencilerin sınıftaki öğrenci anlaşmazlıklarında nasıl bir rol

üstleneceklerinin anlatılması gerekmektedir. Ayrıca, bu tanıtımlarda, sınıflarda gönüllü iki öğrenciye çatışma senaryolarının verilip, örnek bir barışyapıcılık görüşmesinin nasıl gerçekleşeceğinin rol oynanarak gösterilmesinin de faydalı olduğu düşünülmektedir.

14. Barışyapıcılık uygulamaları başlatılmadan önce okul yöneticileri ve öğretmenleriyle toplantı düzenlenmesinin de faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu toplantıda, barışyapıcılık sürecinin işleyişi hakkında fikir birliği sağlanabilir; yöneticilerden ve öğretmenlerden öğrenci-öğrenci anlaşmazlıklarında sorunların barışyapıcı öğrencilerin yardımıyla çözülmesi yönünde yönlendirmede ve kolaylaştırmada bulunmaları talep edilebilir. Bu toplantıda okulda barışyapıcı olarak yetiştirilen öğrencilerin isim listesi yöneticilere ve öğretmenlere dağıtılabilir. Ayrıca, bu isim listeleri okulun çeşitli bölümlerine, sınıflarına ve panolarına da asılabilir.
15. Bu çalışmada, barışyapıcılık uygulamaları başlatıldıktan sonra barışyapıcılar A-B-C-D ve E-F-G-H şubeleri olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Bu gruplardaki barışyapıcılarla iki haftada bir dönüşümlü olarak hatırlatma etkinlikleri işlenmiştir. Bu zaman diliminde, öncelikle, son iki hafta içerisinde barışyapıcılık görüşme odasında ele alınan vakalar ve çözüm sürecine ilişkin genel bir paylaşımda bulunulmuştur. Bunun yanı sıra, barışyapıcı öğrencilerin gereksinim duydukları alanda bilgi ve becerileri desteklenmiş ve örnek rol oynamalarla barışyapıcılık becerilerini tekrar kullanmaları sağlanmıştır. Bu toplantılarda gizlilik ilkesini ihlal etmemek amacıyla barışyapıcılıkta ele alınan vakalar hakkında detaylı konuşmalar yapılmamıştır. Bu tür çalışmalar yapmak isteyen uygulayıcıların da gelecekte benzer bir yöntem izlemelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
16. İki haftada bir işlenen hatırlatma etkinlikleri sırasında gizlilik ilkesini ihlal etmemek adına, gerçekleştirilen barışyapıcılık görüşmelerinin detayına inilmediği için bu görüşmeleri gerçekleştiren barışyapıcı öğrencilerle birebir görüşmeler yapılması planlanmıştır. Bu görüşmelerde barışyapıcılık sürecinde yaşanan deneyimler paylaşılmış ve öğrencilere geribildirimde bulunulmuştur. İzlenen bu yöntemin oldukça yararlı olduğu görülmüş ve

gelecekte yapılacak çalışmalarda da uygulayıcıların bu yöntemi izleyebilecekleri düşünülmüştür.

17. Bu tür çalışmalarda, uygulama sürecinde 2-4 haftada bir okul yöneticileri ve psikolojik danışmanlarıyla şube ziyaretlerinin yapılmasının faydalı olduğu düşünülmektedir. Bu ziyaretlerde, hem projenin takip edildiği, önemsendiği ve sahiplenildiği duygusu öğrencilere gösterilebilir hem de projenin işleyişi konusunda öğrenci görüşleri alınarak varsa aksayan yönler tespit edilebilir.
18. Bu çalışmada, barışyapıcılık görüşme kayıtları rehberlik servisi içerisinde bulunan özel, kilitli bir dolapta korunmuştur. Böyle bir yöntem izlenmesinin sebebi, öğrenciler tarafından sıkça kullanılan barışyapıcılık görüşme odasında formların gizliliğini korumanın güç olacağı düşüncesidir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda da uygulayıcıların benzer bir yöntemi izlemelerinin daha sağlıklı olacağı düşünülmektedir.
19. 07 Eylül 2013 tarihli, 28758 sayılı, Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 161. ve 162. maddesine dayalı olarak barışyapıcı öğrenciler, sergilemiş oldukları örnek davranışlarından dolayı yılsonunda "Onur Belgesi" ile ödüllendirilebilir.
20. Önceki çalışmalarla paralel olarak, bu çalışmada da, barış eğitimi çalışmalarının ilk kez başlatıldığı bir lisede, barışyapıcılık sisteminin işletilmeye başlandığı ilk aylarda, araştırmacı süreci çok iyi bir biçimde takip etmiş, öğrencileri yönlendirmiş, cesaretlendirmiş ve desteklemiştir. Çalışmaların amacına ulaşabilmesi için uygulayıcıların bu hususların farkında olmalarında yarar vardır.

KAYNAKÇA

- Acarbay, F. Y. (2006). *Kapsamlı Okul İklimini Değerlendirme Ölçeği'nin (Öğrenci formu) Türkçe dilsel eşdeğerlik, güvenirlik ve geçerlik çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Adelman, H. S. & Taylor, L. (2005). Classroom climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E. Robinson (Eds.), *Encyclopedia of school psychology* (pp. 88-90). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Akgün, S. & Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education*, 11(1), 30-45.
- Akiba, M., LeTendre, G. K., Baker, D. P., & Goesling, B. (2002). Student victimization: National and school system effects on school violence in 37 nations. *American Educational Research Journal*, 39(4), 829-853.
- Alıkaşıfoğlu, M. (2008). Ergenlerde davranışsal sorunlar. *İÜ Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Adelosan Sağlığı II Sempozyum Dizisi*, 63, 55-59.
- Alıkaşıfoğlu, M., Erginöz, E., Ercan, O., Uysal O., Albayrak Kaymak, D., & İlter, O. (2004). Violent behavior among Turkish high school students and correlates of physical fighting. *European Journal of Public Health*, 14, 173-177.
- Al-Smadi, R. T. (2008). Professional development for peace: Linking all types of teachers to international, cross-cultural education. In J. Lin, E. J. Brantmeier, & C. Bruhn (Eds.), *Transforming education for peace* (pp. 45-65). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Anderson, A., Hamilton, R. J., & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behavior in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7, 211-225.
- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27-51.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49(2), 155-173.

- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1), 379-388.
- Ashton, C. V. (2007). Using theory of change to enhance peace education evaluation. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(1), 39-53.
- Atıcı, M. ve Çekici, F. (2009). Ortaöğretimdeki öğretmen ve öğrencilerin istenmeyen davranışlarla baş etme konusundaki görüşlerinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(60), 495-522.
- Ayas, T. ve Pişkin, M. (2011). Lise öğrencileri arasındaki zorbalık olaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü bakımından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(2), 550-568.
- Bacani, B. R. (2004). Bridging theory and practice in peace education: The Notre Dame University Peace Education Experience. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(4), 503-511.
- Bajaj, M. (2008). Introduction. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 1-11). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Balkıs, M., Duru, E. ve Buluş, M. (2005). Şiddete yönelik tutumların özyeterlik, medya, şiddete yönelik inanç, arkadaş grubu ve okula bağlılık duygusu ile ilişkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 2(6), 81-97.
- Barash, D. P. & Webel, C. P. (2002). *Peace and conflict studies*. London: Sage Publications, Inc.
- Bartlett, M. S. (1954). A note on the multiplying factors for various chi square approximations. *Journal of the Royal Statistical Society*, 16(Series B), 296-298.
- Bar-Tal, D. (2002). Elusive nature of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 27-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bar-Tal, D. (2009). Reconciliation as a foundation of culture of peace. In J. de Rivera (Ed.), *Handbook on building cultures of peace* (pp. 363-377). New York: Springer.
- Bar-Tal, D. & Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. *Review of Educational Research*, 79(2), 557-575.

- Bar-Tal, D., Rosen, Y., & Nets-Zehngut, R. (2010). Peace education in societies involved in intractable conflict: Goals, conditions, and directions. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 21-43). New York: Psychology Press.
- Bayar, Y. (2010). *Okul sosyal iklimi ile geleneksel ve sanal zorbalık arasındaki ilişkiler: Genellenmiş akran algısının aracı rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24), 3186-3191.
- Bedel, A. ve Arı, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10.
- Bell, S. K., Coleman, J. K., Anderson, A., Whelan, J. P., & Wilder, C. (2000). The effectiveness of peer mediation in a low-ses rural elementary school. *Psychology in the Schools*, 37(6), 505-516.
- Benbenishty, R. & Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Bettmann, E. H. & Tiven, L. (2004). *Building community and combating hate: Lessons for middle school classroom*. Washington, DC: Partners Against Hate.
- Bickmore, K. (1999). Teaching conflict and conflict resolution in school: (Extra-) Curricular considerations. In A. Raviv, L. Oppenheimer, & D. Bar-Tal (Eds.), *How children understand war and peace: A call for international peace education* (pp. 233-259). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power “sharing” in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry*, 31(2), 137-162.
- Bickmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20(2), 137-160.

- Bickmore, K. (2005). Foundations for peacebuilding and discursive peacekeeping: Infusion and exclusion of conflict in Canadian public school curricula. *Journal of Peace Education*, 2(2), 161-181.
- Bickmore, K. (2011). Education for “peace” in urban Canadian schools: Gender, culture, conflict and opportunities to learn. In P. P. Trifonas & B. Wright (Eds.), *Critical issues in peace and education* (pp. 88-103). New York: Routledge.
- Biton, Y. & Salomon, G. (2006). Peace in the eyes of Israeli and Palestinian youths: Effects of collective narratives and peace education program. *Journal of Peace Research*, 43(2), 167-180.
- Boulding, K. E. (1978). *Stable peace*. Austin: University of Texas Press.
- Brock-Utne, B. (1985). *Educating for peace: A feminist perspective*. New York: Pergamon Press.
- Brock-Utne, B. (1989). *Feminist perspectives on peace and peace education*. New York: Pergamon Press.
- Brock-Utne, B. (2000). Peace education in an era of globalization. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 12(1), 131-138.
- Brock-Utne, B. (2009). A gender perspective on peace education and the work for peace. *International Review of Education*, 55, 205-220.
- Bryant, V. C., Shdaimah, C., Sander, R. L., & Cornelius, L. L. (2013). School as haven: Transforming school environments into welcoming learning communities. *Children and Youth Services Review*, 35, 848-855.
- Büyükdüvenci, S. (1999). Solidarity through peace education. In J. Calleja & A. Perucca (Eds.), *Peace education: Contexts and values* (pp. 261-275). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabezudo, A. & Haavelsrud, M. (2007). Rethinking peace education. In C. Webel & J. Galtung (Eds.), *Handbook of peace and conflict studies* (pp. 279-296). New York: Routledge.
- Capuzzi, D. & Gross, D. R. (1996). Prevention: An overview. In D. Capuzzi & D. R. Gross (Eds.), *Youth at risk: A prevention resource for counselors, teachers,*

- and parents* (2nd ed.) (pp. 21-33). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Carr, P. R. & Porfilio, B. J. (2012). Introduction: Framing peace and war within the educational project-willful (dis)engagement and the meaning (and cost) of conflict. In P. R. Carr, B. J. Porfilio, & J. Brad (Eds.), *Educating for peace in a time of "permanent war": Are schools part of the solution or the problem?* (pp. 1-37). New York: Routledge.
- Carter, C. C. (2008). Voluntary standards for peace education. *Journal of Peace Education*, 5(2), 141-155.
- Carter, C. C. (2010). Teacher preparation for peace education. In C. C. Carter (Ed.), *Conflict resolution and peace education: Transformations across disciplines* (pp. 187-205). New York: Palgrave Macmillan.
- Casella, R. (2003). Zero tolerance policy in schools: Rationale, consequences, and alternatives. *Teachers College Record*, 105(5), 872-892.
- Caulfield, S. (2000). Creating peaceable schools. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 170-185.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology: An International Review*, 59(2), 243-272.
- Cenkseven Önder, F. ve Sarı, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve okul yaşam kalitesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 897-914.
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54(7), 953-962.
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2009). Social problem solving as a mediator of the link between stress and psychological well-being in middle-adulthood. *Cognitive Therapy Research*, 33, 33-49.
- Chionh, Y. H. & Fraser, B. J. (2009). Classroom environment, achievement, attitudes and self-esteem in geography and mathematics in Singapore. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(1), 29-44.

- Clarke-Habibi, S. (2005). Transforming worldviews: The case of education for peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education*, 3(1), 33-56.
- Clarke-Habibi, S. (2011). Transforming worldviews: The case of education for peace in Bosnia – Herzegovina. In H. B. Danesh (Ed.), *Education for peace reader. Volume 4. Education for peace integrative curriculum series* (pp. 37-54). Vancouver: EFP Press.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031.
- Coleman, P. T. (2012). Conclusion: The essence of peace? Towards a comprehensive and parsimonious model of sustainable peace. In P. T. Coleman & M. Deutsch (Eds.), *Psychological components of sustainable peace* (pp. 353-369). New York: Springer.
- Conoley, J. C. & Goldstein, A. P. (Eds.) (2004). *School violence intervention: A practical handbook* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Conyne, R. K. (1987). *Primary prevention counseling. Empowering people and systems*. Muncie: Accelerated Development Inc.
- Conyne, R. K. (2004). *Preventive counseling: Helping people to become empowered in systems and settings* (2nd ed.). New York: Brunner Routledge.
- Coşkun, Y. (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Coşkuner, E. (2008). *Barış eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Cowan, D., Palomares, S., & Schilling, D. (1994). *Conflict resolution skills for teens*. Wellington, FL: Innerchoice Publishing.
- Cowie, H. & Jennifer, D. (2007). *Managing violence in schools: A whole-school approach to best practice*. London: Paul Chapman Publishing.

- Crawford, P. A. (2005). Primarily peaceful: Nurturing peace in the primary grades. *Early Childhood Education Journal*, 32(5), 321-328.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, W. L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2011)
- Cunningham, C. E., Cunningham, L. J., Martorelli, V., Tran, A., Young, J., & Zacharias, R. (1998). The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(5), 653-662.
- Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory analysis. *Psychological Methods*, 1(1), 16-29.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul İklimi Ölçeği'nin (OIÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çetinkaya Yıldız, E. ve Hatipoğlu Sümer, Z. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 161-173.
- Çivitci, N. (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *İlköğretim Online*, 10(3), 861-871.
- Çokdolu, N. (2013). *Karakter eğitimi programının ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin çatışma çözme ve saldırganlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Danesh, H. B. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78.
- Danesh, H. B. (2007). Education for peace: The pedagogy of civilization. In Z. Bekerman & C. McGlynn (Eds.), *Addressing ethnic conflict through peace education: International perspectives* (pp. 137-159). New York: Palgrave Macmillan.
- Danesh, H. B. (2008a). The education for peace integrative curriculum: Concepts, contents, and efficacy. *Journal of Peace Education*, 5(2), 157-173.

- Danesh, H. B. (2008b). Unity-based peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 147-156). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Danesh, H. B. (2010). Unity-based peace education. Education for peace program in Bosnia and Herzegovina: A chronological case study. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 253-268). New York: Psychology Press.
- Danesh, H. B. (Ed.) (2011). *Education for peace reader. Volume 4. Education for peace integrative curriculum series*. Victoria, Canada: EFP Press.
- Danesh, H. B. & Clarke-Habibi, S. (2007). *Education for peace curriculum manual: A conceptual and practical guide. Education for peace integrative curriculum series* (Volume I). Vancouver: EFP - International Press.
- Danesh, H. B. & Danesh, R. (2002). Has conflict resolution grown up? Toward a developmental model of decision making and conflict resolution. *The International Journal of Peace Studies*, 7(1), 59-76.
- Dattalo, P. (2013). *Analysis of multiple dependent variables*. New York: Oxford University Press.
- Day-Vines, N., Day-Hairston, B., Carruthers, W., Wall, J., & Lupton-Smith, H. (1996). Conflict resolution: The value of diversity in the recruitment, selection, and training of peer mediators. *School Counselor*, 43(5), 392-410.
- De Paul, S. V. (2010). Peace education in elementary teacher education of Tamilnadu. In C. C. Carter & R. Kumar (Eds.), *Peace philosophy in action* (pp. 141-159). New York: Palgrave Macmillan.
- De Rivera, J. (2010). Teaching about the culture of peace as an approach to peace education. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 187-197). New York: Psychology Press.
- Demir, S. (2011). Türkiye’de barış eğitime bakış: Tanımlar, zorluklar, öneriler: Nitel inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1727-1745.
- Derosier, M. E. & Newcity, J. (2005). Students’ perceptions of the school climate. *Journal of School Violence*, 4(3), 3-19.

- Deutsch, M. & Coleman, P. T. (2012). Psychological components of sustainable peace: An introduction. In P. T. Coleman & M. Deutsch (Eds.), *Psychological components of sustainable peace* (pp. 1-14). New York: Springer.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F., & Kurtılmaz, Y. (2011). Effectiveness of Turkish version of “First step to success program” in preventing antisocial behaviors. *Education and Science*, 36(161), 145-158.
- Durant, R. H., Barkin, S., & Krowchuk, D. P. (2001). Evaluation of a peaceful conflict resolution and violence prevention curriculum for sixth-grade students. *Journal of Adolescent Health*, 28, 386-393.
- Dwyer, K. K., Bingham, S. G., Carlson, R. E., Prisbell, M., Cruz, A. M., & Fus, D. A. (2004). Communication and connectedness in the classroom: Development of the Connected Classroom Climate Inventory. *Communication Research Reports*, 21(3), 264-272.
- D’Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126.
- D’Zurilla, T. J. & Maydeu-Olivares, A. (1995). Conceptual and methodological issues in social problem-solving assessment. *Behavior Therapy*, 26, 409-432.
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2011). Predicting social problem solving using personality traits. *Personality and Individual Differences*, 50, 142-147.
- D’Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem-solving ability. *Personality and Individual Differences*, 25, 241-252.
- D’Zurilla, T. J. & Nezu, A. M. (1999). *Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention* (2nd ed.). New York: Springer.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Manual for the social problem solving inventory-revised*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. In E. C. Chang, T. J. D’Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (pp. 11-27). Washington, DC: American Psychological Association.

- Eggert, L. L. (1994). *Anger management for youth: Stemming aggression and violence*. Bloomington, Indiana: National Education Service.
- 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, Ankara.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology, 48*, 533-553.
- Elliott, S. (1994). *Group activities for counselors*. Torrance, CA: Innerchoice Publishing.
- Erginöz, E., Alikashiöğlu, M., Ercan, O., Uysal, O. M., Alp, Z., Ocak, S., et al. (2013). The role of parental, school, and peer factors in adolescent bullying involvement: Results from the Turkish HBSC 2005/2006 study. *Asia-Pacific Journal of Public Health, 20*(10), 1-13.
- Ergül, H. (2008). *"Müzakere (Problem çözme) ve arabuluculuk" eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri, atılganlık becerileri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Eskin, M. ve Aycan, Z. (2009). Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçe'ye (Tr-SSÇE-G) uyarlanması, güvenirlik ve geçerlik analizi. *Türk Psikoloji Yazıları, 12*(23), 1-10.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E. (2009). Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments. *Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online, 4*(2), 131-146.
- Finley, L. L. (2011). *Building a peaceful society: Creative integration of peace education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Firer, R. (2008). Virtual peace education. *Journal of Peace Education, 5*(2), 193-207.
- Flanagan, C. A. & Stout, M. (2010). Developmental patterns of social trust between early and late adolescence: Age and school climate effects. *Journal of Research on Adolescence, 20*(3), 748-773.

- Fountain, S. (1999). *Peace education in UNICEF*. New York: United Nations Children's Fund Programme Publications.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity, and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7-33.
- Fraser, B. J. (2012). Classroom learning environments: Retrospect, context and prospect. In B. J. Fraser, K. G. Tobin, & C. J. McRobbie (Eds.), *Second international handbook of science education* (pp. 1191-1239). London: Springer.
- Furlong, M. & Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71-82.
- Furlong, M., Morrison, G., & Pavelski, R. (2000). Trends in school psychology for the 21st century: Influences of school violence on professional change. *Psychology in the Schools*, 37(1), 81-90.
- Furlong, M. J., Pavelski, R., & Saxton, J. (2002). The prevention of school violence. In S. Brock, P. Lazarus, & S. Jimerson (Eds.), *Best practices in crisis intervention* (pp. 131-149). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (1974). On peace education. In C. Wulf (Ed.), *Handbook on peace education* (pp.153-171). Frankfurt: International Peace Research Association (Education Committee).
- Galtung, J. (1983). Peace education: Learning to hate war, love peace, and to do something about it. *International Review of Education*, 29(3), 281-287.
- Galtung, J. (1985). Twenty-five years of peace research: Ten challenges and some responses. *Journal of Peace Research*, 22(2), 141-158.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage Publications.
- Galtung, J. (2008a). Toward a grand theory of negative and positive peace: Peace, security and conviviality. In Y. Murakami & T. J. Schoenbaum (Eds.), *A grand design for peace and reconciliation* (pp. 90-106). Northampton, MA: Edward Elgar.

- Galtung, J. (2008b). Form and content of peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 49-58). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Galtung, J. (2011). Peace and conflict studies as political activity. In T. Matyok, J. Senehi, & S. Byrne (Eds.), *Critical issues in peace and conflict studies: Theory, practice and pedagogy* (pp. 3-18). New York: Lexington Books.
- Gazioğlu, G. (2008). *The effects of peace and conflict resolution education on emotional intelligence, self-concept, and conflict resolution skills*. Unpublished master's thesis, Boğaziçi University, İstanbul.
- Gázquez Linares, J. J., Cangas Diaz, A. J., Pérez Fuentes, M. C., & Lucas Acién, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 49-59.
- Genç, G. O. (2006). *Evaluating peacebuilding initiatives using multiple methodologies: Lessons learned from a Greek – Turkish peace education*. Unpublished master's thesis, Sabancı University, İstanbul.
- Gillen, A., Wright, A., & Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: a case study. *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 65-82.
- Girard, K. & Koch, S. J. (1996). *Conflict resolution in the schools: A manual for educators*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Goldstein, S. B. (1997). The power of stereotypes: A labeling exercise. *Teaching of Psychology*, 24, 256-258.
- Gökçe, E. (2006). Peace education: Viewpoints of primary school students about peace. *The International Journal of Humanities and Peace*, 22(1), 30-36.
- Green, S. B. & Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Green, S. B., Salkind, N. J., & Akey, T. M. (2000). *Using SPSS for windows: Analyzing and understanding data* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.

- Gülkökan, Y. (2011). “Akran arabuluculuk eğitiminin” ilköğretim öğrenci anlaşmazlıkları üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Güloğlu, F. (2011). Çatışan öğrenciler ile arabulucu öğrencilerin “akran arabuluculuk” uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gündoğdu, R. (2009). Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Güner, İ. (2007). Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Haavelsrud, M. (1983). An introduction to the debate on peace education. *International Review of Education*, 29(3), 275-280.
- Haavelsrud, M. (1987). Peace education operationalization of the peace concept. *Bulletin of Peace Proposals*, 18(3), 363-374.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hallak, M. (2001). Nonviolence training program evaluation. *Dissertation Abstracts International*, 62(9), 4266B. (UMI No. 3025568)
- Hamarta, E. (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality*, 37(1), 73-82.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. In R. K. Hambleton, P. F. Merenda, & C. D. Spielberger (Eds.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (pp. 3-38). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harris, I. M. (1988). *Peace education*. Jefferson, NC: McFarland & Company, Inc.
- Harris, I. M. (1990). Principles of peace pedagogy. *Peace & Change*, 15(3), 254-271.
- Harris, I. M. (1992). The challenge of peace education: Do our efforts make a difference? *Educational Foundations*, 6(4), 75-98.

- Harris, I. M. (1996). Peace education in an urban school district in the United States. *Peabody Journal of Education*, 71(3), 63-83.
- Harris, I. M. (1999a). Types of peace education. In A. Raviv, L. Oppenheimer, & D. Bar-Tal (Eds.), *How children understand war and peace: A call for international peace education* (pp. 299-317). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Harris, I. M. (1999b). Peace education: Colleges and universities. In L. Curtis & J. Turpin (Eds.), *Encyclopedia of violence, peace, and conflict, Volume 2* (pp. 679-689). San Diego, CA: Academic Press.
- Harris, I. M. (2000). Peace-building responses to school violence. *National Association of Secondary School Principals Bulletin*, 84, 5-24.
- Harris, I. M. (2002). Conceptual underpinnings of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Harris, I. M. (2008). History of peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 15-23). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Harris, I. M. (2010). History of peace education. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 11-20). New York: Psychology Press.
- Harris, I. M. & Morrison, M. L. (2003). *Peace education* (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland & Company, Inc., Publishers.
- Haskan, Ö. ve Yıldırım, İ. (2012). Şiddet Eğilimi Ölçeği'nin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 165-177.
- Haynes, N. M., Emmons, C., & Ben-Avie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8(3), 321-329.
- Henderson, G. (1973). *Education for peace: Focus on mankind*. Alexander: ASCD Press.
- Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 16-29.

- Heppner, P. P. & Peterson, C. H. (1982). The development of a personal problem-solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29(1), 66-75.
- Hettler, S. & Johnston, L. M. (2009). Living peace: An exploration of experiential peace education, conflict resolution and violence prevention programs for youth. *Journal of Peace Education*, 6(1), 101-118.
- Hicks, D. (Ed.) (1988). *Education for peace: Issues, principles and practice in the classroom*. London: Routledge.
- Hicks, D. (2004). Teaching for tomorrow: How can futures studies contribute to peace education. *Journal of Peace Education*, 1(2), 165-178.
- Hicks, D. (2008). Futures education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 127-133). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Hindle, R. A. & Bateson, P. (1989). Some goals in education for peace. In R. A. Hindle & D. A. Parry (Eds.), *Education for peace* (pp. 10-17). Nottingham: Spokesman.
- Hindle, R. A. & Parry, D. A. (Eds.) (1989). *Education for peace*. Nottingham: Spokesman.
- Hirsch, J. K., Chang, E. C., & Jeglic, E. L. (2012). Social problem solving and suicidal behavior: Ethnic differences in the moderating effects of loneliness and life stress. *Archives of Suicide Research*, 16, 303-315.
- Jia, Y., Way, N., Ling, G., Yoshikawa, H., Chen, X., Hughes, D., et al. (2009). The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American Adolescents. *Child Development*, 80(5), 1514-1530.
- Johnson, D. W., Johnson, R., & Anderson, D. (1983). Social interdependence and classroom climate. *The Journal of Psychology*, 114, 135-142.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1991). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (3rd ed.). New Jersey: Prentice Hall.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995a). *Reducing school violence through conflict resolution*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995b). *Teaching students to be peacemakers* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995c). *Our mediation notebook* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995d). Teaching students to be peacemakers: Results of five years of research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 1(4), 417-438.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002a). Social interdependence theory and university instruction: Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61(3), 119-129.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002b). Teaching students to be peacemakers: A meta-analysis. *Journal of Research in Education*, 12(1), 25-39.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2003). Controversy and peace education. *Journal of Research in Education*, 13(1), 79-91.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2004). Implementing the “Teaching Students To Be Peacemakers Program”. *Theory Into Practice*, 43(1), 68-79.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2005a). This issue. *Theory Into Practice*, 44(4), 275-279.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2005b). Essential components of peace education. *Theory Into Practice*, 44(4), 280-292.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2005c). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(4), 285-358.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2006). Peace education for consensual peace: The essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*, 3(2), 147-174.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38, 365-379.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2010). Peace education in the classroom: Creating effective peace education programs. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 223-240). New York: Psychology Press.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2011). Intellectual legacy: Cooperation and competition. In P. T. Coleman (Ed.), *Conflict, interdependence, and justice: The intellectual legacy of Morton Deutsch* (pp. 41-63). New York: Springer.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., Dudley, B., & Magnuson, D. (1995). Training elementary school students to manage conflict. *The Journal of Social Psychology, 135*(6), 673-686.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Tjosvold, D. (2012). Effective cooperation, the foundation of sustainable peace. In P. T. Coleman & M. Deutsch (Eds.), *Psychological components of sustainable peace* (pp. 15-53). New York: Springer.
- Johnson, S. L. (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of School Health, 79*(10), 451-465.
- Jones, T. S. & Sanford, R. (2003). Building the container: Curriculum infusion and classroom climate. *Conflict Resolution Quarterly, 21*(1), 115-130.
- Joseph, P. B. & Duss, L. S. (2009). Teaching a pedagogy of peace: A study of peace educators in the United States schools in the aftermath of September 11. *Journal of Peace Education, 6*(2), 189-207.
- Kaçmaz, T., Türnüklü, A. ve Türk, F. (2011). Akran arabulucuların gözünden ilköğretim öğrencilerinin arabuluculuk sürecinde yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(4), 555-579.
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement, 20*, 141-151.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika, 39*, 31-36.
- Kann, L., Kinchen, S., Shanklin, S. L., Flint, K. H., Hawkins, J., Harris, W. A., et al. (2014). Youth Risk Behavior Surveillance – United States, 2013. *Morbidity and Mortality Weekly Report Surveillance Summaries, 63*(4), 1-168.
- Kapçı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 31*(1), 1-13.
- Kapıkıran-Acun, N. & Kapıkıran, Ş. (2011). School climate inventory: Exploratory and confirmatory factor analysis and reliability-validity. *Eğitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research, 42*, 117-134.

- Karahan, F. (2008). Bir iletişim ve çatışma çözme beceri eğitimi programının üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 169-186.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2010). Opinions of university students towards national and international peace. *Ankara University Journal of Educational Sciences*, 43(2), 27-49.
- Karaman-Kepenekci, Y. & Çinkır, Ş. (2006). Bullying among Turkish high school students. *Child Abuse & Neglect*, 30, 193-204.
- Karataş, Z. (2011). Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamasının ergenlerin çatışma çözme becerilerine etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 601-614.
- Kartal, H. & Bilgin, A. (2009). Bullying and school climate from the aspects of the students and teachers. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 209-226.
- Kaya, F., Bilgin, H., & Singer, M. I. (2012). Contributing factors to aggressive behaviors in high school students in Turkey. *The Journal of School Nursing*, 28(1), 56-63.
- Kaya, M. (2001). *Lise I. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışkanları kazandırmada grup rehberliğinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kaya Zengin, M. (2009). Lise I. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmaya dönük bir grup rehberliği programı. S. Erkan ve A. Kaya (Ed.), *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları III* (2. bs.) içinde (ss. 145-199). Ankara: Pegem Akademi.
- Kerem, E. A. ve Kamaraj, I. (2006). Erken çocukluk dönemi ‘barış’ değerine evrensel bir bakış III. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-92.
- Kim, Y. S., Koh, Y. J., Leventhal, M. D. (2004). Prevalence of school bullying in Korean middle school students. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(8), 737-741.
- Kivel, P. & Creighton, A. (1997). *Making the peace: A 15-session violence prevention curriculum for young people*. Alameda, CA: Hunter House Publishers.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Korkut, F. (2003). Rehberlikte önleme hizmetleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 9, 441-452.
- Korkut, F. (2004). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkut, F. (2012). Okullarda önleyici rehberlik hizmetleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(20), 27-40.
- Koruklu, N. (1998). *Arabuluculuk eğitiminin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Koruklu, N. (2003). *Arabuluculuk eğitiminin iletişim ve çatışma çözme becerisine etkisi: Bir grup üniversite öğrencisi üzerinde çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Köylü, M. (2003). *Islam and its quest for peace: Jihad, justice and education*. Washington, DC: The Council for Research in Values and Philosophy.
- Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science*, 1(2), 76-88.
- Kupermintz, H. & Salomon, G. (2005). Lessons to be learned from research on peace education in the context of intractable conflict. *Theory Into Practice*, 44(4), 293-302.
- Kurt, G. ve Sertel, J. M. (2006). *Winpeace barış eğitimi: Barış bireyde başlar* (2. bs.) İstanbul: Ekspres Basım.
- Kuş, M. (2007). *Çatışma çözümü eğitimi programının Anadolu lisesi düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Libresco, A. S. & Balantic, J. (Ed.) (2006). *Peace lessons around world*. New York: Hague Appeal for Peace.

- Lin, J. (2008). Constructing a global ethic of universal love, forgiveness, and reconciliation: The role of peace education in the twenty-first century. In J. Lin, E. J. Brantmeier, & C. Bruhn (Eds.), *Transforming education for peace* (pp. 301-316). Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Lindner, E. (2012). Fostering global citizenship. In P. T. Coleman & M. Deutsch (Eds.), *Psychological components of sustainable peace* (pp.283-298). New York: Springer.
- Lindsay, P. (1998). Conflict resolution and peer mediation in public schools: What works? *Mediation Quarterly*, 16(1), 85-99.
- Macnair, R. M. (2003). *The psychology of peace*. London: Praeger Publishers.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Mayer, G. R. & BCBA (2002). Behavioral strategies to reduce school violence. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1/2), 83-100.
- McGuire, J. (2005). Social problem solving: Basic concepts, research, and applications. In M. McMurren & J. McGuire (Eds.), *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution* (pp. 3-29). West Sussex: John Wiley & Sons, Inc.
- Mediation UK. (1995). *Training manual in community mediation skills*. Bristol: Mediation UK.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Miller, G. (1994). School violence miniseries: Impressions and implications. *School Psychology Review*, 23(2), 257-261.
- Miller, T. W. & Kraus, R. F. (2008). School-related violence: Definition, scope, and prevention goals. In T. W. Miller (Ed.), *School violence and primary prevention* (pp. 15-24). New York: Springer.
- Mirra, C. (2008). *United States foreign policy and the prospects for peace education*. Jefferson, NC: McFarland & Company, Inc., Publishers.

- Modin, B. & Östberg, V. (2009). School climate and psychosomatic health: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 20(4), 433-455.
- Morera, O. F., Maydeu-Olivares, A., Nygren, T. E., White, R. J., Fernandez, N. P., & Skewes, M. C. (2006). Social problem solving predicts decision making styles among US Hispanics. *Personality and Individual Differences*, 41, 307-317.
- Muthen, L. K. & Muthen, B. O. (2002). How to use a monte carlo study to decide on sample size and determine power. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(4), 599-620.
- Nastase, A. (1983). The culture of peace education. *International Review of Education*, 29(3), 391-401.
- Nelson, L. L., Van Slyck, M. R., & Cardella, L. A. (1999). Peace and conflict curricula for adolescents. In L. R. Forcey & I. M. Harris (Eds.), *Peacebuilding for adolescents: Strategies for educators and community leaders* (pp. 91-117). New York: Peter Lang.
- Nezu, C. M., D’Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2005). Problem-solving therapy: Theory, practice, and application to sex offenders. In M. McMurran & J. McGuire (Eds.), *Social problem solving and offending: Evidence, evaluation and evolution* (pp. 103-123). West Sussex: John Wiley & Sons Inc.
- Nicklas, H. & Ostermann, A. (1974). Reflections on a curriculum of peace education. In C. Wulf (Ed.), *Handbook on peace education* (pp.172-184). Frankfurt: International Peace Research Association (Education Committee).
- Noddings, N. (2001). Care and coercion in school reform. *Journal of Educational Change*, 2, 35-43.
- Noddings, N. (2008). Caring and peace education. In M. Bajaj (Ed.), *Encyclopedia of peace education* (pp. 87-91). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Olweus, D. (1996). Bully/victim problems in school. *Prospects*, 26(2), 331-359.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495-510.
- Opatow, S., Gerson, J., & Woodside, S. (2005). From moral exclusion to moral inclusion: Theory for teaching peace. *Theory Into Practice*, 44(4), 303-318.

- O'Connell, J. (1999). Towards a definition of peace: Idea and process. In J. Calleja & A. Perucca (Eds.), *Peace education: Contexts and values* (pp. 25-38). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ögel, K., Tarı, I. ve Yılmazçetin Eke, C. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. İstanbul: Yeniden Yayınları.
- Özbay, Y. ve Şahin, M. (2000). Empatik Sınıf Atmosferi Ölçeği (ESATÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 104-113.
- Özdemir, A. (2005). *Sınav kaygısı ile başa çıkma programının lise II. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, A. ve Ergene, T. (2005). Sınav kaygısıyla başa çıkma programının lise ikinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyine etkisi. S. Erkan ve A. Kaya (Ed.), *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları II* içinde (ss. 273-295). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özdemir, Y., Kuzucu, Y., & Koruklu, N. (2013). Social problem solving and aggression: The role of depression. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 72-81.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G., & Baysan Arabacı, L. (2011). Lise öğrencilerinin şiddet algıları, şiddet eğilim düzeyleri ve etkileyen faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 2(2), 53-60.
- Özkan, Y. ve Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı. *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Özmen, A. (2006). *Öfke ile başa çıkma* (U. Öner, Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- Page, J. (2008). *Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations*. Charlotte, NC: Information Age Publishing, Inc.
- Pallant, J. (2005). *Spss survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (Version 12) (2nd ed.). Crows Nest: Allen & Unwin.

- Perkins, D. (2002). Paradoxes of peace and the prospects of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 37-53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Peterson, R. L., Larson, J., & Skiba, R. (2001). School violence prevention: Current status and policy recommendations. *Law & Policy*, 23(3), 345-371.
- Peterson, R. L. & Skiba, R. (2001). Creating school climates that prevent school violence. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 74(3), 155-163.
- Pierce, C. (1994). Importance of classroom climate for at-risk learners. *The Journal of Educational Research*, 88(1), 37-42
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- Pişkin, M., Öğülmüş, S., Çinkir, Ş., Ayas, T., Babadoğan, C., Çokluk, Ö., vd. (2011). *Liselerde şiddetin saptanması ve okul temelli şiddeti önleme programının geliştirilmesi*. Ankara: Tübitak/Sobag Proje Sonuç Raporu, Proje No. 108K305.
- Raskauskas, J., Gregory, J., Harvey, S. T., Rifshana, F., & Evans, I. M. (2010). Bullying among primary school children in New Zealand: Relationships with prosocial behavior and classroom climate. *Educational Research*, 52(1), 1-13.
- Raykov, T. & Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. New York: Routledge.
- Reardon, B. A. (Ed.) (1988a). *Educating for global responsibility: Teacher-designed curricula for peace education, K – 12*. New York: Teachers College Press.
- Reardon, B. A. (1988b). *Comprehensive peace education: Educating for global responsibility*. New York: Teachers College Press.
- Reardon, B. A. (1994). Learning our way to a human future. In B. Reardon & E. Nordland (Eds.), *Learning peace: The promise of ecological and cooperative education* (pp. 21-44). New York: State University of New York Press.
- Reardon, B. A. (2000). Peace education: A review and projection. In B. Moon, M. Ben-Peretz, & S. Brown (Eds.), *Routledge international companion to education* (pp. 397-425). New York: Routledge.

- Reardon, B. A. (2012). Education for sustainable peace: Practices, problems and possibilities. In P. T. Coleman & M. Deutsch (Eds.), *Psychological components of sustainable peace* (pp. 325-352). New York: Springer.
- Reardon, B. A. & Cabezudo, A. (2002). *Rationale for and approaches to peace education. Learning to abolish war: Teaching toward a culture of peace, Book 1*. New York: Hague Appeal for Peace.
- Ruus, V-R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E-S., et al. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 919-936.
- Ryan, A. M. & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*, 38(2), 437-460.
- Sadık, F. (2008). İstenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinin öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 232-251.
- Sadri-Damirchi, E. & Bilge, F. (2014). The effect of peace education program on the seven-grade student's conflict resolution and communication skills. *Education and Science*, 39(175), 309-318.
- 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, İzmir.
- Salomon, G. (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.
- Salomon, G. (2006). Does peace education really make a difference? *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12(1), 37-48.
- Salomon, G. (2009). Peace education: Its nature, nurture and the challenges it faces. In J. de Rivera (Ed.), *Handbook on building cultures of peace* (pp. 107-121). New York: Springer.

- Salomon, G. & Cairns, E. (2010). Peace education: Setting the scene. In G. Salomon & E. Cairns (Eds.), *Handbook on peace education* (pp. 1-7). New York: Psychology Press.
- Samdal, O., Wold, B., & Bronis, M. (1999). Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(3), 296-320.
- Sarı, M. (2011). Lise Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 253-266.
- Sarı, M. (2012). Okul yaşamının değerlendirilmesi: Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin güvenirlik ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355.
- Sarı, M., Ötünç, E. ve Erceylan, H. (2007). Liselerde okul yaşam kalitesi: Adana ili örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(50), 297-320.
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (1994). Corrections to test statistics and standard errors on covariance structure analysis. In A. von Eye & C. C. Clogg (Eds), *Latent variables analysis* (pp. 399-419). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Savi, F. (2011). Çocuk ve Ergenler İçin Okula Bağlanma Ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 80-90.
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997a). *Peer mediation: Conflict resolution in school: Program guide*. Champaign, IL: Research Press.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997b). *Peer mediation: Conflict resolution in schools: Student manual*. Champaign, IL: Research Press.
- Shapiro, D. L. (2012). Creative problem solving: Not just about the problem. In P. T. Coleman & M. Deutsch (Eds.), *Psychological components of sustainable peace* (pp. 85-104). New York: Springer.
- Shapiro, H. S. (2010). *Educating youth for a world beyond violence: A pedagogy for peace*. New York: Palgrave Macmillan.

- Shapiro, J. P., Burgoon J. D., Welker, C. J., & Clough, J. B. (2002). Evaluation of the peacemakers program: School-based violence prevention for students in grades four through eight. *Psychology in the Schools*, 39(1), 87-100.
- Siu, A. M. H. & Shek, D. T. L. (2010). Social problem solving as a predictor of well-being in adolescents and young adults. *Social Indicators Research*, 95, 393-406.
- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 67-80.
- Smead, R. (2000). *Skills for living: Group counseling activities for young adolescents* (Volume 2). Champaign, IL: Research Press.
- Smith S. W., Daunic, A. P., Miller, M. D., & Robinson, T. R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process and outcome knowledge base. *The Journal of Social Psychology*, 142(5), 567-586.
- Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nordic Journal of Psychiatry*, 56(4), 285-290.
- Sommerfelt, O. H., & Vambheim, V. (2008). ‘The dream of the good’-a peace education project exploring the potential to educate for peace at an individual level. *Journal of Peace Education*, 5(1), 79-95.
- Sprott, J. B. (2004). The development of early delinquency: Can classroom and school climates make a difference? *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice*, 46(5), 553-572.
- Staub, E. (2002). From healing past wounds to the development of inclusive caring: Contents and processes of peace education. In G. Salomon & B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the world* (pp. 73-86). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 300-309.

- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th ed.). New York: Routledge.
- Stewart, E. A. (2003). School social bonds, school climate, and school misbehavior: A multilevel analysis. *Justice Quarterly*, 20(3), 575-604.
- Suldo, S. M., Thalji-Raitano, A., Hasemeyer, M., Gelley, C. D., & Hoy, B. (2013). Understanding middle school students life satisfaction: Does school climate matter? *Applied Research Quality Life*, 8, 169-182.
- Sumi, K. (2012). Relationship of social problem-solving ability with interpersonal relationships: A prospective study among Japanese women and men. *Psychological Reports: Relationships & Communications*, 111(3), 929-937.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 74-74.
- Sünbül, D. (2008). *Müzakere (Problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şahin, M. ve Özbay, Y. (1999). Üniversite öğrencilerinin empatik sınıf atmosferine ilişkin algılamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 74-83.
- Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf iklimi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Şendur, E. P. (1999). *Sınıf atmosferi ve öğrenci güdüsü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şevkin, B. (2008). *“Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk” eğitim programının ilköğretim 4. – 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve saldırganlık eğilimleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Tapan, Ç. (2006). *Bariş eğitimi programı'nın öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- Tillman, Y. R. (1995). *Improving social skills in second graders through the implementation of a peace education/conflict resolution skills curriculum* (Practicum Report). Nova Southeastern University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 387 238)
- Toh, S. H. (2002). Peace building and peace education: Local experiences, global reflections. *Prospects*, 32(1), 87-93.
- Toh, S. H. & Cawagas, V. F. (2010). Peace education, ESD and the earth charter: Interconnections and synergies. *Journal of Education for Sustainable Development*, 4(2), 167-180.
- Totan, T. ve Kabasakal, Z. (2012). Problem çözme becerileri eğitiminin ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçları ve becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 11(3), 813-828.
- 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, İzmir.
- Türk, F. (2013). *Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin arabuluculuk becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(24), 543-559.
- Türnüklü, A. (2007). Liselerde öğrenci çatışmaları, nedenleri, çözüm stratejileri ve taktikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 49, 129-166.

- Türnüklü, A. (2011). Peer mediators' perceptions of the mediation process. *Education and Science*, 36(159), 179-191.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Türk, F., Kalender, A., Zengin, F., et al. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33-45.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009a). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009b). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı: Öğrenci etkinlik kitabı*. Ankara: Maya Akademi.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Sünbül, D., & 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(2009), 630-638.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Türk, F., Kalender, A., Şevkin, B., & Zengin, F. (2009). Helping students resolve their conflicts through conflict resolution and peer mediation training. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(2009), 639-647.
- Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45-61.
- UNESCO, UNHCR, & INEE (2005). *Inter-agency peace education programme: Skills for constructive living*. Paris: UNESCO. Retrieved November 29, 2012, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144251e.pdf>
- Uysal, Z. (2006). *Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 90-110.

- Uzbaş, A., Öz, F. S. ve Topçu Kabasakal, Z. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında reaktif ve proaktif saldırganlık: Okul psikolojik danışmanlarının görüş ve yaklaşımları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 354-370.
- Uzbaş, A. ve Topçu Kabasakal, Z. (2009). İlköğretim okullarında saldırganlık ve şiddet davranışlarının yaygınlığı. *İlköğretim Online*, 9(1), 93-105.
- Ünlü, A., Evcin, U., Burakgazi Yılmaz, H. ve Dalkılıç, A. (2013). İstanbul devlet liselerinde suç ve şiddet yaygınlığı: Okul türlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14(2), 152-160.
- Viera, A. J. & Garrett, J. M. (2005). Understanding interobserver agreement: The kappa statistic. *Family Medicine*, 37(5), 360-363.
- Vriens, L. (1997). Peace education: Cooperative building of a humane future. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 15(4), 25-30.
- Vriens, L. (1999). Children, war and peace: A review of fifty years of research from the perspective of a balanced concept of peace education. In A. Raviv, L. Oppenheimer, & D. Bar-Tal (Eds.), *How children understand war and peace: A call for international peace education* (pp. 27-58). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Vriens, L. (2003). Education for peace: Concepts, contexts, and challenges. In Y. Iram (Ed.), *Education of minorities and peace education in pluralistic societies* (pp. 57-74). Westport, Conn: Praeger.
- Wahlström, R. (1992). The challenge of peace education: Replacing cultures of militarism. In E. Boulding (Ed.), *New agendas for peace research: Conflict and security reexamined* (pp. 171-183). Boulder, Colorado: Lynne Rienner Publishers.
- Wang, M-T. & Dishion, T. J. (2011). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53.
- Wang, M-T., Selman, R. L., Dishion, T. J., & Stormshak, E. A. (2010). A tobit regression analysis of the covariation between middle school students'

- perceived school climate and behavioral problems. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 274-286.
- Warner, B. S., Weist, M. D., & Krulak, A. (1999). Risk factors for school violence. *Urban Education*, 34, 52-68.
- Weigert, K. M. (1989). Peace studies as education for nonviolent social change. *The ANNALS of American Academy of Political and Social Science*, 504, 37-47.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 88-107.
- Whitaker, P. (1988). Curriculum considerations. In D. Hicks (Ed.), *Education for peace: Issues, principles and practice in the classroom* (pp. 20-35). London: Routledge.
- Yavuzer, Y. ve Üre, Ö. (2010). Saldırganlığı önlemeye yönelik psiko-eğitim programının lise öğrencilerindeki saldırganlığı azaltmaya etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 389-405.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, T. (2012). *Şiddetsizlik eğitimi programının lise öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve şiddetsizliğe ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yılmaz, V. ve Çelik, H. E. (2009). *LISREL ile yapısal eşitlik modellemesi – 1: Temel kavramlar, uygulamalar, programlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yurtal, F. ve Cenkseven, F. (2007). İlköğretim okullarında zorbalığın yaygınlığı ve doğası. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(28), 1-13.
- Zengin, F. (2008). *Müzakere (Problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ilköğretim 4. – 5. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stilleri ve atılganlık becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

EKLER

Ek – 1: Ebeveyn / Veli Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın Veli,

..... Lisesi 9 - sınıfı öğrencilerinden’ın Barış Eğitimi Programı’na katılabilmesi için izninize gereksinim duyulmaktadır. Grup rehberliği çalışmaları kapsamında gerçekleştirilecek bu çalışma toplam 16 oturumdan oluşmaktadır. Her bir oturum ortalama 40 dakika sürecektir. Barış Eğitimi Programı, okul saatleri içerisinde dersler aksatılmadan yürütülecektir.

Barış Eğitimi Programı’na katılmasının çocuğunuza sağlayacağı faydalar özetle şunlardır:

- ✓ Barış ve şiddet kavramlarına ilişkin farkındalık kazanmak,
- ✓ Türk kültüründe ve dünya kültüründe barışın öncülerine ilişkin farkındalık kazanmak,
- ✓ Önyargıların farkına varmak,
- ✓ Farklılıklarla birlik ve bütünlük oluşturma öneminin anlamak,
- ✓ Hoşgörü tutumunu geliştirmek,
- ✓ İletişim becerilerini geliştirmek (etkin dinleme, ben dili, empati ve öfke yönetimi),
- ✓ Sorun çözme becerilerini geliştirmek.

Barış Eğitimi Programı, Uzman Psikolojik Danışman Ali Serdar SAĞKAL tarafından yürütülecektir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma alanının temel ilkelerinden biri olan gizlilik ilkesi nedeniyle oturumlarda öğrenciler tarafından paylaşılan bilgiler gizli tutulacaktır. Ancak çocuğunuzun ya da ilgili herhangi birisinin yaşamını tehlikeye atacak bir durum söz konusu olduğunda, ihmal ya da istismar tespit edildiğinde ya da yasadışı bir durum gözlemlendiğinde gizlilik ortadan kalkacak gerek ilgili birimlere gerekse siz öğrenci velisine bilgilendirme yapılacaktır.

Eğitim sürecine ilişkin sorularınız varsa ya da bu konuda daha fazla bilgi edinmek isterseniz okul rehberlik servisinden randevu alabilirsiniz.

İlgili program hakkında bilgilendirildim. Çocuğumun Barış Eğitimi Programı’na katılmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Ebeveyn/Veli :.....Tarih:.....İmza:.....

Barış Eğitimi Programı

Etkinlikler	Ders Saati
I. Bölüm: Barış ve Şiddetin Doğasının Anlaşılması	
1. Etkinlik: Tanışma ve Programının Tanıtılması	1
2. Etkinlik: Şiddet Nedir?	1
3. Etkinlik: Barış Nedir?	1
4. Etkinlik: Türk Kültüründe Barışın Öncüleri	1
5. Etkinlik: Dünya Kültüründe Barışın Öncüleri	1
II. Bölüm: Barışı Engelleyen ve Destekleyen Unsurlar	
6. Etkinlik: Kalıpyargılar – Önyargılar – Ayrımcılık	1
7. Etkinlik: Farklılıklarımızla Birlik ve Bütünlük Oluşturabilmek	1
8. Etkinlik: Hoşgörü	1
III. Bölüm: Barışçıl Bir Birey İçin Temel Beceriler	
9. Etkinlik: Etkin Dinleme	1
10. Etkinlik: Ben Dili	1
11. Etkinlik: Empati	1
12. Etkinlik: Öfke Yönetimi	1
IV. Bölüm: Anlaşmazlık Çözüm Yöntemi Olarak “Barışyapıcılık” Tekniği	
13. Etkinlik: Barışyapıcılık Tekniği	1
14. Etkinlik: Barışyapıcılık İşlem Basamakları	1
15. Etkinlik: Barışyapıcılık Uygulamaları ve Programın Sonlandırılması	2
Toplam:	16 Saat

Ek – 2: Şiddet Eğilimi Ölçeği (ŞEÖ)

Sevgili öğrenciler,

Bu ölçek, lise öğrencilerinin şiddet eğilimini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaçla hazırlanan ölçekte 20 madde bulunmaktadır. Her maddenin karşısında “**hiçbir zaman**”, “**bazen**”, “**her zaman**” şeklinde üç şık bulunmaktadır. Sizden istenen her maddeyi dikkatlice okuyarak size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı işareti koymanızdır.

Duyarlılığınız için teşekkür ederim.

Ali Serdar SAĞKAL
DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doktora Programı Öğrencisi

Maddeler	Hiçbir zaman	Bazen	Her zaman
1) Birine çok öfkeli olduğimde onun canını acıtmak isterim.	()	()	()
2) Konuşarak çözülemeyen sorunlar için şiddete başvurulabilir.	()	()	()
3) Şiddet içeren filmler izlemekten hoşlanırım.	()	()	()
4) Biriyle tartışırken içimden onu yumruklamak gelir.	()	()	()
5) Bana vurulduğunda gücüm yeterse karşılık vermek isterim.	()	()	()
6) Öfkeli olduğimde çevremdeki herkesi cezalandırmak isterim.	()	()	()
7) Bilgisayarda savaş oyunları oynamaktan hoşlanırım.	()	()	()
8) Bana vuranlardan öç almak isterim.	()	()	()
9) Boks maçlarını izlemekten hoşlanırım.	()	()	()
10) Şiddet içeren filmlerin yasaklanması gerektiğini düşünürüm.	()	()	()
11) Bugüne kadar birçok hayvana zarar verdiğim olmuştur.	()	()	()
12) Birinin diğerini dövmesini izlemekten zevk alırım.	()	()	()
13) Rakip olduğum kişileri kaba kuvvetle alt etmek isterim.	()	()	()
14) Birine fikrimi kabul ettiremezsem üstüne yürürüm.	()	()	()
15) Öğretmenlerim genellikle öfkeli davranışlarımdan şikâyetçidir.	()	()	()
16) Öfkeli olduğimde karşımdakine zarar verdiğim olur.	()	()	()
17) Bazı insanlara karşı fiziksel güç kullanmak gereklidir.	()	()	()
18) Benden küçüklerin canını acıttığım olur.	()	()	()
19) Benimle alay edenlerin canını acıtmak isterim.	()	()	()
20) Bazen o kadar öfkelenirim ki, birilerine zarar vermeden sakinleşemem.	()	()	()

**Ek – 3: Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri
(Tr-SSÇE-G)**

Not. Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri’ni Türkçe’ye uyarlayan Eskin ve Aycan (2009) ile yapılan ölçek kullanım sözleşmesi gereğince yazarların izni olmadığı için bu envantere yer alan maddeler doktora tezine konmamıştır.

Ek – 4: Sınıf İklimi Envanteri (SİE)

Bu envanter, sınıf arkadaşlarınızla olan iletişiminize yönelik duygularınızı ölçmeye yarayan ifadeleri içermektedir. Envanter sonuçları, yalnızca bu konudaki düşünce ve duygularınızı belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için envanter sonuçlarından yararlanılmayacaktır. Envanterde 18 madde bulunmaktadır. Bu maddelerin cevaplandırılması yaklaşık 15 dakikanızı alacaktır.

Her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, size uygun seçeneğin altındaki parantezin içine bir çarpı (X) işareti koyunuz. Tüm maddeleri bu dönemki sınıf içi ilişkilerinizi düşünerek cevaplandırınız. Her bir maddeyi okuduktan sonra üzerinde uzun süre düşünmeden, ilk aklınıza gelen seçeneği işaretleyiniz. Vermiş olduğunuz içten, doğru cevaplar ve cevapsız madde bırakmamakta göstermiş olduğunuz özen, araştırma açısından çok önemlidir.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Ali Serdar SAĞKAL

DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Doktora Programı Öğrencisi

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Sınıfımda kendimi güvende hissedirim.	()	()	()	()	()
2. Sınıf arkadaşlarımla ortak noktalarım var.	()	()	()	()	()
3. Sınıf arkadaşlarımla aramda güçlü bir bağ olduğunu hissedirim.	()	()	()	()	()
4. Sınıfımdaki öğrenciler yaşadıklarını ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşırlar.	()	()	()	()	()
5. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine arkadaşça davranırlar.	()	()	()	()	()
6. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine saygı gösterirler.	()	()	()	()	()
7. Sınıfça yapılan paylaşımların parçası olduğumu hissedirim.	()	()	()	()	()
8. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine nazik davranırlar.	()	()	()	()	()
9. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerini överler.	()	()	()	()	()
10. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerini önemserler.	()	()	()	()	()
11. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine karşı güler yüzlüdürler.	()	()	()	()	()
12. Sınıfımdaki öğrenciler birbirleriyle sohbet ederler.	()	()	()	()	()
13. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerini yargılamazlar.	()	()	()	()	()
14. Sınıfımdaki öğrenciler bir arada olmaktan keyif alırlar.	()	()	()	()	()
15. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerine destek olurlar.	()	()	()	()	()
16. Sınıfımdaki öğrenciler birbirlerinin söylediklerine ilgi gösterirler.	()	()	()	()	()
17. Sınıfımdaki öğrenciler birbirleriyle işbirliği yaparlar.	()	()	()	()	()
18. Sınıfımdaki öğrenciler beraberken rahat hissedirler.	()	()	()	()	()

Ek – 5: Barışyapıcılık Kayıt Formu

Barışyapıcı:.....Sınıfı:.....İmza:.....

Tarih:.....Saat:.....Barışyapıcılık Yeri:.....

Anlaşmazlık Yaşayan Öğrencilerin Adları ve Soyadları	Sınıfları

Anlaşmazlık Konusu

Anlaşmaya Ulaşıldı mı? Evet:..... Hayır:.....

BİRİNCİ KİŞİ	İKİNCİ KİŞİ
.....aşağıdakileri yapmaya söz verdi.	aşağıdakileri yapmaya söz verdi.
İmza:	İmza:
Takip Sonucu:	

* Bu form, Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı'nın (2009a) "*Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*" adlı kitabından yazarların izni alınarak kullanılmıştır.

Ek – 6: Barışyapıcı Öğrencilere Yönelik Görüşme Formu

Adı Soyadı :.....

Sınıfı :.....

Merhaba,

Okulumuzda bir dönem boyunca devam eden barışyapıcılık uygulamaları hakkında seninle görüşmek istiyorum. Bu görüşmede amacım, barışyapıcı olarak görev alan öğrencilerin barışyapıcılık sürecine ilişkin deneyimlerini ortaya çıkarmaktır. Sana soracağım soruları cevaplarken, barışyapıcılık sürecini düşün. Ne kadar dürüst ve samimi cevap verirsen, araştırma da o kadar doğru sonuç verecektir.

Sakıncası yoksa konuşmaları kaydedeceğim. Bu bilgiler sadece araştırma için kullanılacaktır ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Ayrıca, araştırma raporlarının yazılmasında ismin kesinlikle belirtilmeyecektir. Görüşme sonunda verdiğin bilgilerden rahatsızlık duyma durumunda yapılan kayıtların tümünü geri alabilirsin.

1. Barışyapıcı seçildiğinde neler hissettin?
2. Barışyapıcı olmanın beğendiğin yönleri nelerdir?
3. Barışyapıcı olmanın beğenmediğin yönleri nelerdir?
4. Barışyapıcılık sürecinde yaşadığın zorluklar nelerdir?
5. Barışyapıcı olduktan sonra davranışlarında nasıl bir değişim oldu?
6. Barışyapıcı olman şiddete yönelik bakış açını nasıl etkiledi?
7. Barışyapıcı olman anlaşmazlık (sorun) çözme becerilerini nasıl etkiledi?
8. Barış eğitiminde kazandığın bilgi ve becerileri okul dışında nerelerde kullanıyorsun?
9. Bir barışyapıcı olarak, arkadaşlarının yaşadıkları anlaşmazlıklarda nasıl bir etkin oldu?
10. Bir sonraki yılda da barışyapıcı olarak bu görevi sürdürmeyi düşünüyor musun?
11. Bu projeye ilişkin başka neler söylemek istersin?

**Ek – 7: Barışyapıcılık Uygulamalarından Yararlanan Taraflara Yönelik
Görüşme Formu**

Adı Soyadı :.....

Sınıfı :.....

Merhaba,

Okulumuzda bir dönem boyunca devam eden barışyapıcılık uygulamaları hakkında seninle görüşmek istiyorum. Bu görüşmede amacım, barışyapıcılık uygulamalarından yararlanan öğrencilerin okulumuzdaki barışyapıcılık uygulamalarına ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Sana soracağım soruları cevaplarken, barışyapıcılık sürecini düşün. Ne kadar dürüst ve samimi cevap verirsen, araştırma da o kadar doğru sonuç verecektir.

Sakıncası yoksa konuşmaları kaydedeceğim. Bu bilgiler sadece araştırma için kullanılacaktır ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Ayrıca, araştırma raporlarının yazılmasında ismin kesinlikle belirtilmeyecektir. Görüşme sonunda verdiğin bilgilerden rahatsızlık duymaman durumunda yapılan kayıtların tümünü geri alabilirsin.

1. Barışyapıcılık desteği almanız anlaşmazlığın (sorunun) çözüm sürecini nasıl etkiledi?
2. Barışyapıcılık görüşmelerinin hoşuna giden yönleri nelerdir?
3. Barışyapıcılık görüşmelerinin hoşuna gitmeyen yönleri nelerdir?
4. Tekrar anlaşmazlık (sorun) yaşasan yine barışyapıcılık desteği alır mısın?
5. Bu projeye ilişkin başka neler söylemek istersin?

Ek – 8: Barışyapıcılık Sürecini Gözlemleyen Öğretmenlere Yönelik Görüşme Formu

Adı Soyadı :.....

Branşı :.....

Merhaba,

Okulumuzda bir dönem boyunca devam eden barışyapıcılık uygulamaları hakkında sizinle görüşmek istiyorum. Bu görüşmede amacım, barışyapıcılık sürecini gözlemleyen öğretmenlerin düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Size soracağım soruları cevaplarken, barışyapıcılık sürecini düşünün. Ne kadar dürüst ve samimi cevap vererseniz, araştırma da o kadar doğru sonuç verecektir.

Sakıncası yoksa konuşmaları kaydedeceğim. Bu bilgiler sadece araştırma için kullanılacaktır ve kimseyle paylaşılmayacaktır. Ayrıca, araştırma raporlarının yazılmasında isminiz kesinlikle belirtilmeyecektir. Görüşme sonunda verdiğiniz bilgilerden rahatsızlık duymanız durumunda yapılan kayıtların tümünü geri alabilirsiniz.

1. Okulunuzda başlatılan barış eğitimi çalışmalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. Bu projenin okulunuz için olumlu yönleri nelerdir?
3. Bu projenin okulunuz için olumsuz yönleri nelerdir?
4. Bu projenin sınıf içi akran ilişkilerine etkisi nedir?
5. Bu projenin sınıf içi anlaşmazlıklara olan etkisi nedir?
6. Bu projenin barışyapıcı öğrencilerin davranışlarına etkisi nedir?
7. Bu projenin barışyapıcı öğrencilerin akran ilişkilerine etkisi nedir?
8. Bu projenin barışyapıcı öğrencilerin anlaşmazlık (sorun) çözme becerilerine etkisi nedir?
9. Bu projenin barışyapıcı öğrencilerin ders başarılarına etkisi nedir?
10. Bu projeye ilişkin başka neler söylemek istersiniz?

Ek – 9: Etkinlik Değerlendirme Formu

1. Bu etkinliğin hoşlandığınız yönleri nelerdir?
2. Bu etkinliğin hoşlanmadığınız yönleri nelerdir?
3. Eğitimci siz olsaydınız ve bu etkinlikte herhangi bir kısmı değiştirmek isteseydiniz, bu etkinliğin hangi kısım ya da kısımlarını değiştirirdiniz? Neden?
4. Etkinliğin zamanlamasını nasıl buldunuz?
 - a. Uzun
 - b. Kısa
 - c. Yeterli
5. Bu etkinlikte öğrendiğiniz en önemli üç şey nedir?
6. Belirtmek istediğiniz diğer görüşleriniz...

Ek – 10: Barış Eğitimi Programı: Uygulayıcı El Kılavuzu

BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMI: UYGULAYICI EL KILAVUZU



Hazırlayan
ALİ SERDAR SAĞKAL

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	352
I. BÖLÜM: BARIŞ VE ŞİDDETİN DOĞASININ ANLAŞILMASI	353
Etkinlik – 1: Tanışma ve Programın Tanıtılması	353
Etkinlik – 2: Şiddet Nedir?	359
Etkinlik – 3: Barış Nedir?	368
Etkinlik – 4: Türk Kültüründe Barışın Öncüleri (Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mustafa Kemal Atatürk)	376
Etkinlik – 5: Dünya Kültüründe Barışın Öncüleri (Mahatma Gandhi ve Martin Luther King)	383
II. BÖLÜM: BARIŞI ENGELLEYEN VE DESTEKLEYEN UNSURLAR....	391
Etkinlik – 6: Kalıpyargılar, Önyargılar ve Ayrımcılık	391
Etkinlik – 7: Farklılıklarımızla Birlik ve Bütünlük Oluşturabilmek	397
Etkinlik – 8: Hoşgörü	403
III. BÖLÜM: BARIŞÇIL BİR BİREY İÇİN TEMEL BECERİLER.....	410
Etkinlik – 9: Etkin Dinleme.....	410
Etkinlik – 10: Ben Dili	423
Etkinlik – 11: Empati	435
Etkinlik – 12: Öfke Yönetimi	443
IV. BÖLÜM: ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜM YÖNTEMİ OLARAK “BARIŞYAPICILIK” TEKNİĞİ	460
Etkinlik – 13: Barışyapıcılık Tekniği	460
Etkinlik – 14: Barışyapıcılık İşlem Basamakları.....	474
Etkinlik – 15: Barışyapıcılık Uygulamaları ve Programın Sonlandırılması.....	498

I. BÖLÜM: BARIŞ VE ŞİDDETİN DOĞASININ ANLAŞILMASI

ETKİNLİK – 1 : TANIŞMA VE PROGRAMIN TANITILMASI

HEDEFLER : 1. Grup üyeleriyle tanışır,
2. Barış Eğitimi Programı’na ve içeriğine ilişkin farkındalık kazanır,
3. Grup kurallarını belirleme sürecine katılır.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 1.1.a: Barış Eğitimi Programı Tanıtım Formu,
Form – 1.1.b: Grup Kuralları.

SÜREÇ :

1. Araştırmacı, öğrencileri karşılar ve aşağıdaki açılış konuşmasını yapar:

“Öncelikle hepiniz hoş geldiniz! Her biriniz arkadaşlarınız tarafından özel olarak seçildiniz. Arkadaşlarınız anlaşmazlık durumlarında yardım almak istedikleri kişiler olarak öncelikle sizlerin isimlerini belirttiler. Onlar, sorunların çözümünde tarafların aralarını bulacak, barışmalarını sağlayacak kişiler olarak sizleri seçtiler. Bu durum, sizlerin arkadaşlarınız arasında sevilen, yardım istenilen ve güvenilen biri olduğunuzu göstermektedir. Bizler sizleri onların seçimlerine ve sizlerin de gönüllü olmanıza bağlı olarak bu eğitime davet ettik. Hedefimiz, 16 oturum sürecek bu eğitimin ardından her birinizin kişilerarası ilişkilerde yaşadığınız sorunları çözebilecek, anlaşmazlık yaşayan arkadaşlarınızın sorunlarını çözebilmelerinde onlara yardımcı olabilecek bilgi ve becerilerle donanımlı hale gelmenizdir. Eğitim içeriğine odaklanmadan önce isterseniz tanışalım.”

2. Araştırmacı, gruptaki üyeler birbirlerinin adlarını öğrenene kadar aşağıdaki tanışma etkinliklerinden birini ya da birkaçını uygular:

Tanışma Etkinliği 1: Öğrencilerden ayağı kalkmaları ve bir daire oluşturmaları istenir. Araştırmacı, öğrencilerden kendilerine uyan ve isimlerinin ilk harfiyle başlayan bir sıfat bulmalarını ister. Herkes kendisi için isminin baş harfiyle başlayan bir sıfat bulduktan sonra gönüllü bir öğrenciyle süreç başlatılır. İsimler soldan sağa doğru başında bir sıfat kullanarak sırayla söylenir. Her bir katılımcıdan, kendisini ilk tanıtan üyeden kendi sırasına kadar olan tüm üyelerin isimlerini sıfatlarıyla birlikte

söylemeleri, sonrasında da kendi isimlerini belirledikleri sıfatla birlikte paylaşımları beklenir.

Tanışma Etkinliği 2: Öğrencilerden ayağı kalkmaları ve bir daire oluşturmaları istenir. Araştırmacı, öğrencilerden isimlerini fiziksel bir hareket eşliğinde söylemelerini ister. İsimler soldan sağa doğru fiziksel bir hareket eşliğinde sırayla söylenir. Her bir katılımcıdan, kendisini ilk tanıtan üyeden kendi sırasına kadar olan tüm üyelerin isimlerini gösterdikleri fiziksel hareketler eşliğinde belirtmeleri, sonrasında da kendi isimlerini belirledikleri fiziksel hareketleriyle birlikte paylaşımları beklenir.

Tanışma Etkinliği 3: Üyelerden hiç tanımadıkları ya da en az tanıdıkları bir grup üyesiyle eşleşmeleri ve oluşturulan ikili gruplarda birbirlerini tanıtıcı paylaşımlarda bulunmaları istenir (örn., ilgi alanları, başarılı oldukları alanlar, başkalarından ayırt edici yönleri, hoşlandıkları/hoşlanmadıkları vb.). İkili grup paylaşımları tamamlandıktan sonra öğrencilerden büyük gruba dönmeleri ve ikili gruplarda eşlerinin anlattıkları bilgileri büyük gruba paylaşımları istenir. Üyeler eşlerinin verdikleri tanıtıcı bilgileri paylaştıktan sonra; eşlere eklemek ya da düzeltmek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur.

3. Araştırmacı, üyeler birbirleriyle tanıştıktan sonra aşağıda belirtilen ısınma oyunlarından tercih ettikleriyle etkinliği sürdürebilir.

Isınma Oyunu 1: Gönüllü bir üye belirlenir. Bu üyenin sandalyesi grubun dışına çıkarılıp; üyeden grubun ortasına geçerek ebe olması istenir. Ebeden kendisine ait bir özelliği (örn., “arkadaşlarıma karşı hoşgörölüyüm”) gruba paylaşması; grupta bu özelliğe sahip olan kişilerin ise hemen ayağa kalkıp sandalyelerini değiştirmeleri gerektiği söylenir. Bu esnada, ebeden de boşalan sandalyelerden birine oturmaya çalışması istenir. Ayakta kalan kişinin ebe olacağı, aynı işlem basamaklarıyla oyunun sürdürüleceği belirtilir.

Isınma Oyunu 2: Üyelerden ikili gruplar oluşturmaları istenir. İkili gruplardaki üyelerden birinin gözlerini kapatması, diğerinin ise onu yönergeleriyle odanın içerisinde güvenli bir biçimde dolaştırması istenir. Gözü kapalı olan üyeden ise yönergeler ile onu yönlendiren eşine güvenmesi istenir. Bu yürüyüş 2-3 dakika sürdürülür. Yürüyüşün tamamlanmasının ardından rollerin değiştirilmesi istenir. Önceki oyunda gözü kapalı olan üyeyi yönlendiren katılımcı, bu oyunda kendi

gözlerini kapatır ve gruptaki eşinin yönergelerini izler. Bu yürüyüş 2-3 dakika sürdürülür. Yürüyüşün tamamlanmasının ardından üyelere neler hissettikleri sorulur.

4. Isınma oyunlarının ardından öğrencilerden Form – 1.1.a’yı (Barış Eğitimi Programı Tanıtım Formu) açmaları istenir. Barış eğitimi programının içeriğine ve amacına yönelik bilgi sahibi olmaları için açıklamalar yapılır. Bu eğitimin ardından her bir üyenin, anlaşmazlık yaşayan tarafların müzakere (sorun çözme) ederek çözüme ulaşmalarında “Barışyapıcı” olarak rol oynayabilecek bir donanımına sahip olacağı söylenir. Öğrencilerin sürece ilişkin merak ettikleri sorular cevaplanır.

5. Barış eğitimi programının tanıtılmasının ve öğrencilerin sürece ilişkin merak ettikleri soruların cevaplanmasının ardından öğrencilerden Form – 1.1.b’yi (Grup Kuralları) açmaları istenir ve aşağıdaki açıklama yapılır:

“Hedeflenen barışçıl bir şehir, barışçıl bir ülke ve hatta barışçıl bir dünya olmasına rağmen; bizlerin okulda barışın nasıl sağlanabileceğini öğrenerek yola koyulmamız önemli bir başlangıç olacak. Bu eğitimde geleceği inşa etmek ve okulumuzu yaşanabilecek daha barışçıl bir yer haline getirmek için bilgi ve becerilerle donatılacaksınız. Eğitim sürecinde bazen düşündürücü, bazen eğlenceli, bazen de bizleri üretken kılan etkinlikler işleyeceğiz. Hem sizler hem de araştırmacı olarak ben, yeni bir şeyler öğrenmek ve keşfetmek adına büyük bir emek sarf edeceğiz ve sadece öğrenmekle kalmayacak bu öğrendiklerimizi günlük yaşamda kullanacağız. Dolayısıyla bu süreci daha verimli bir hale getirmek, elde edebileceğimiz maksimum bilgi ve beceriye ulaşmak, her şeyden önce de bu eğitimde ‘biz’ olabilmek için kurallarımızı şimdiden belirlemeliyiz. Ben grupça uyulması gereken kurallardan en temel olanlarını Form – 1.1.b’de belirttim. İsterseniz şimdi bu kuralları tek tek inceleyelim ve bu kuralların sizler için de uygun olup olmadığını tartışalım. Sizlerin önereceği kurallar olursa bunları grupça tartışalım ve herkes tarafından kabul edilenleri Form – 1.1.b’deki ilgili kısma yazalım.”

6. Form – 1.1.b’deki kurallar gönüllü öğrenciler tarafından tek tek okunur. Okunan her bir kuralın ardından öğrencilerin bu kural hakkında hem fikir olup olmadıkları sorulur. Öğrencilerin eklemek istedikleri kurallar olursa,

bunlar grupça tartışılır ve herkes tarafından kabul edilen kurallar Form – 1.1.b’deki ilgili kısma yazılır.

7. Grup kurallarının belirlenmesinin ardından aşağıdaki açıklama yapılır ve oturum sonlandırılır:

“Bugünkü oturumumuzda birbirimizi daha yakından tanıdık, barış eğitimi programının içeriği ve amacı hakkında bilgi sahibi olduk ve bu süreçte uyacağımız grup kurallarını belirledik. Hedefimiz, verimli bir eğitim süreci geçirerek bir barışyapıcının gereksinim duyacağı tüm donanımları kazanmaktır. Bunu el ele vererek başaracağız.”

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Acar, N. V. (2004). *Grupla psikolojik danışma alıştırmalar – deneyler* (2. bs.). Ankara: Nobel Yayın.

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, İzmir.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009a). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009b). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı: Öğrenci etkinlik kitabı*. Ankara: Maya Akademi.

Form – 1.1.a
Barış Eğitimi Programı Tanıtım Formu

Etkinlikler	Ders Saati
I. Bölüm: Barış ve Şiddetin Doğasının Anlaşılması	
1. Etkinlik: Tanışma ve Programının Tanıtılması	1
2. Etkinlik: Şiddet Nedir?	1
3. Etkinlik: Barış Nedir?	1
4. Etkinlik: Türk Kültüründe Barışın Öncüleri Mevlana – Hacı Bektaş Veli – Yunus Emre – Mustafa Kemal Atatürk	1
5. Etkinlik: Dünya Kültüründe Barışın Öncüleri Mahatma Gandhi ve Martin Luther King	1
II. Bölüm: Barışı Engelleyen ve Destekleyen Unsurlar	
6. Etkinlik: Kalıpyargılar – Önyargılar – Ayrımcılık	1
7. Etkinlik: Farklılıklarımızla Birlik ve Bütünlük Oluşturabilmek	1
8. Etkinlik: Hoşgörü	1
III. Bölüm: Barışçıl Bir Birey İçin Temel Beceriler	
9. Etkinlik: Etkin Dinleme	1
10. Etkinlik: Ben Dili	1
11. Etkinlik: Empati	1
12. Etkinlik: Öfke Yönetimi	1
IV. Bölüm: Anlaşmazlık Çözüm Yöntemi Olarak “Barışyapıcılık” Tekniği	
13. Etkinlik: Barışyapıcılık Tekniği	1
14. Etkinlik: Barışyapıcılık İşlem Basamakları	1
15. Etkinlik: Barışyapıcılık Uygulamaları ve Programın Sonlandırılması	2
Toplam:	16 Saat

Form – 1.1.b
Grup Kuralları

1. Grup çalışması süresince grup lideri ve üyeler birbirlerine saygılı, nazık, dürüst ve içten davranırlar.
2. Söz alıp konuşan üyenin sözleri dinlenir ve kendisini ifade etmesine izin verilir.
3. Herkese düşüncelerinden dolayı hoşgörü gösterilir.
4. Etkinliklere ve paylaşımlara aktif bir biçimde katılır.
5. Verilen ev ödevleri ve sorumluluklar zamanında yerine getirilir.
6. Grup içerisinde özel yaşantılara ilişkin paylaşımlarda bulunulduğunda bunlar dışarıdan bir başkasına kesinlikle anlatılmaz (*gizlilik ilkesi*).
7. Çok zorunlu durumlar dışında (hastalık vb.) tüm oturumlara katılır.

Grupça kararlaştırılan diğer kurallar:

8.
9.
10.

ETKİNLİK – 2 : ŞİDDET NEDİR?

HEDEFLER : 1. Şiddet kavramını ve içerdiği boyutları kavrar,
 2. Şiddetin kökenlerini anlar,
 3. Şiddetin etkilerini anlar,
 4. Şiddetin alternatifi olduğunun farkına varır,
 5. Grup üyeleriyle şiddete ilişkin ortak bir bakış açısı geliştirir.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 1.2.a: Şiddet Bana Neyi Çağırıyor?,
 Form – 1.2.b: Sevilla Şiddet Bildirgesi,
 Kalem, silgi ve tahta.

SÜREÇ :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, öğrencilere şiddet olgusunun nedenleriyle birlikte ele alınacağı ve etkilerinin inceleneceği söylenir.
2. Öğrencilerden, Form – 1.2.a’yı açmaları (Şiddet Bana Neyi Çağırıyor?) istenir ve aşağıdaki yönerge verilir:
 “Şiddeti düşündüğünüzde aklınıza gelen sözcükler nelerdir? Şiddetin sizin için çağrıştırdığı sözcükleri dairelerin içine yazınız. Gereksinim duyarsınız daha fazla daire çizebilirsiniz.”
3. Gruptaki tüm öğrencilerden yazdıkları çağrışımları paylaşmaları istenir. Öğrencilerden gelen yanıtlar, araştırmacı tarafından tahtaya anahtar kelimeler halinde yazılır. Ardından aşağıdaki tartışma soruları katılımcılara yöneltilir:
 - Şiddetin çağrıştırdığı birçok sözcüğü tahtaya yazdık. Bu bilgilere dayalı olarak şiddet kavramının hangi kategoriler içerisinde ele alınabileceğini söyleyebiliriz? (Öğrencilerden gelecek yanıtlar doğrultusunda *fiziksel*, *sözel*, *ilişkisel şiddet* vb. kategorilerin ortaya çıkacağı varsayılmaktadır.)
 - Oluşturulan bu kategoriler dışında görülen başka şiddet türleri de olabilir mi? Bunlar nelerdir?
 - Sizce şiddet insanın doğasında mıdır? Neden/Neden değil?
 - İnsanlar şiddet davranışlarını nasıl öğreniyorlar?

- Çevrede gözlenen şiddet olayları (evde, okulda, sokakta, tv’de, bilgisayar oyunlarında vb.) insanların düşünce ve davranışlarını nasıl etkilemektedir?
 - Kişilerarası ilişkilerde yaşanan anlaşmazlık durumlarında bireylerin şiddete başvurmalarının ardında hangi nedenlerin yattığını düşünüyorsunuz?
 - Şiddet kişilerarası, gruplararası ve ülkelerarası ilişkileri nasıl etkilemektedir?
 - Sizce şiddet kaçınılmaz mıdır? Neden/Neden değil?
 - Şiddeti önlemek mümkün müdür? Nasıl?
 - Şiddetin önlenmesi çocukların ve gençlerin yaşamını sizce nasıl etkiler? (okula devam etmeleri, akademik başarıları, sosyal ilişkileri, duygu durumları vb. açısından)
 - Şiddete ilişkin ele aldığımız tüm bu söylemler sizde nasıl bir izlenim yarattı?
 - Tüm bu söylemleri göz önünde bulundurduğumuzda, şiddeti en kapsamlı bir biçimde nasıl tanımlayabiliriz?
4. Paylaşımların ardından öğrencilerle birlikte “Şiddet” kavramının ortak bir tanımı yapılır ve öğrencilerden bu tanımı Form – 1.2.a’ya yazmaları istenir.
5. Öğrencilerden Form – 1.2.b’yi (Sevilla Şiddet Bildirgesi) açmaları istenir ve aşağıdaki bilgi paylaşılır:

“Sevilla Şiddet Bildirgesi, 16 Mayıs 1986 tarihinde İspanya’nın Sevilla şehrinde UNESCO İspanya Ulusal Komisyonu tarafından düzenlenen toplantıda dünyanın dört bir yanından gelen 20 bilim adamının katılımıyla ‘Uluslararası Barış Yılı’ için hazırlanmıştır. Şiddetin biyolojik olarak insan doğasında olmadığını ve barışın insanlar tarafından yapılandırılabilceğini vurgulayan bu bildirme temel olarak beş önerme ileri sürmektedir. Her bir önermede savaşı ve şiddeti haklı göstermek için kullanılan ifadelerin bilimsel olarak yanlışlığı üzerinde durulmaktadır. Savaşları durdurmanın ve barışı sağlamanın mümkün olduğunu gözler önüne seren bu bildirme insanlığın doğasına ilişkin bir umut mesajı vermektedir.”

6. Gönüllü öğrencilere söz verilerek Sevilla Şiddet Bildirgesi'ni sesli bir biçimde okumaları (Giriş, 1-5. önermeler ve sonuç bölümünün her biri farklı bir öğrenci tarafından okunur.) istenir.
7. Bildirgenin okunmasının ardından öğrenciler beş gruba ayrılır. Her bir gruba bildirgede yer alan önermelerden biri verilir. Her grup, kendilerine verilen önermede savunulan düşüncüyü ve bu düşüncenin gerekçesini tartışır. Bu tartışma için her bir gruba 5 dakika süre verilir. Sürenin bitiminde, gruplardan kendilerine verilen önermede savunulan düşüncüyü ve bu düşüncenin gerekçesini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Her bir grup, kendilerine verilen önermeyi açıkladıktan sonra, diğer gruplarda yer alan bireylere eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur. Tüm önermeler açıklanıncaya kadar sırayla devam edilir.
8. Küçük grup çalışmasının ardından öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:
 - Bildirgenin sonuç kısmında şu ifade yer almaktadır: ***“Savaş insanların zihinlerinde başladığı gibi, barış da insanların zihinlerinde başlar. Savaşı yaratan aynı türler, barışı yaratma yeteneğine de sahiptir. Sorumluluk her birimizdedir.”*** Bu ifade ile verilmek istenen mesaj nedir?
 - Siz bu ifadeye katılıyor musunuz? Neden/Neden değil?
 - Bu ifadeye dayalı olarak, barışın sağlanmasında bireysel olarak size hangi sorumlulukların düştüğünü düşünüyorsunuz?
9. Araştırmacı, tartışmalar sonucunda ulaşılan ortak düşünceleri özetler ve oturumu sonlandırır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

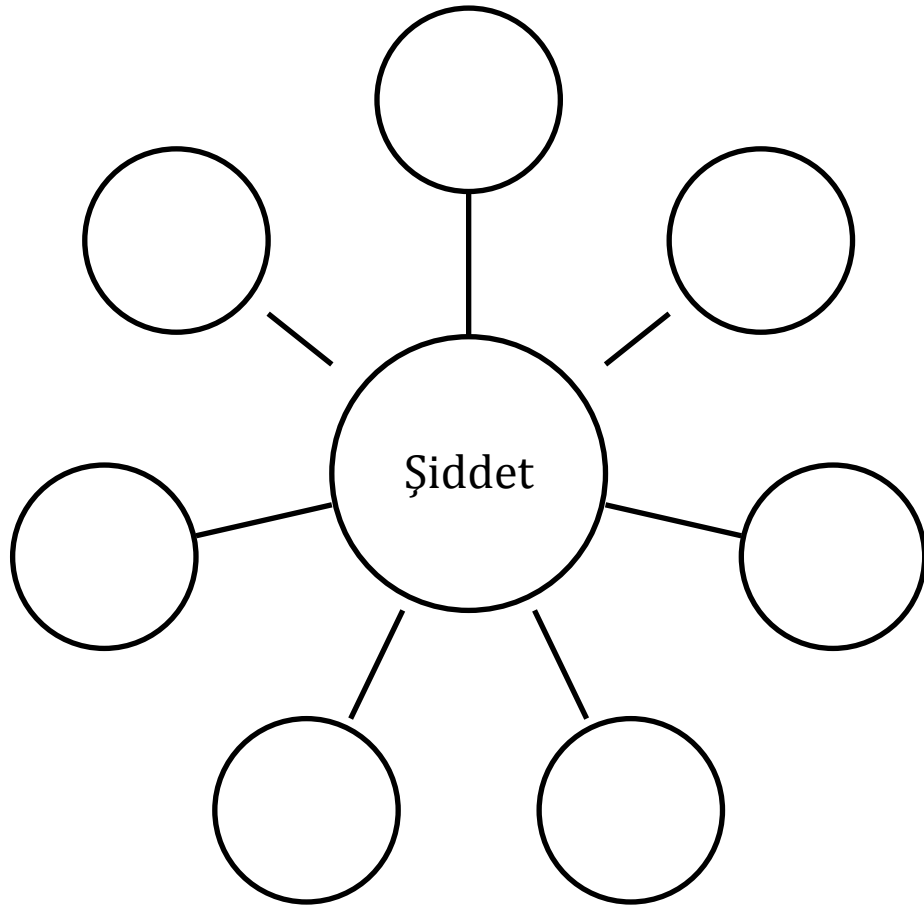
- Adams, D. (1989). The Seville Statement on Violence: A progress report. *Journal of Peace Research*, 26(2), 113-121.
- Danesh, H. B. & Clarke-Habibi, S. (2007). *Education for peace curriculum manual: A conceptual and practical guide. Education for peace integrative curriculum series* (Volume I). Vancouver: EFP - International Press.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995a). *Teaching students to be peacemakers* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995b). *Our mediation notebook* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kivel, P. & Creighton, A. (1997). *Making the peace: A 15-session violence prevention curriculum for young people*. Alameda, CA: Hunter House Publishers.
- Libresco, A. S. & Balantic, J. (Ed.) (2006). *Peace lessons around world*. New York: Hague Appeal for Peace.
- Macnair, R. M. (2003). *The psychology of peace*. London: Praeger Publishers.
- 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, İzmir.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009a). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009b). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı: Öğrenci etkinlik kitabı*. Ankara: Maya Akademi.
- UNESCO, UNHCR, & INEE (2005). *Inter-agency peace education programme: Skills for constructive living*. Paris: UNESCO. Retrieved November 29, 2012, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144251e.pdf>

Form – 1.2.a

Şiddet Bana Neyi Çağrıştırıyor?

Şiddeti düşündüğünüzde aklınıza gelen sözcükler nelerdir? Şiddetin sizin için çağrıştırdığı sözcükleri dairelerin içine yazınız. Gereksinim duyarsınız daha fazla daire çizebilirsiniz.



Verdiğiniz cevapları arkadaşlarınızın cevapları ile karşılaştırınız. Grupça yapılacak ortak tanımı not alınız.

Şiddet:.....

Form – 1.2.b

Sevilla Şiddet Bildirgesi

Giriş

Türümüzün en tehlikeli ve yıkıcı faaliyetlerini (şiddet ve savaş) ele almanın özellikle farklı disiplinlerden gelen bizlerin sorumluluğu olduğuna inanarak; bilimin, insanın kati olmayan ve her şeyi kapsayamayan kültürel ürünü olduğunu tanıyarak; Sevilla yetkililerinin ve İspanya UNESCO temsilcilerinin desteğini minnetle kabul ederek; dünyanın dört bir yanından ve ilgili bilim alanlarından gelerek, bu bildirinin altında imzası bulunan biz bilim adamları aşağıdaki Şiddet Bildirgesi'ne ulaştık. Bu bildirmede, şiddeti ve savaş haklı göstermek için kullanılan birtakım sözde biyolojik bulguları (bazıları da kendi alanımızda kullanılan) sorguladık. İddia edilen bulgular günümüzde karamsarlık atmosferine katkıda bulunduğunu için bizler bu yanlış ifadelerin açıkça ve dikkate alınarak reddedilmesinin Uluslararası Barış Yılı'na önemli ölçüde katkı sağlayabileceğini beyan ediyoruz.

Bilimsel kuramların ve verilerin şiddeti ve savaş haklı göstermek için yanlış kullanımı yeni değildir; modern bilimin ortaya çıkışından bu yana süregelenmiştir. Örneğin, evrim kuramı sadece savaş haklı göstermek için değil; soykırımı, sömürgeciliği ve güçsüzlerin bastırılmasını haklı göstermek için de kullanılmıştır.

Bizler düşüncelerimizi beş önerme içerisinde belirtiyoruz. Bilim alanlarımız bakımından yararlı bir biçimde ele alabileceğimiz şiddet ve savaşla yönelik diğer birçok konu olduğunun farkındayız fakat kendimizi bu bildirmede çok önemli olduğunu düşündüğümüz bir çerçeveye sınırlandırdık.

Birinci Önerme

... atalarımızdan gelen bir savaşıma eğilimine kalıtsal olarak sahip olduğumuzu söylemek BİLİMSEL OLARAK YANLIŞTIR. Kavga hayvan türlerinde yaygın bir biçimde yaşanmasına rağmen, doğal bir biçimde yaşayan türlerde aynı tür içerisinde organize gruplar arasında yalnızca çok az sayıda yıkıcı kavga rapor edilmiştir ve bu kavgaların hiçbirisi silah olarak tasarlanan araçların kullanımını içermemiştir. Diğer türlere dayalı normal yırtıcı beslenme, aynı tür içindeki şiddete denk görülemez. Savaş, insana özgü bir olgudur ve diğer hayvanlarda oluşmaz.

Savaşın zamanla kökten değişmesi gerçeği, onun kültürün bir ürünü olduğunu göstermektedir. Savaşın biyolojik bağlantısı temel olarak grupların koordinasyonunu, teknolojinin yayılmasını ve araçların kullanılmasını mümkün kılan dildir. Savaş, biyolojik olarak mümkündür ancak zaman ve mekân üzerinde ortaya çıkışındaki ve doğasındaki değişimler tarafından kanıtlandığı gibi kaçınılmaz değildir. Yüzyıllar boyunca hiç savaşmamış kültürler varken, bazı zamanlarda sıkça savaşıp, bazı zamanlarda savaşmamış kültürler de vardır.

İkinci Önerme

Savaş ya da herhangi bir şiddet içeren davranışın genetik bir biçimde insan doğasına kodlandığını söylemek BİLİMSEL OLARAK YANLIŞTIR. Genler, sinir sisteminin fonksiyonlarının tümünde olmasına rağmen sadece ekolojik ve sosyal çevreyle birleşerek gerçekleştirilebilecek gelişimsel bir potansiyel sunmaktadır. Bireyler deneyimler tarafından etkilenme eğilimlerinde değişiklik gösterirlerken; onların kişiliklerini belirleyen şey genetik yapı ve çevre koşulları arasındaki etkileşimdir. Bazı patolojiler hariç olmak üzere, genler kaçınılmaz bir biçimde şiddete eğilimli bireyler yaratmaz. Bunun tam tersini de belirlemez. Genler, davranışsal kapasitelerimizi oluşturmakta faaliyet gösterirlerken; kendi başlarına sonucu belirlemezler.

Üçüncü Önerme

İnsan evrimi sürecinde, diğer tür davranışlardan çok saldırgan davranışların seçiminin gerçekleştiğini söylemek BİLİMSEL OLARAK YANLIŞTIR. İyi bir biçimde çalışılmış tüm türlerde grup içindeki statü; işbirliği yapma becerisi ve o grubun yapısına uygun sosyal görevlerin yerine getirilmesiyle başarılmaktadır. ‘Hâkimiyet’, sosyal bağları ve yakın ilişkileri kapsamaktadır; saldırgan davranışları da içermesine rağmen basit bir biçimde bir şeylere sahip olma ve üstün bir fiziksel güç kullanımı değildir. Saldırgan davranışlar genetik bir biçimde seçilip, yapay bir biçimde hayvanlara aktarıldığında; bu, hızlı bir biçimde hiper-saldırgan canlılar ortaya çıkarmıştır. Bu durum, saldırganlığın doğal koşullar altında azami ölçülerde seçilmediğini göstermektedir. Bu gibi deneysel çalışmalarda hiper-saldırgan olarak yaratılan hayvanlar bir sosyal grup içerisine katıldığında ya grubun sosyal yapısını bozmakta ya da gruptan dışarı çıkarılmaktadırlar. Şiddet ne evrimsel olarak kalan bir mirastır ne de genlerimizdedir.

Dördüncü Önerme

İnsanların ‘şiddet içeren bir beyne’ sahip olduklarını söylemek BİLİMSEL OLARAK YANLIŞTIR. Şiddet davranışı sergilememize olanak sağlayan bir sinir sistemimiz olmasına rağmen bu davranış, içsel ya da dışsal uyaranlar tarafından otomatik bir biçimde harekete geçirilmemektedir. Primatlara (iri beyinli yüksek memeliler) benzer, diğer hayvanlardan ise farklı bir biçimde; sinir sistemimizin üst düzey süreçleri, eyleme geçmeden önce bu tür uyaranları filtrelemektedir. Nasıl davranacağımız, bizim nasıl koşullandığımız ve sosyalleştiklerimizle ilgilidir. Nöro-fizyolojimizde bizi şiddet göstermeye zorlayan hiçbir şey yoktur.

Beşinci Önerme

Savaşın “dürtü” ya da herhangi bir motivasyon nedeniyle meydana geldiğini söylemek BİLİMSEL OLARAK YANLIŞTIR. Modern savaşın ortaya çıkışı,

duygusal ve güdüsel faktörlerin (bazen “dürtü” olarak da adlandırılır) önceliğinden bilişsel faktörlerin önceliğine geçen bir yolculuğu kapsamıştır. Modern savaş, itaat, kolaylıkla etki altında kalma ve idealizm gibi kişisel özelliklerin kurumsal olarak kullanılmasını, dil gibi sosyal becerileri, maliyet hesaplama, planlama ve bilgi işleme gibi akılcı düşünceleri kapsamaktadır. Modern savaş teknolojisi, hem gerçek savaşçıların yetiştirilmesinde hem de genel toplumda savaş için destek hazırlığının sağlanmasında şiddet ile ilgili özellikleri abartmıştır. Bu abartmanın bir sonucu olarak, bu gibi özellikler sıklıkla sürecin sonuçları yerine sürecin nedenleri olarak hatalı bir biçimde ele alınmıştır.

Sonuç

Biz biyolojinin insanlığı savaşa mahkûm etmediğini; insanlığın, biyolojik karamsarlığın esaretinden kurtulabileceğini; bu Uluslararası Barış Yılı’nda ve gelecek yıllarda gereksinim duyulan dönüştürücü görevleri üstlenmesi için güveninin güçlendirilebileceğini düşünüyoruz. Bu görevler temel olarak kurumsal ve toplumsal olmasına rağmen karamsarlığın ve iyimserliğin kendileri için önemli faktörler olduğu bireysel katılımcıların farkındalığına da dayalıdır. ***‘Savaş insanların zihinlerinde başladığı’ gibi, barış da insanların zihinlerinde başlar. Savaşı yaratan aynı türler, barışı yaratma yeteneğine de sahiptirler. Sorumluluk her birimizdedir.***

ETKİNLİK – 3 : BARIŞ NEDİR?

- HEDEFLER** : 1. Barış kavramını ve içerdiği boyutları kavrar,
 2. Barışı engelleyen ve destekleyen unsurların farkına varır,
 3. Barışın etkilerinin farkına varır,
 4. Grup üyeleriyle barışa ilişkin ortak bir bakış açısı geliştirir.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 1.3.a: Barış Bana Neyi Çağırıyor?,
 Form – 1.3.b: Barış Üzerine Özlü Sözler - 1,
 Form – 1.3.c: Barış Üzerine Özlü Sözler - 2,
 Kalem, silgi ve tahta.

SÜREÇ :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, barış kavramının ele alınacağı söylenir.
2. Öğrencilerden, Form – 1.3.a’yı (Barış Bana Neyi Çağırıyor?) açmaları istenir ve aşağıdaki yönerge verilir:

“Barışın, sizin için neyi ifade ettiğini düşünün. Barışı düşündüğünüzde aklınıza gelen sözcükleri dairelerin içine yazınız. Gereksinim duyarsanız daha fazla daire çizebilirsiniz.”

3. Gruptaki tüm öğrencilerden yazdıkları çağrışımları paylaşmaları istenir. Öğrencilerden gelen yanıtlar, araştırmacı tarafından tahtaya anahtar kelimeler halinde yazılır. Ardından aşağıdaki tartışma soruları katılımcılara yöneltilir:

- Barışın çağrıştırdığı birçok sözcüğü tahtaya yazdık. Bu bilgilere dayalı olarak barış kavramının hangi kategoriler içerisinde ele alınabileceğini söyleyebiliriz? (Öğrencilerden gelecek yanıtlar doğrultusunda olumsuz ve olumlu barış kategorilerinin ortaya çıkacağı varsayılmaktadır.)
- Barış ile amaçlanan sadece şiddeti önlemek midir? Yoksa bunun da ötesinde başarılmak istenen bir amaç var mıdır? Eğer böyleyse, bu amaçlar nelerdir? (Öğrencilerden gelecek yanıtlar doğrultusunda, şiddeti önlemenin “olumsuz barış” anlamına geldiği; asıl hedefin ise kişiler,

gruplar ve ülkeler arasında yaşanan kin, nefret ve düşmanlık gibi kötü duyguların ortadan kalktığı sevgi, hoşgörü, eşitlik, adalet, birlik, beraberlik ve bütünlük ortamının yaratıldığı “olumlu barış” olduğu ifade edilir.)

- Sizce hangi inançlar, tutumlar ve değerler barışı desteklemektedir?
 - Barış kişiler, gruplar ve ülkeler arasındaki ilişkileri nasıl etkilemektedir?
 - Tüm bu olumlu özelliklerine karşın zaman zaman da olsa barış ortamının sağlanamamasının nedenleri neler olabilir?
 - Barış kültürünü yaratmak için ülke olarak nelere gereksinim duymaktayız?
 - Okulumuzda barış kültürünü yaratmak için nelere gereksinim duymaktayız?
 - Tüm bu söylemleri göz önünde bulundurduğumuzda, barışı en kapsamlı bir biçimde nasıl tanımlayabiliriz?
4. Paylaşımların ardından öğrencilerle birlikte “Barış” kavramının ortak bir tanımı yapılır ve öğrencilerden bu tanımı Form – 1.3.a’ya (Barış Bana Neyi Çağırıyor?) yazmaları istenir.
 5. Öğrencilerden, Form – 1.3.b’yi (Barış Üzerine Özlü Sözler - 1) açmaları istenir. Öğrenciler ikili gruplara ayrılır. Her bir gruba, Form – 1.3.b’de yer alan özlü sözlerden biri verilir. Her grup, kendilerine verilen özlü sözün ne anlama geldiğini bulmaya çalışır. Özlü sözün anlamını bulmaları için gruplara 5 dakika süre verilir. Sürenin bitiminde, gruplardan kendilerine verilen özlü sözün anlamını arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Her bir grup, kendilerine verilen özlü sözün anlamını açıkladıktan sonra diğer gruplarda yer alan öğrencilere eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulur. Tüm özlü sözlerin anlamı açıklanıncaya kadar sırayla devam edilir.
 6. İkili grup çalışmasının ardından öğrencilere aşağıdaki açıklama yapılır:

“Kişiler, gruplar ve ülkeler arasındaki ilişkilerde barışın sağlanabilmesi için birlik, beraberlik ve bütünlüğe, hoşgörüye, işbirliğine ve barışçıl anlaşmazlık çözüm tekniklerinin kullanılmasına gereksinim duyulmaktadır. Anlaşmazlık yaşayan tarafların davranışları barışı sağlayabileceği gibi barış ortamına zarar da verebilmektedir. Dolayısıyla kişilerarası, gruplararası ve ülkelerarası ilişkilerde barışı

inşa etmek ve sürdürmek büyük bir çaba gerektirmektedir. Bu ilişkilerde anlaşmazlıklardan kaçınılması elbette imkânsızdır. Fakat yaşanan anlaşmazlıkları yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözmek mümkündür (Johnson ve Johnson, 2006). Bunlara ek olarak, sürdürülebilir bir barış ortamı oluşturmak için atılacak ilk adımı başkalarından beklemek de işe yarar bir çözüm yolu olarak gözükmemektedir. Gerçek bir barış ortamı oluşturmak için her bir bireyin sorumluluk alması en etkili ve en anlamlı adım olacaktır. Bu nedenle birçok barış aktivistine paralel olarak bizim de benimseyeceğimiz asıl slogan şu olacaktır: **'Barış Bizimle Başlar'**.

7. Araştırmacı, tartışmalar sonucunda ulaşılan ortak düşünceleri özetler ve oturumu sonlandırır.
8. Not: (i) Öğrenciler dört gruba ayrılır. Gruplardan Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mustafa Kemal Atatürk hakkında yazılı ve görsel materyalleri taramaları, bu kişilerin yaşamları hakkında bilgi toplamaları ve barışa yaptıkları katkıları not almaları istenir. Her bir grup tek bir barış öncüsünü araştırır. Gruplardan yapacakları araştırmalar sonucunda ulaşacakları bilgileri bir sonraki oturumda arkadaşlarıyla paylaşmalarının isteneceği söylenir. (ii) Öğrencilerden, Form – 1.3.c'yi (Barış Üzerine Özlü Sözler - 2) evde okumaları ve üzerine düşünmeleri istenir.

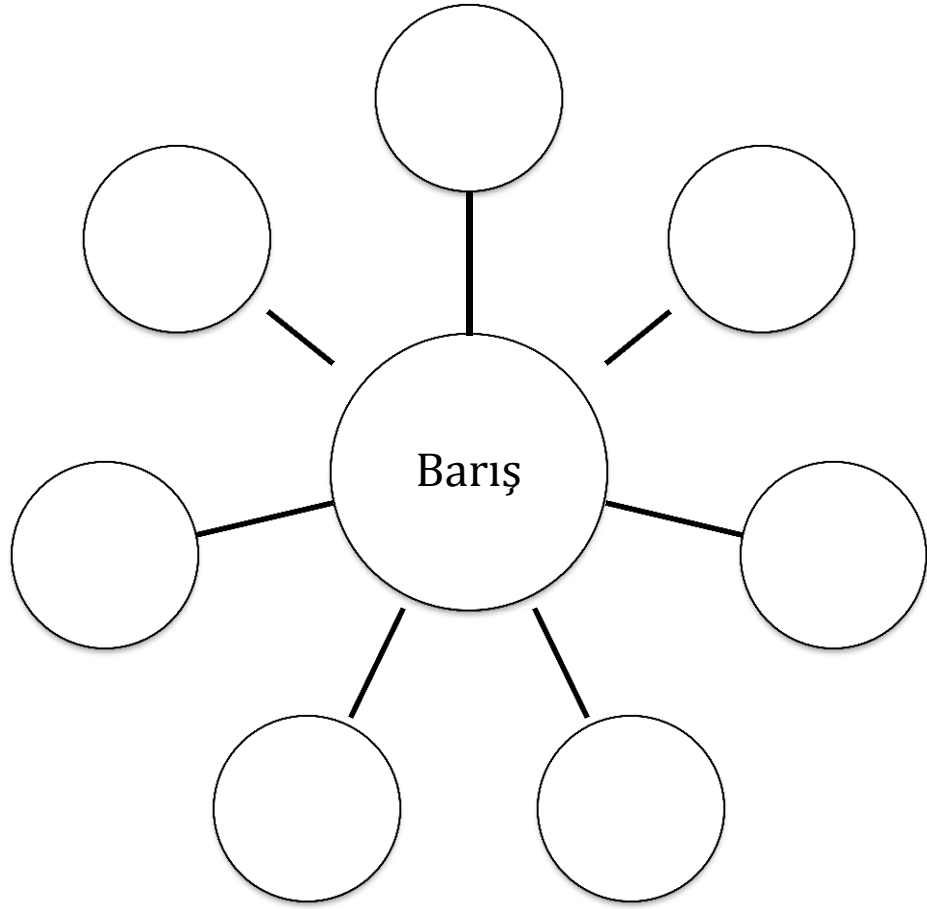
Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

- Danesh, H. B. & Clarke-Habibi, S. (2007). *Education for peace curriculum manual: A conceptual and practical guide. Education for peace integrative curriculum series* (Volume I). Vancouver: EFP - International Press.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. London: Sage Publications.
- Harris, I. M. & Morrison, M. L. (2003). *Peace education* (2nd ed.). Jefferson, NC: McFarland.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995a). *Teaching students to be peacemakers* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995b). *Our mediation notebook* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2006). Peace education for consensual peace: The essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*, 3(2), 147-174.
- Kivel, P. & Creighton, A. (1997). *Making the peace: A 15-session violence prevention curriculum for young people*. Alameda, CA: Hunter House Publishers.
- Kurt, G. ve Sertel, J. M. (2006). *Winpeace barış eğitimi: Barış bireyde başlar* (2. bs.) İstanbul: Ekspres Basım.
- Libresco, A. S. & Balantic, J. (Ed.) (2006). *Peace lessons around world*. New York: Hague Appeal for Peace.
- Macnair, R. M. (2003). *The psychology of peace*. London: Praeger Publishers.
- 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, İzmir.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997a). *Peer mediation: Conflict resolution in school: Program guide*. Champaign, IL: Research Press.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997b). *Peer mediation: Conflict resolution in schools: Student manual*. Champaign, IL: Research Press.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009a). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009b). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı: Öğrenci etkinlik kitabı*. Ankara: Maya Akademi.
- UNESCO, UNHCR, & INEE (2005). *Inter-agency peace education programme: Skills for constructive living*. Paris: UNESCO. Retrieved November 29, 2012, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144251e.pdf>

Form – 1.3.a
Barış Bana Neyi Çağırıyor?

Barışı düşündüğünüzde aklınıza gelen sözcükler nelerdir? Barışın sizin için çağrıştırdığı sözcükleri dairelerin içine yazınız. Gereksinim duyarsınız daha fazla daire çizebilirsiniz.



Verdiğiniz cevapları arkadaşlarınızın cevapları ile karşılaştırınız. Grupça yapılacak ortak tanımı not alınız.

Barış:.....

Form – 1.3.b

Barış Üzerine Özlü Sözler – 1

“Cömertlik ve yardım etmede akarsu gibi ol,
Şefkat ve merhamette güneş gibi ol,
Başkalarının kusurunu örtmede gece gibi ol,
Hiddet ve asabiyette ölü gibi ol,
Tevazu ve alçak gönüllülükte toprak gibi ol,
Hoşgörülükte deniz gibi ol,
Ya olduğun gibi görün, ya görüldüğün gibi ol.”

Mevlana

“Hiçbir millet ve insanı ayıplamayınız.”

Hacı Bektaş Veli

“Ben gelmedim kavga için,
Benim işim sevgi için,
Dostun evi gönüllerdir,
Gönüller yapmaya geldim.”

Yunus Emre

“Yurtta barış, dünyada barış.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

“Haydi şu bencillikten kurtul,
Herkesle anlaş, hoş geçin;

Kendinde kaldıkça bir zerresin, bir damlasın;

Fakat herkesle birleştin, kaynaştın mı bir maden kesilirsin, bir umman olursun”

Mevlana

“Yunus Emre der hoca
Gerekse bin var hacca
Hepsinden iyice
Bir gönüle girmektir.”

Yunus Emre

“Sevgi muhabbeti kaynar yanan ocağımızda,
 Bülbüller şevkle gelir, gül açar bağımızda
 Hırslar, kinler yok olur aşkla meydanımızda,
 Arslanlar, ceylanlar dosttur kucağımızda.”

Hacı Bektaş Veli

“Gelin birlik olalım.
 İşi kolay kılalım,
 Sevelim sevillelim,
 Dünya kimseye kalmaz.”

Yunus Emre

“İnsan mensup olduğu milletin varlığını ve saadetini düşündüğü kadar, bütün cihan milletlerinin huzur ve refahını da düşünmeli ve kendi milletin saadetine ne kadar kıymet veriyorsa bütün dünya milletlerinin saadetine hadim olmaya elinden geldiği kadar çalışmalıdır. Çünkü dünya milletlerinin saadetine çalışmak, diğer bir yoldan kendi huzur ve saadetini temine çalışmak demektir. Dünyada ve dünya milletleri arasında sükun, vuzuh ve iyi geçim olmazsa bir millet kendi kendisi için ne yaparsa yapsın huzurundan mahrumdur... En uzakta zannettiğimiz bir hadisenin bize bir gün temas etmeyeceğini bilemeyiz.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

“Gelin dostlar, gelin kardeşlerim,
 Gelin oturalım yan yana,
 Gelin bağdaş kuralım şu sedire.
 Anlaşalım, bilişelim, görüşelim...
 Gelin ey sizler gelin!
 Diz dize daha sıkı,
 Doyasıya görelim yüzlerimizi,
 Sevelim birbirimizi gönülden.
 Görünüşte savaştayız ama
 Aslında uzlaşmışız ezelden...”

Mevlana

Form – 1.3.c

Bariş Üzerine Özlü Sözler – 2

“İyi bir savaş ve kötü bir bariş hiç var olmadı.”

Benjamin Franklin

“Kendinizden başka kimse size barişı getiremez.”

Ralph Waldo Emerson

“Bariş, sorunları çözmek ve uzlaşmak demektir.”

Edmund Burke

“Bariş, savaşın olmaması demek değildir. O, bir erdem, bir ruh hali, iyilik severlilik eğilimi, güven ve asalettir.”

Benedictus de Spinoza

“Gündelik yaşamımızda gülümsemeyi becerebilsek, barişçı ve mutlu olabilesek, bundan yalnız biz değil herkes kârlı çıkardı. Bariş çalışmasının en temel biçimi budur.”

Tieh Nhat Hanh

“Kalpte doğruluk varsa karakterde güzellik olacaktır,
Karakterde güzellik varsa evde uyum olacaktır,
Evde uyum varsa devlette düzen olacaktır,
Devlette düzen varsa dünyada bariş olacaktır.”

Konfüçyüs

“Kuşlar gibi uçmayı, balıklar gibi yüzmeyi öğrendik ancak bu arada basit bir sanatı unuttuk: Kardeşçe yaşamay!”

Martin Luther King

“Barişta oğullar babalarını, savaşta babalar oğullarını gömer.”

Krezus

“Doğa kanununun birinci ve temel ilkesi barişı aramak ve sürdürmektir.”

Thomas Hobbes

“Bir insan yaratmak için en az yirmi yıllık bariş gerekirken, yok etmek için yirmi saniyelik bir savaş yeterlidir.”

Anonim

ETKİNLİK – 4 : TÜRK KÜLTÜRÜNDE BARİŞİN ÖNCÜLERİ
(MEVLANA, HACI BEKTAŞ VELİ, YUNUS EMRE VE MUSTAFA KEMAL ATATÜRK)

HEDEFLER : 1. Türk kültüründe barışın öncüleri olan Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mustafa Kemal Atatürk hakkında farkındalık kazanır.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 1.4.a: Barış Öncülerinden Mesajlar – 1,
 Form – 1.4.b: Barış Öncülerinden Mesajlar – 2.

SÜREÇ :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda Türk kültüründe barışın öncüleri olan Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mustafa Kemal Atatürk hakkında bilgi edinileceği belirtilir.
2. Gruplardan yaptıkları araştırmalar sonucunda Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mustafa Kemal Atatürk hakkında elde ettikleri bilgileri sırayla paylaşmaları istenir. Barışın öncülerine ilişkin yapılan paylaşımların ardından araştırmacı konuşulanları özetler ve aşağıdaki açıklamayı yapar:

“Türk kültüründeki barışın öncüleri dendiğinde ilk akla gelen isimler Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mustafa Kemal Atatürk’tür. Çünkü bu kişiler, geniş bir hoşgörü ve insan sevgisine sahiptirler. İnsanlar arasındaki ayrılıklar yerine birlik, beraberlik ve bütünlük oluşturmanın öneminden bahsetmekte; kavgaları, savaşları, anlaşmazlıkları, önyargıları bir kenara bırakıp, sevgi, barış ve hoşgörü çevresinde toplanmanın gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar.”

3. Öğrencilerden ikili gruplar oluşturmaları ve Form – 1.4.a’yı (Barış Öncülerinden Mesajlar - 1) açmaları istenir. Gruplardan her birine Form – 1.4.a’da yer alan özlü sözlerden biri verilir ve bu sözle verilmek istenen mesajı bulmaları istenir. Öğrenciler ikili grup çalışmasının ardından büyük gruba dönerler ve kendilerine verilen özlü sözün anlamını arkadaşlarıyla paylaşırlar.
4. Büyük grup paylaşımlarının ardından öğrencilere şu sorular yöneltilir:

- Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mustafa Kemal Atatürk'ün yaşamından ya da söylemlerinden sizi en çok ne etkiledi?
 - Mevlana, Hacı Bektaş Veli ve Yunus Emre gibi barış öncülerinin insanlara verdikleri mesajların üzerinden 700 yılı aşkın bir süre geçmesine rağmen hem kendi kültürümüzde hem de dünyada bu sözlerin geçerliliğini korumasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mustafa Kemal Atatürk gibi barışın öncülerinin verdikleri mesajlardan hangi derslerin çıkarılması gerekmektedir?
5. Araştırmacı, barış, sevgi ve hoşgörünün öncüleri olarak Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mustafa Kemal Atatürk'ün hem kültürümüze hem de insanlığa bıraktıkları mirasın önemini vurgulayarak etkinliği sonlandırır.
6. Not: (i) Araştırmacı öğrencilerden Form – 1.4.b'yi (Barış Öncülerinden Mesajlar – 2) evde okumalarını ve üzerine düşünmelerini ister ve (ii) öğrencileri iki gruba ayırır. Gruplardan birinin Mahatma Gandhi, diğerinin ise Martin Luther King hakkında yazılı ve görsel materyalleri taramaları, bu kişilerin yaşamları hakkında bilgi toplamaları ve barışa yaptıkları katkıları not almaları istenir. Gruplardan yapacakları araştırmalar sonucunda ulaşacakları bilgileri bir sonraki oturumda arkadaşlarıyla paylaşmalarının isteneceği söylenir.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Bal, H. (1991). *Yunus Emre ve hümanizm*. İstanbul: Koral Yayıncılık.

Cin, H. (1995). Mevlana ve hoşgörü. *Hoşgörü yılında Mevlana* içinde (11-19). Ankara: Ümit Yayıncılık.

Eyuboğlu, İ. Z. (1998). *Bütün yönleriyle Hacı Bektaş Veli: Yaşamı, düşünceleri, çevresi, etkisi* (3. bs.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Eyuboğlu, İ. Z. (2005). *Bütün yönleriyle Mevlana Celaleddin: Yaşamı, felsefesi, düşünceleri, şiirleri* (3. bs.). İstanbul: Özgür Yayınları.

Gölpınarlı, A. (1991). *Yunus Emre divan ve risaletü'n – nushiyye*. İstanbul: Der Yayınları.

- Gölpınarlı, A. (2010). *Yunus Emre, hayatı ve bütün şiirleri* (3. bs.). İstanbul: Türkiye İşbankası Kültür Yayınları.
- Horata, O. ve Karaismailoğlu, A. (Ed.). (2007). *Mevlana*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Karaalioğlu, S. K. (1981). *Resimlerle Atatürk hayatı / ilkeleri / devrimleri*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.
- Mert, H. (1995). *İslam'da Hoşgörü'nün simgesi: Hünkar Hacı Bektaş Veli: Hayatı, hizmeti, mesajı*. Ankara: Bilig Yayınları.
- Ok, Z. Ü. (Ed.). (2005). *Mevlana*. Manisa: Meta Basım.
- Önder, M. (1995). Hoşgörü, Mevlana'nın Yaşam Biçimidir. *Hoşgörü Yılında Mevlana* içinde (117-123). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Sezgin, A. (1990). *Hacı Bektaş Veli ve Bektaşilik*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Tuğrul, K. (1995). Mevlana üzerine bir deneme. *Hoşgörü Yılında Mevlana* içinde (137-152). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Uğurlu, K. (1958). *Konya ve Mevlana albümü*. İstanbul: Meral Matbaası.
- Yağcı, Ö. (2001). *Yunus Emre: Yaşamı ve bütün şiirleri*. İstanbul: Gün Yayıncılık.

Form – 1.4.a
Barış Öncülerinden Mesajlar – 1

“Ey insanlar, ey insanlar, birbirinizden ayrılmayın.
 Asla aklınıza ayrılık fikrini koymayın.
 Hepiniz birsiniz, bu ikilik niye?
 Vefa bile haykırırken vefasızlıkta bulunmayın.”

Mevlana

“Kötülüğe karşı kötülük her kişinin; kötülüğe karşı iyilik ise er kişinin kârıdır.”

Hacı Bektaş Veli

“İlim ilim bilmektir
 İlim kendin bilmektir
 Sen kendini bilmezsen
 Ya nice okumaktır.”

Yunus Emre

“İnsanları mutlu edeceğim diye onları birbirine boğazlatmak, insanlıkla ilgisi olmayan son derece üzücü bir sistemdir. İnsanları mesut edecek yegâne vasıta, onları birbirlerine sevdirecek, karşılıklı maddî ve manevî ihtiyaçlarını temine yarayan hareket ve enerjidir. Dünya barışı içinde bütün insanlığın hakikî saadeti, ancak bu yüksek ideali taşıyan yolcularının çoğalması ve başarılı olmasıyla gerçekleşecektir.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

“Yolumuz ilim, irfan ve insanlık sevgisi üzerine kurulmuştur.”

Hacı Bektaş Veli

“Sevgi ve acıma, insanlık vasfıdır; hiddet ve şehvetse hayvanlık vasfı.
Sevgi, acıları tatlıya çeker, tatlılaştırır. Çünkü sevgilerin aslı, doğru yola götürmedir.
Kahr ise tatlıyı acılığa çeker. Acı ile tatlı bir arada bulunur, bağdaşır mı? Sevgiden
tortulu, bulanık sular, arı duru bir hale gelir, sevgiden dertler şifa bulur. Sevgiden ölü
dirilir, sevgiden padişahlar kul olur.”

Mevlana

“Adımız miskindir bizim,
Düşmanımız kindir bizim,
Biz kimseye kin tutmazız,
Kamu alem birdir bize.”

Yunus Emre

“Zorunluluk olmadıkça, savaş bir cinayettir.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

“İnsanların savaşı, çocukların kavgasına benzer. Hepsi de anlamsız ve saçmadır. Sopa,
mademki savaş ve kavga aletidir; ey kör, o sopayı kır, paramparça et!
Ben iyiyle, kötüyle kavga edemem; kavga ile işim yok! Savaşmak şöyle dursun, gönlüm
barışlardan bile ürkmekte.”

Mevlana

“Sürekli olarak mutlu olmak istiyorsan, herkesle dost ol, kimseye kin ve haset besleme.”

Hacı Bektaş Veli

Form – 1.4.b
Barış Öncülerinden Mesajlar – 2

“Bir kez gönül yıktın ise,
 Bu kıldığın namaz değil,
 Yetmiş iki millet dahi
 Elin yüzün yumaz değil”

Yunus Emre

“Bir olalım, iri olalım, diri olalım!”

Hacı Bektaş Veli

“Bir iken ayrılmayalım, gel dosta varalım.”

Yunus Emre

“Dini, dili, rengi ne olursa olsun iyiler, iyidir.”

Hacı Bektaş Veli

“Efendiler! Bütün cihanın bilmesi lazımdır ki: Türkiye halkı, Türkiye Büyük Millet Meclisi ve onun Hükümeti, uşak muamelesine tahammül edemez. Her medeni millet ve hükümet gibi varlığının, hürriyet ve istiklalinin tanınması talebinde katiyen musirdir. Ve bütün davası bundan ibarettir. Biz cenkçi değiliz. Sulhperveriz. Ve bir an evvel sulhun teessüsünü girmek ve ona yardım ve hizmet etmek isteriz.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

“Düşünce karanlığına ışık tutanlara ne mutlu.”

Hacı Bektaş Veli

“Söz ola kese savaşı

Söz ola bitire başı

Söz ola ağılı aşı

Bal ile yağ ede bir söz.”

Yunus Emre

“İlimden gidilmeyen yolun sonu karanlıktır.”

Hacı Bektaş Veli

“Erkek dişi sorulmaz muhabbetin dilinde,

Hak’kın yarattığı her şey yerli yerinde.

Bizim nazarımızda kadın, erkek farkı yok,

Noksanlıkla, eksiklik senin görüşlerinde.”

Hacı Bektaş Veli

“Hararet nardadır, sac’da değildir,

Keramet baştadır, tac’da değildir,

Her ne arar isen kendinde ara,

Kudüs’te, Mekke’de, Hac’da değildir.”

Hacı Bektaş Veli

**ETKİNLİK – 5 : DÜNYA KÜLTÜRÜNDE BARIŞIN ÖNCÜLERİ
(MAHATMA GANDHI VE MARTİN LUTHER KING)**

HEDEFLER : 1. Dünya kültüründe barışın öncüleri olan Mahatma Gandhi ve Martin Luther King hakkında farkındalık kazanır.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 1.5.a: Barış Öncülerinden Mesajlar
Form – 1.5.b: Bir Hayalim Var!
Form – 1.5.c: Bir Hayalim Var!

SÜREÇ :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda dünya kültüründe barışın öncüleri olan Mahatma Gandhi ve Martin Luther King hakkında bilgi edinileceği belirtilir.
2. Gruplardan yaptıkları araştırmalar sonucunda Mahatma Gandhi ve Martin Luther King hakkında elde ettikleri bilgileri sırayla paylaşmaları istenir. Barışın öncülerine ilişkin yapılan paylaşımların ardından araştırmacı konuşulanları özetler. Mahatma Gandhi ve Martin Luther King'in şiddet içermeyen direnişlerini sembolleştiren şu olaylar hakkında öğrencilere anekdotlar aktarır: (i) Mahatma Gandhi'nin Tuz Yürüyüşü, Satyagraha ve Ahimsa Prensipleri, (ii) Martin Luther King'in de öncülüğünü yaptığı Montgomery Otobüs Boykotu (Rosa Parks olayı) ve Selma Hareketi.
3. Öğrencilerden ikili gruplar oluşturmaları ve Form – 1.5.a'yı (Barış Öncülerinden Mesajlar) açmaları istenir. Gruplardan her birine Form – 1.5.a'da yer alan özlü sözlerden biri verilir ve bu sözle verilmek istenen mesajı bulmaları istenir. Öğrenciler ikili grup çalışmasının ardından büyük gruba dönerler ve kendilerine verilen özlü sözün anlamını arkadaşlarıyla paylaşırlar.
4. Büyük grup paylaşımlarının ardından öğrencilere şu sorular yöneltilir:
 - Mahatma Gandhi ve Martin Luther King'in yaşamından ya da söylemlerinden sizi en çok ne etkiledi?
 - Mahatma Gandhi ve Martin Luther King'in sözlerinin ve eylemlerinin dünya genelinde geçerliliğini korumasını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- Mahatma Gandhi ve Martin Luther King gibi barışın savunucularının verdikleri mesajlardan hangi derslerin çıkarılması gerekmektedir?
5. Öğrencilerden Form – 1.5.b’yi (Bir Hayalim Var!) açmaları istenir. Gönüllü bir öğrenciye söz verilerek, metnin sesli bir biçimde okunması sağlanır. Metnin okunmasının ardından öğrencilerden düşünce ve duygularını paylaşmaları istenir. Öğrenciler Martin Luther King’in ‘*Bir Hayalim Var!*’ başlıklı konuşmasına ilişkin düşünce ve duygularını paylaştıktan sonra aşağıdaki açıklama yapılır:

“Son iki oturumda hem Türk kültüründe hem de dünya kültüründe barışın savunuculuğunu yapmış kişilerin yaşamları hakkında farkındalık kazandık ve onların insanlara ilettiği mesajları inceledik. Şimdi sizlerden okulumuz, ülkemiz ve en nihayetinde dünyamız için ‘*barış*’ mesajları hazırlamanızı istiyorum. Mesajlarınızın ilk cümlesinin şu şekilde başlamasını istiyorum: ‘*Bir hayalim var...*’. Kendinizi hazır hissettiğinizde Form – 1.5.c’yi (Bir Hayalim Var!) açıp, mesajlarınızı yazabilirsiniz.”

6. Form – 1.5.c’nin doldurulmasının ardından yazılan mesajlara ilişkin paylaşımlarda bulunmaları için olabildiğince çok öğrenciye söz verilir. Öğrenciler yazdıkları mesajları ve neden böyle bir mesaj yazma gereksinimi duyduklarını paylaşırlar. Araştırmacı yapılan paylaşımları özetler, ‘*barış*’ kavramına vurgu yaparak etkinliği sonlandırır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Anıl, Y. Ş. (2005). *Mahatma Gandhi*. İstanbul: Kastaş Yayınevi.

Brander, P., Gomes, R., Keen, E., Lemineur, M. L., Oliveira, B., Ondrackova, J. vd. (2008). *Pusulâ: Gençlerle insan hakları eğitimi kılavuzu* (B. Yeşiladalı, Çev.). İstanbul: Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık. (Orijinal çalışma basım tarihi 2002)

Hallak, M. (2001). Nonviolence training program evaluation. *Dissertation Abstracts International*, 62(9), 4266B. (UMI No. 3025568)

Nicholson, M. (1996). *Mahatma Gandhi: Hindistan’ı kurtaran ve dünyaya şiddet içermeyen direniş yöntemini öğreten adam* (L. Onat, Çev.). İstanbul: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri. (Orijinal çalışma basım tarihi 1987)

Schloredt, V., & Brown, P. (1996). *Martin Luther King: Siyahların hakları için, şiddet içermeyen mücadelesi sırasında öldürülen Amerikalı büyük lider* (L. Onat, Çev.). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri. (Orijinal çalışma basım tarihi 1988)

Form – 1.5.a
Barış Öncülerinden Mesajlar

“Sıkılmış yumruklarla el sıkışamazsınız.”

Mahatma Gandhi

“Zayıf insanlar affedemezler. Affetmek güçlülere has bir özelliktir.”

Mahatma Gandhi

“Göze göz, dişe diş düşüncesi bütün dünyayı kör edecek.”

Mahatma Gandhi

“Dünyada görmek istediğiniz değişikliğin kendisi siz olun.”

Mahatma Gandhi

"Uğrunda ölmeyi göze alacağım birçok dava var ama
uğrunda öldüreğim hiçbir dava yoktur."

Mahatma Gandhi

“Şiddete karşıyım çünkü sağladığı düşünülen iyilikler geçici,
getirdiği kötülükler ise kalıcıdır.”

Mahatma Gandhi

“Yaşamımız önem verdiğimiz olaylara karşı sessiz kaldığımız gün son bulmaya başlar.”

Martin Luther King

“İnsanlar genellikle birbirlerinden nefret ederler çünkü birbirlerinden korkarlar; birbirlerinden korkarlar çünkü birbirlerini tanımazlar; birbirlerini tanımazlar çünkü iletişim kurmazlar; iletişim kurmazlar çünkü sınıflara ayrılmışlardır.”

Martin Luther King

“Karanlığı karanlık kovamaz; bunu ancak aydınlık yapabilir.
Nefreti nefret kovamaz; bunu ancak sevgi yapabilir.”

Martin Luther King

“Şiddetsizlik, cesur kişilerin yaşam tarzıdır.
Şiddetsizlik, dostluk ve anlayış kazanmaktır.
Şiddetsizlik, insanları değil haksızlığı yenmektir.
Şiddetsizlik, gerekirse acıya katlanmaktır ama asla acı çektirmemektir.
Şiddetsizlik, nefret yerine sevgiyi seçmektir.
Şiddetsizlik, adaletin tarafında olmak ve adalete inanmak demektir.”

Martin Luther King

Form – 1.5.b

Bir Hayalim Var!

Martin Luther KING'in, ABD'de köleliğin kaldırılışının yüzüncü yıl dönümü olan 28 Ağustos 1963'te "İş ve Özgürlük İçin Washington'a Yürüyüş" sırasında Lincoln Anıtı önünde yaklaşık olarak 250.000 kişiye yaptığı "Bir Hayalim Var" başlıklı konuşmasından bir bölüm...

"Şu an yaşamış olduğumuz ve önümüzde bulunan zorluklara rağmen, hala bir hayalim var benim. Evet... Bu hayal, Amerikan rüyasının derinliklerine kök salmış bir hayaldir.

Bir hayalim var benim... Gün gelecek, bu ulus ayağa kalkacak ve kendi inanç değerlerini tam anlamıyla yaşayacak. Şu husus apaçık ortadadır ki bütün insanlar eşit yaratılmıştır.

Bir hayalim var benim... Gün gelecek, bir zamanlar köle olanların evlatlarıyla yine bir zamanlar köle sahiplerinin evlatları, Georgia'nın kızıl tepelerinde birlikte kardeşlik sofrasına oturabilecekler...

Bir hayalim var benim...

Gün gelecek, Mississippi eyaleti bile, adaletsizliğin ve baskıların ateşiyle bunalmış olan o eyalet bile, bir özgürlük ve adalet vahasına dönüşecek...

Bir hayalim var benim...

Gün gelecek, dört küçük çocuğum, derilerinin rengine göre değil, karakterlerinin yapısına göre değerlendirilecekleri bir ülkede yaşayacaklar...

Bugün bir hayalim var benim...

Gün gelecek, Alabama eyaleti, zalim ırkçıları ile, dudaklarından hep müdahale ve yasaklar yönünde sözler dökülen valisi ile, o eyalet bile, minicik siyah erkek ve kız çocuklarının, minicik beyaz erkek ve kız çocukları ile kardeşçe el ele tutuşabilecekleri bir yer olacaktır...

Bugün bir hayalim var benim...

Evet, bir hayalim var... Gün gelecek, özgürlüğümüzün önünde birer engel olan bütün vadiler yükselecek, bütün dağlar eğilecek, engebeli yerler hizaya gelecek ve Tanrı'nın yüce şanı yeryüzüne inecek ve bütün canlılar bunu hep birlikte göreceğiz.

Bizim umudumuzdur bu... Bu umutla Güney'e gideceğiz. Bu inançla umutsuzluk dağlarını yontarak bir umut anıtı yapacağız. Bu inançla ülkeyi saran ahenksiz sesleri kardeşliğin senfonisine dönüştüreceğiz. Bu inanç sayesinde, bir gün özgür olacağımızı bilerek hep beraber mücadele edecek, hep beraber hapse düşecek ve hürriyet için hep beraber ayağa kalkacağız. İşte o gün yüce Tanrı'nın bütün kulları yepyeni bir ruhla söyleyecekler bu şarkıyı:

Benim ülkem, senin ülken.
Özgürlüğün güzel yurdu,
Sana söylüyorum bu şarkıyı.
Atalarımın öldüğü toprak burası.
Şehitlerin gururu olan toprak...
Her bir dağın yamacından,
Özgürlük yankılanacak!

Ve eğer Amerika büyük bir ülke olacaksa, bunun gerçekleşmesi şarttır. Öyle ise,

New Hampshire'ın yüce tepelerinden özgürlük...
Yankılansın, New York'un ulu dağlarından...
Ve... Pennsylvania dağ kasabalarının zirvelerinden...
Colorado'nun karlarla kaplı kayalıklarından yankılansın!..
Yankılansın, California'nın kıvrımlı yamaçlarından...
Yalnızca Georgia'nın yalçın dağlarından değil, Mississippi'deki her bir ağacın yamacından yankılansın özgürlük...

Ve bunu başardığımızda, her kasabadan ve köyden, her eyaletten ve kentten özgürlük şarkısının yankısını duyduğumuzda, o gün daha da yakın olacak ve Tanrı'nın bütün kulları siyahlar ve beyazlar, Yahudiler, Hristiyanlar, Müslümanlar ve Budistler el ele tutuşarak siyahların eski bir ilahisini söyleyecekler.

Sonunda özgürüz!

Şükürler olsun ey Tanrım!

Sonunda hepimiz özgürüz..."

Form – 1.5.c
Bir Hayalim Var!

Bir hayalim var,

.....

.....

Bir hayalim var,

.....

.....

Bir hayalim var,

.....

.....

Bir hayalim var,

.....

.....

Bir hayalim var,

.....

.....

II. BÖLÜM: BARIŞI ENGELLEYEN VE DESTEKLEYEN UNSURLAR

ETKİNLİK – 6 : KALİPYARGILAR, ÖNYARGILAR VE AYRIMCILIK

HEDEFLER : 1. Kalıpyargıların farkına varır,
2. Önyargıların farkına varır,
3. Ayrımcılığın farkına varır,
4. Kalıpyargılar, önyargılar, ayrımcılık ve barış kavramı arasında bağlantı kurar.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 2.6.a: Kalıpyargılar – Önyargılar – Ayrımcılık,
2 adet A4 kağıt,
Kalem, silgi ve tahta.

SÜREÇ :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, kalıpyargılar, önyargılar ve ayrımcılık konusunun ele alınacağı belirtilir.
2. Araştırmacı tahtayı iki bölüme ayırır. Birinci bölüme “Kızlar”, ikinci bölüme ise “Erkekler” yazar. Kızları ve erkekleri iki ayrı gruba ayırır ve her iki gruba da birer A4 kağıt verir. Kızlardan “Erkekler” deyince akıllarına gelen tüm özellikleri not almaları istenir. Benzer bir biçimde, erkeklerden de “Kızlar” deyince akıllarına gelen tüm özellikleri yazmaları istenir.
3. Gruplar çalışmalarını bitirdiğinde, birinci gruba şu soru yöneltilir:
 - “Erkekler” deyince aklınıza gelen özellikler nelerdir? (Araştırmacı, grubun söylediği özellikleri tahtada ayrılan birinci bölüme yazar.)

Ardından erkeklere şu soru yöneltilir:

- Arkadaşlarınız erkekler hakkında akıllarına gelen tüm özellikleri sıraladılar. Belirtilen bu özelliklerden herhangi birine ya da birkaçına sahip olmadığını düşünen var mı? Açıklar mısınız? (Mümkün olduğunca öğrencilerin çoğuna söz verilir.)

Grup çalışmasını gerçekleştiren kız öğrencilere dönülür ve şu soru yöneltilir:

- Erkek arkadaşlarınızın söylediklerini duydunuz. Şimdi sizlerden tekrar düşünmenizi ve şu soruyu cevaplamanızı istiyorum: Belirttiğiniz bu özellikler gerçekten tüm erkekler için geçerli mi? Neden/Neden değil?
4. Yapılan açıklamaların ardından araştırmacı ikinci gruba döner ve “Kızlar” dendiğinde akıllarına gelen tüm özellikleri söylemelerini ister. Araştırmacı, söylenen sözcükleri tahtaya yazar. Ardından kızlara şu soruyu yöneltir:
- Arkadaşlarınız kızlar hakkında akıllarına gelen tüm özellikleri sıraladılar. Aranızda belirtilen bu özelliklerden herhangi birine ya da birkaçına sahip olmadığını düşünen var mı? Açıklar mısınız? (Mümkün olduğunca öğrencilerin çoğuna söz verilir.)

Grup çalışmasını gerçekleştiren erkek öğrencilere dönülür ve şu soru yöneltir:

- Kız arkadaşlarınızın söylediklerini duydunuz. Şimdi sizlerden tekrar düşünmenizi ve şu soruyu cevaplamanızı istiyorum: Belirttiğiniz bu özellikler gerçekten tüm kızlar için geçerli mi? Neden/Neden değil?
5. Araştırmacı öğrencilere aşağıdaki açıklamayı yapar:

“Az önce gerçekleştirdiğimiz etkinlikte, kızlar ya da erkekler dediğimde aklınıza gelen tüm özellikleri belirttiniz. Fakat gördük ki bir gruba atfettiğimiz bu özellikler, aslında o grubun içerisinde yer alan tüm üyelere uymamaktadır. İşte, bu gibi konularda, bir grubun özellikleri hakkında katı ve genellikle de olumsuz inançlara sahip olmak, kalıpyargı olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, bir grubu düşündüğümüzde zihnimizde oluşan imgeler aslında bizim sahip olduğumuz kalıpyargılardır. Bizler bu etkinlikte sadece kız ve erkek gruplarına ilişkin kalıpyargıları inceledik. Hâlbuki yaşamın içerisinde farkında olmasak da birçok konu ya da grup hakkında kalıpyargılarımız vardır. Bu konuda daha fazla farkındalık kazanmak için belirli gruplar hakkında sahip olduğunuz düşünceleri araştırabilirsiniz. Örneğin, hakkında sahip olduğunuz kalıpyargılarınızı inceleyebileceğiniz bazı gruplar şunlar olabilir: “Engelliler, İşsizler, Dövmeliler, Dindarlar, Atalistler, Rockçılar, Hip-Hopçılar, Güneyliler, Kuzeyliler, Doğulular, Batılılar, Asyalılar, Afrikalılar, Amerikalılar, Avrupalılar, Askerler, Zenginler, Fakirler, Çalışkanlar, Zekiler ve Tembeller”.

6. Araştırmacı yukarıdaki açıklamaların ardından önyargılar konusuna geçiş yapar:

“Kalıpyargılara ilişkin tartışmamızın ardından bir adım daha öteye geçerek sizlerle şimdi ‘önyargıları’ ele alacağız. Önyargı, bir grup insana yönelik kalıplaşmış, genellikle olumsuz bir tutumdur. Bireylerin önyargılı davranmalarının nedenleri arasında yetersiz bilgi ve aşırı genellemelerin yer aldığı görülmektedir. Örneğin, zihnimizde erkeklerin kadınlara göre daha iyi araba kullandıklarına ilişkin bir imge varsa ve biz zihnimizdeki bu imgeleri tüm kadınlar için genelliyorsak önyargılı bir tutum sergilemiş oluruz. Önyargı içeren bu durumu bir cümleyle ifade edecek olursak: ‘Erkekler kadınlardan daha iyi araba kullanır.’ ”

Yukarıdaki açıklamanın yapılmasının ardından öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Toplumda ya da okulda gözlemlediğiniz önyargılar nelerdir?
- Başkalarına karşı önyargılı davrandığınızı düşünüyor musunuz? Nasıl ve hangi konularda?
- Toplumda ya da okulda size karşı önyargılı bir biçimde davranıldığını düşünüyor musunuz? Nasıl?
- Önyargılı bir biçimde davranılmak size neler hissettirdi?

7. Tartışma sorularının ardından araştırmacı aşağıdaki açıklamayı yapar:

“Şimdi önyargılar konusunu da bir adım öteye taşıyalım. Eğer bizim sahip olduğumuz önyargılar düşüncelerimizle sınırlı kalmayıp davranışlarımıza yansiyorsa bunun adı artık ‘ayrımcılık’ olur. Örneğin, erkeklerin kadınlardan daha iyi araba kullandığını düşünen bir okul servisi şirketinin sahibi, şirkete şoför alımında sırf kadın olduğu için başvuran adayları niteliklerine bakmaksızın eliyorsa ayrımcılık yapıyordur. Başka bir örnek verecek olursak, engelli olduğundan dolayı (zihinsel, görme, duyma ya da fiziksel) bir öğrencinin sınıfta arkadaş ortamına veya oyunlara alınmaması da bir ayrımcılıktır. Bu örnekleri daha da çoğaltmak mümkündür.”

Yukarıdaki açıklamaların ardından öğrencilere şu sorular yöneltilir:

- Toplumda ya da okulda gözlemlediğiniz ayrımcılık olayları nelerdir?
- Başkalarına karşı ayrımcılık uyguladığınızı düşünüyor musunuz? Nasıl?

- Toplumda ya da okulda size karşı hiç ayrımcılık uygulandı mı? Eğer uygulandıysa, bu durum size neler hissettirdi?
8. Kalıpyargı, önyargı ve ayrımcılık kavramlarının ele alınmasının ardından öğrencilere aşağıdaki tartışma soruları yöneltilir:
- Önyargılar ve ayrımcılık barış ortamını nasıl etkilemektedir?
 - Önyargılardan tamamıyla arınabilmek mümkün müdür? Neden/ Neden değil?
 - Önyargılar nasıl azaltılabilir?

9. Araştırmacı, bu oturumda ulaşılan ortak düşünceleri özetler. Öğrencilerden bu oturumda ele alınan kavramlara ilişkin açıklamaları içeren Form – 2.6.a’yı (Kalıpyargılar – Önyargılar – Ayrımcılık) evde okumalarını ister. Mesnevi’de anlatılan “Fil Neye Benzer?” hikayesini (Efe, 2009) okuyarak etkinliği sonlandırır:

“Ömrü boyunca fil görmemiş olan birkaç kişiyi karanlık bir ahıra girdirdiler. Orada bir fil vardı ve onun neye benzediği soruluyordu. File ellerini sürmeye başlayan adamlardan biri, hayvanın uzun ve sert hortumunu tutunca:

‘-Fil, bir boruya benziyor!’ dedi.

Başka biri filin kocaman kulağını tutarak:

‘-Fil, bir yelpazeye benziyor!’ dedi.

Bir başkası da elleriyle hayvanın kalın ve güçlü bacaklarını tutmuş:

‘-Fil, bir direğe benziyor!’ demişti.

Bu sırada filin düz ve rahat bir tahta benzeyen sırtına dokunan dördüncü adam:

‘-Fil, bir taht gibidir!’ diye konuştu.

Herkes nereye dokundu, nasıl zannettiye fili ona göre anlatmaya koyuldu. Onların sözleri, görüşleri yüzünden, birbirine aykırı oldu. Eğer içerde bir ışık, yahut ellerinde bir mum olsaydı sözlerinde aykırılık kalmaz, hepsi fili olduğu gibi tarif edebilirdi.

Bu dünyada köpüğü deniz zanneden ve gönlünü karanlıklar içine hapsediği için gerçeği göremeyen nice kimseler vardır. Sadece kendi görüşünün doğru

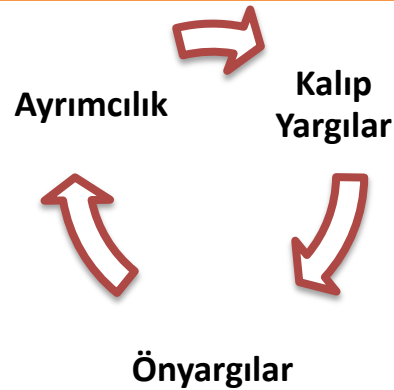
olduğunu zannedip başka görüşlere kıymet vermeyenler sebebiyle yeryüzünde yaşamak zorlaşıyor. Hepimiz birbirimize ışık olmadıkça, hiçbirimiz karanlıktan ve yanlışlıktan kurtulamayız.”

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

- Augoustinos, M. & Reynolds, K. J. (2001). Prejudice, racism and social psychology. In M. Augoustinos & K. J. Reynolds (Eds.), *Understanding prejudice, racism, and social conflict* (pp. 2 – 23). London: Sage Publications.
- Bordens, K. S. & Horowitz, I. A. (2002). *Social psychology* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Efe, A. (2009). *Mevlana'dan hikayeler (Stories from Mevlana)*. Konya: Konya Valiliği İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Yayınları.
- Elliott, S. (1994). *Group activities for counselors*. Torrance, CA: Innerchoice Publishing.
- Franzoi, S. L. (2003). *Social psychology* (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Goldstein, S. B. (1997). The power of stereotypes: A labeling exercise. *Teaching of Psychology*, 24, 256-258.
- Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.
- Mediation UK. (1995). *Training manual in community mediation skills*. Bristol: Mediation UK.
- 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, İzmir.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997a). *Peer mediation: Conflict resolution in school: Program guide*. Champaign, IL: Research Press.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997b). *Peer mediation: Conflict resolution in schools: Student manual*. Champaign, IL: Research Press.

Form - 2.6.a

Kalıpyargılar	Önyargılar	Ayrımcılık
-Bir grubun özellikleri hakkında katı ve genellikle de olumsuz inançlara sahip olmaktır.	-Bir grup insana yönelik kalıplaşmış, genellikle olumsuz bir tutumdur.	-Önyargılı tutumlara dayalı olarak, bireyin kendi grubundan farklı bir gruba ait olanları dışlamasıdır.
-Başka bir deyişle, bir grubu düşündüğümüzde zihnimizde oluşan imgelerdir.	-Tarih boyunca önyargıların en yaygın olarak görüldüğü formlar şunlardır: Etnik, dinsel ve mezhepsel önyargılar, cinsiyetçi önyargılar, homoseksüelliğe yönelik önyargılar vb.	-Sırf bir grubun üyesi diye o kişinin dışlanması.
Örneğin: -Kadın, erkek, engelli, işsiz, dövmeli, dindar, ataist, rockçı, hip-hopçı, güneyli, kuzeyli, doğulu, batılı, Asyalı, Afrikalı, Amerikalı, Avrupalı, asker, zengin, fakir, çalışkan, zeki, tembel vb. dendiğinde akla gelen özelliklerdir.	Örneğin: -Yetersiz bilgiye ve aşırı genellemeye dayalı ifadeler önyargılı ifadelerdir: "Erkekler kadınlardan daha iyi araba kullanır." "Erkekler ağlamaz." "Kavgadan korkaklar kaçır."	Örneğin; -Farklı bir kökenden gelmesi nedeniyle bir bireyin dışlanması -Farklı düşünen ya da farklı bir inancı olan kişilerin dışlanması ve onlara haksızlık yapılması. -Niteliklerine bakmaksızın sırf kadın/erkek olduğu için bir kişinin işe alınmaması.



ETKİNLİK – 7 : FARKLILIKLARIMIZLA BİRLİK VE BÜTÜNLÜK OLUŞTURABİLMEK

HEDEFLER : 1. İnsanlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlar,
2. Farklılıklar ve barış kavramı arasında bağlantı kurar,
3. Farklılıklarla birlik ve bütünlük oluşturmaya yönelik bakış açısı geliştirir.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 2.7.a: Farklılıklar ve Benzerlikler,
Form – 2.7.b: Altın Kurallar,
Kalem, silgi ve tahta.

SÜREÇ :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, insanlar arasındaki benzerliklerin ve farklılıkların ele alınacağı belirtilir.

2. Öğrencilerden ikili gruplar oluşturmaları istenir ve aşağıdaki yönerge verilir:

“İkili grup çalışmasında, kendinizde ayırt edici bulduğunuz yönlerinizi paylaşmanızı istiyorum. Bu paylaşımlar sırasında birbirinizi çok dikkatli bir şekilde dinlemeniz önemli. Çünkü paylaşımların ardından “Farklılıklar ve Benzerlikler” formuna (Form – 2.7.a) şu bilgileri not almanızı bekliyorum: (i) Arkadaşınızdan farklı yönleriniz, (ii) arkadaşınıza benzer yönleriniz ve (iii) arkadaşınızın sizden farklı yönleri. Kendinizde en önemli, ayırt edici ve eşsiz gördüğünüz yönleri arkadaşlarınızla paylaşmanız yeterli olacaktır. Bu konuda herhangi bir sınırlama olmamakla birlikte ipucu vermek amacıyla farklılık alanlarından sizlere bazı örnekler verebilirim: Cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, fiziksel görünüm, dil, din, inanç ve değerler, etnik köken, sosyal çevre, yetenekler, beceriler, amaçlar, tercihler, ilgi alanları vb. Bu çalışmayı tamamladıktan sonra eşlerinizi değiştirmenizi ve yeni bir ikili grup oluşturup aynı çalışmayı tekrar etmenizi istiyorum. Bu çalışmayı toplamda üç kez tekrarlayacağız.”

3. Araştırmacı, ikili grup çalışmalarını gözlemler. Çalışmanın tamamlanmasının ardından ikinci ve üçüncü ikili grup çalışmalarını sırasıyla yürütür.

4. İkili grup çalışmalarının tamamlanmasının ardından öğrencilerden büyük gruba geri dönmeleri istenir. Ardından aşağıdaki tartışma soruları öğrencilere yöneltilir:

- Arkadaşlarınıza benzer yönleriniz nelerdi?
- Arkadaşlarınızdan farklı yönleriniz nelerdi?
- Arkadaşlarınızın sizden farklı olan yönleri nelerdi?
- Benzer ya da farklı özelliklere sahip olmanız arkadaşlıklarınızı nasıl etkiliyor?

5. Araştırmacı, yapılan paylaşımların ardından tahtanın ortasına “FARKLILIK” sözcüğünü yazar ve daire içine alır. Öğrencilere şu soruyu yöneltilir:

- Az önceki çalışmada, arkadaşlarınızla farklılıkları konuşurken hangi yönlere vurgu yaptınız?

Araştırmacı öğrencilerden gelen yanıtları tahtaya yazar (Olası yanıtlar şunlardır: Cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, fiziksel görünüm, dil, din, inanç ve değerler, etnik köken, sosyal çevre, yetenekler, beceriler, amaçlar, tercihler, ilgi alanları vb.) ve öğrencilere aşağıdaki tartışma sorularını yöneltilir:

- Farklılıkları konuşurken akla gelen birçok yönü tahtaya yazdık. Bu bilgilere dayalı olarak, farklılığın hangi boyutlar içerisinde ele alınabileceğini söyleyebiliriz? (Öğrencilerden gelecek yanıtlar doğrultusunda farklılığın, doğuştan gelen ve sonradan kazanılan özellikler olmak üzere iki temel boyutta ele alınacağı vurgulanır.)
- Bazı bireylerin doğuştan gelen özelliklerinin (yaş, cinsiyet, etnik köken vb.) farklı olması; topluma onları dışlama hakkı verir mi? Neden/Neden değil?
- Sonradan kazanılan özelliklerin (inanç ve değerler, yetenekler, beceriler, yaşam amaçları, tercihler, ilgi alanları vb.) başka başka olması okulda, sokakta ya da toplumda barışçıl ilişkiler geliştirilmesinde bir engel teşkil eder mi? Neden/Neden değil?

6. Araştırmacı, öğrencilere Mevlana’nın hayatından bir anekdot paylaşmak istediğini söyler ve aşağıdaki metni okur (Önder, 1995):

“Bir gün: ‘Yetmiş iki milletle dostum. Yetmiş iki millet sırrını benden işittir’ demişti Mevlana... Devrin yobazları hemen atılmışlardı: ‘Nasıl olur, Mevlana gibi

bir Müslüman, yetmiş iki milletle dostum, nasıl der? Bunun içinde Hristiyan'ı var, kâfiri var...' Hele içlerinden birisi, o kadar öfkelenir ki, o sırada yoldan geçen Mevlana'ya: 'Hey sen... Yetmiş iki milletle dostum demişsin, öyle mi?' diye bağırınca, Mevlana: 'Evet söyledim, ne olmuş?' cevabını verir. Adamın öfkesi daha da artar, ağzına geleni söyler. Mevlana sakin. Sonunda adama: 'Sözlerin bitti mi?' diye sorar. Adam: 'Daha ne olsun, bitti.' deyince Mevlana, o geniş yürekliliği ile adama: 'Seninle de dostum, senin söylediklerinle de...' der demez, adam şaşkın yumuşak bir sesle 'seninle de dostum' diyen büyük insanın ellerine kapanır, özürler dilemeye başlar."

Araştırmacı metni okuduktan sonra aşağıdaki soruları yöneltir:

- Mevlana'nın hayatından aktarılan bu anekdot, onun farklılığa ilişkin nasıl bir bakış açısına sahip olduğunu göstermektedir?
- Farklı kültürlerden gelen ve farklı özellikleri olan kişilerin bu farklılıklarını yeterince kabul edebildiğinizi düşünüyor musunuz? Nasıl?
- Farklılıklarımızla birlik ve bütünlük oluşturabilmek mümkün müdür? Nasıl?
- Farklılıklarımızla birlik ve bütünlük oluşturabilmek ne gibi faydalar sağlar?

7. Araştırmacı, bu oturumda ulaşılan ortak düşünceleri özetler. Kişilerarası ilişkilerde uyulması gereken altın kurallar olduğunu hatırlatır ve öğrencilerden Form – 2.7.b'yi (Altın Kurallar) evde incelemelerini ister.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Bettmann, E. H. & Tiven, L. (2004). *Building community and combating hate: Lessons for middle school classroom*. Washington, DC: Partners Against Hate.

Danesh, H. B. & Clarke-Habibi, S. (2007). *Education for peace curriculum manual: A conceptual and practical guide. Education for peace integrative curriculum series* (Volume I). Vancouver: EFP - International Press.

Elliott, S. (1994). *Group activities for counselors*. Torrance, CA: Innerchoice Publishing.

- Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.
- Mediation UK. (1995). *Training manual in community mediation skills*. Bristol: Mediation UK.
- Önder, M. (1995). Hoşgörü, Mevlana'nın yaşam biçimidir. *Hoşgörü Yılında Mevlana* içinde (117-123). Ankara: Ümit Yayıncılık.
- 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, İzmir.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997a). *Peer mediation: Conflict resolution in school: Program guide*. Champaign, IL: Research Press.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997b). *Peer mediation: Conflict resolution in schools: Student manual*. Champaign, IL: Research Press.
- Smead, R. (2000). *Skills for living: Group counseling activities for young adolescents* (Volume 2). Champaign, IL: Research Press.

Form 2.7.a
Farklılıklar ve Benzerlikler

İkili Grup Çalışması 1:

Arkadaşımdan <u>farklı</u> yönlerim
❖
❖
❖
❖
❖
❖

Arkadaşıma <u>benzer</u> yönlerim
❖
❖
❖
❖
❖
❖

Arkadaşımın benden <u>farklı</u> yönleri
❖
❖
❖
❖
❖
❖

İkili Grup Çalışması 2:

Arkadaşımdan <u>farklı</u> yönlerim
❖
❖
❖
❖
❖
❖

Arkadaşıma <u>benzer</u> yönlerim
❖
❖
❖
❖
❖
❖

Arkadaşımın benden <u>farklı</u> yönleri
❖
❖
❖
❖
❖
❖

İkili Grup Çalışması 3:

Arkadaşımdan <u>farklı</u> yönlerim
❖
❖
❖
❖
❖
❖

Arkadaşıma <u>benzer</u> yönlerim
❖
❖
❖
❖
❖
❖

Arkadaşımın benden <u>farklı</u> yönleri
❖
❖
❖
❖
❖
❖

Form 2.7.b
Altın Kurallar

- ✓ **Başkalarına, kendinize davranılmasını istediğiniz gibi davranın.**
- ✓ **İnsan onuruna saygı gösterin.**
- ✓ **Nazik, dürüst ve içten davranın.**
- ✓ **İnançları, değerleri ve kültüründen dolayı başkalarını yargılamayın.**
- ✓ **Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı gösterin.**
- ✓ **Bireysel ya da kültürel farklılıkları konuşmaktan korkmayın.**
- ✓ **Farklılıklarınızı öğrenmek için sorular sorun, başkaları hakkında varsayımlarda bulunmayın.**
- ✓ **Farklılıklar, üstün ya da aşağı olmak anlamına gelmez. Temel amaç farklılıklarla birlik ve bütünlük oluşturabilmektir.**

ETKİNLİK – 8 : HOŞGÖRÜ

HEDEFLER : 1. Hoşgörü ve hoşgörüszlük kavramlarını anlar,
2. Hoşgörü, hoşgörüszlük ve barış kavramları arasında bağlantı kurar.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 2.8.a: Unesco Hoşgörü İlkeleri Bildirgesi,
Form – 2.8.b: Hoşgörme / Hoşgörölme Yaşantılarım,
Form – 2.8.c: Hoşgörü Üzerine Özlü Sözler,
Kalem, silgi ve tahta.

SÜREÇ :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, hoşgörü kavramının anlaşılmasına yönelik bir çalışma yapılacağı söylenir.
2. Araştırmacı tahtanın ortasına büyük harflerle “HOŞGÖRÜ” sözcüğünü yazar ve öğrencilerden hoşgörü kavramının kendileri için ne ifade ettiğini paylaşımlarını ister. Öğrencilerden gelen cevaplar, anahtar sözcükler şeklinde tahtaya not alınır. Paylaşımların ardından hoşgörü kavramının ortak bir tanımı yapılır.
3. Öğrencilerden Form – 2.8.a’yı (Unesco Hoşgörü İlkeleri Bildirgesi) açmaları istenir. Bildirgenin birinci maddesinde yer alan her bir bendin, farklı bir öğrenci tarafından okunması sağlanacak şekilde gönüllü olanlara okuması için söz hakkı verilir. Her bir bendin okunmasının ardından o bentte savunulan düşüncelere yönelik akıl yürütülür, açıklamalar yapılır ve yorumlarda bulunulur.
4. Öğrencilerden, Form – 2.8.b’yi (Hoşgörme / Hoşgörölme Yaşantılarım) açmaları istenir ve formun doldurulması için 5 dakika süre verilir. Öğrenciler ilgili formu doldurduktan sonra rastlantısal olarak ikili gruplar oluşturulur. Öğrencilerden Hoşgörme / Hoşgörölme yaşantılarını ikili gruplarda dönüşümlü olarak paylaşımları istenir. İkili grup çalışmasının ardından öğrencilerden büyük gruba geri dönmeleri ve paylaşımda bulunmaları istenir.
5. İkili ve büyük grup paylaşımlarının ardından öğrencilere aşağıdaki tartışma soruları yöneltilir:

- Kişilerarası ilişkilerde hoşgörüsüzlüğün işaretleri (belirtileri) sizce nelerdir? (Öğrencilerden beklenen olası yanıtlar şunlardır: Küçük düşürücü bir dil kullanımı, kalıpyargılar, alay etmek, günah keçisi ilan etmek, ayrımcılık, başkalarını [kültürünü, dilini, dini inançlarını, değerlerini vb.] yok saymak, taciz etmek, zorbalık yapmak, dışlamak, bastırmak vb.)
- İnsanlar, başkalarının inançlarına, değerlerine, düşüncelerine ya da söylemlerine karşı neden yeterince hoşgörülü değiller?
- Çok kültürlü bir yapıya sahip olan ülkemizde kültürel hoşgörüsüzlüğün sonuçları sizce neler olabilir?
- Hoşgörüsüz davranmak kişilerarası ilişkilerde ne gibi sonuçlara yol açabilir?
- Hoşgörü her zaman olumlu bir tutum mudur?
- Kişilerarası ilişkilerde bir bireyin davranışlarını ne dereceye kadar hoş görebiliriz? Belirli bir sınırınız var mı? Bu sınırı nasıl belirliyorsunuz?
- Sizce barış ve hoşgörü arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?

6. Tartışma sorularının ardından aşağıdaki açıklama yapılır:

“10 Aralık 1948’de Birleşmiş Milletler tarafından ilan edilen İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde yer alan ve hoşgörü ile doğrudan ilişkilendirilebilecek iki maddeyi sırasıyla okumak ve bu maddeler üzerinde düşünmek/tartışmak istiyorum.”

Araştırmacı İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nin 18. Maddesini (*Madde 18: Herkesin düşünce, vicdan ve din özgürlüğüne hakkı vardır; bu hak, din ya da inanç değiştirme; dinini ya da inancını tek başına ya da topluca, açık ya da özel olarak öğretim, uygulama, tapınma ve anma bağlamında açığa vurma özgürlüğünü içerir.*) okur ve öğrencilere şu soruları yöneltir:

- Bu maddede düşünce, vicdan ve din özgürlüğünün teminat altına alındığı görülmektedir. Sizce neden böyle bir gereksinim duyulmuş olabilir?
- Bir toplumda düşünce, vicdan ve din özgürlüğünün sağlanması ne gibi yararlar sağlar?
- Düşünce, vicdan ve din özgürlüğünün bulunmadığı toplumlarda ne gibi sorunlar yaşanacaktır?

Araştırmacı İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nin 19. Maddesini okur (*Madde 19: Herkesin düşünce ve anlatım özgürlüğüne hakkı vardır; bu özgürlük düşüncelerinden dolayı rahatsız edilmemek, ülke sınırları söz konusu olmaksızın bilgi ve düşünceleri her araçta arama, elde etme ve yayma hakkını içerir.*) ve öğrencilere şu soruları yöneltir:

- Sizce ülkemizde düşünme ve düşündüğünü ifade etme özgürlüğü yeterince sağlanmakta mıdır? Neden/Neden değil?
- Başkalarının bizden farklı düşünmesi, bize onlara karşı hoşgörüsüz davranma hakkını verir mi? Neden/Neden değil?
- Düşünme ve düşündüklerini ifade etme özgürlüğünün bulunmadığı bir sınıfta, okulda ya da toplumda ne gibi sorunlar yaşanacaktır?

7. Öğrencilerden Form - 2.8.c'yi (Hoşgörü Üzerine Özlü Sözler) açmaları istenir. Etkinlik süresinin yetmesi durumunda her bir söz grup ortamında sesli bir biçimde okunur. Süre kısıtlamasının yaşandığı durumlarda ise öğrencilerden bu formu evde okumaları ve her bir sözün anlamı üzerine düşünmeleri istenir.

8. Araştırmacı, yapılan paylaşımları özetler ve oturumu sonlandırır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Avery, P. G., Sullivan, J. L., & Wood, S. L. (1997). Teaching for tolerance of diverse beliefs. *Theory Into Practice*, 36(1), 32-38.

Elliott, S. (1994). *Group activities for counselors*. Torrance, CA: Innerchoice Publishing.

Pasamonik, B. (2004). The paradoxes of tolerance. *Social Studies*, 95(5), 206-210.

Sağkal, A. S. (2011). *Bariş eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barişe ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997a). *Peer mediation: Conflict resolution in school: Program guide*. Champaign, IL: Research Press.

UNESCO (1996). The declaration of principles on tolerance. *Diogenes*, 44, 207-215.

Form – 2.8.a
Unesco Hoşgörü İlkeleri Bildirgesi
(16 Kasım 1995)

1. MADDE: Hoşgörünün Anlamı

- i. Hoşgörü, dünyamızdaki kültürlerin zengin çeşitliliğini, ifade biçimlerini ve insan olmanın yollarını takdir etmek, bunlara saygı göstermek bunların değerini bilmektir. Hoşgörü, bilgiyle, açıklıkla, iletişimle, düşünce, vicdan ve inanç özgürlüğüyle beslenir. Hoşgörü, çeşitlilik içindeki uyumdur. Hoşgörü, yalnızca ahlaki bir görev değil, aynı zamanda siyasi ve hukuki bir gerekliliktir. Barışı olanaklı kılan erdem, yani hoşgörü, barış kültürünün savaş kültürüyle yer değiştirmesine katkıda bulunur.
- ii. Hoşgörü, ödün verme, lütfetme veya göz yumma değildir. Hoşgörü, her şeyden çok, başkalarının evrensel insan haklarının ve temel özgürlüklerinin tanınmasıyla teşvik edilen etkin bir tavidir. Hoşgörü hiçbir koşulda, bu evrensel değerlerin ihlal edilmesini meşrulaştırmak için kullanılamaz. Hoşgörü, bireyler, gruplar ve devletler tarafından uygulanır.
- iii. Hoşgörü, insan haklarını, çoğulculuğu (kültürel çoğulculuğu da içine alan), demokrasiyi ve hukukun üstünlüğünü destekleyen sorumluluktur. Hoşgörü, dogmatizmi ve mutlakçılığı reddetmeyi içerir ve uluslararası insan hakları mevzuatına yerleştirilmiş standartları onaylar.
- iv. İnsan haklarına saygıyla tutarlı olarak, hoşgörü uygulaması, toplumsal adaletsizliğin hoş görülmesi veya inançların terk edilmesi veya zayıflatılması anlamına gelmez. Hoşgörü, kişinin kendi inançlarına bağlı olmakta özgür olması ve başkalarının da kendilerine ait inançlara bağlı olduğunu kabul etmesi demektir. Hoşgörü, görünüşü, durumu, konuşması, davranışı ve değerleri doğal olarak farklı olan insanların barış içinde ve oldukları gibi yaşama hakkına sahip oldukları gerçeğini kabul etmek demektir. Hoşgörü, aynı zamanda, birisinin görüşlerinin zorla başkalarına kabul ettirilmemesi demektir.

Form - 2.8.b

Hoşgörme / Hoşgörölme Yaşantılarım

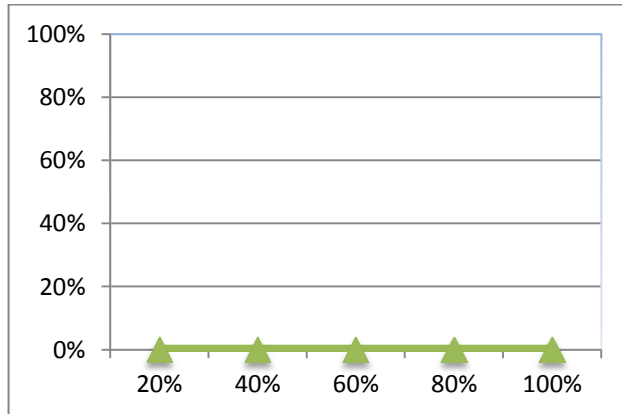
Günlük yaşamınızda kişilere, gruplara ya da olaylara karşı hoşgörüsüz davrandığınız oluyor mu? Eğer oluyorsa, başkalarında hoş göremediğiniz şeyler nelerdir?

Günlük yaşamınızda size karşı hoşgörüsüz davranıldığı oluyor mu? Eğer oluyorsa, başkalarının sizde hoş göremedikleri şeyler nelerdir?

Günlük yaşamınızda kişilere, gruplara ya da olaylara karşı yeterince hoşgörülü davrandığınızı düşünüyor musunuz? Örneklerle açıkla mısınız?

Günlük yaşamınızda size karşı yeterince hoşgörülü davranıldığını düşünüyor musunuz? Örneklerle açıkla mısınız?

Başkalarına karşı ne ölçüde hoşgörölüsünüz?



Başkaları size karşı ne ölçüde hoşgörölü?

Form – 2.8.c

Hoşgörü Üzerine Özlü Sözler

“Gel, gel, ne olursan ol yine gel,
İster kâfir, ister Mecusi, ister puta tapan ol yine gel,
Bizim dergâhımız, ümitsizlik dergâhı değildir,
Yüz kere tövbeni bozmuş olsan da yine gel...”

Mevlana

“Her gün bir yerden bir yere göçmek ne iyi,
Her gün bir yere konmak ne güzel,
Bulanmadan, donmadan akmak ne hoş,
Dünle beraber gitti cancağzım, ne kadar söz varsa düne ait,
Şimdi yeni şeyler söylemek lazım.”

Mevlana

“Yaradılmışı hoşgör, Yaradan’dan ötürü.”

Yunus Emre

“Dünyada nice diller var, nice diller,
ama hepsinde anlam bir.
Sen kapları, testileri hele bir kır,
sular nasıl bir yol tutar, gider.
Hele birliğe ulaş, hır güürü, savaşı bırak,
can nasıl koşar, bunu canlara iletir.”

Mevlana

“İncinsen de incitme”

Hacı Bektaşî Veli

“Beri gel, daha beri, daha beri.
Bu yol vuruculuk nereye dek böyle?
Bu hırgür, bu savaş nereye dek?
Sen bensin işte, ben benim işte.”

Mevlana

“Şüphesiz, düşüncelerin, inançların başka başka olmasından şikâyet etmemek gerekir. Çünkü bütün düşünceler ve inançlar, bir noktada birleştiği takdirde bu, hareketsizlik belirtisidir... Bunun içindir ki hakiki özgürlükçüler, hoşgörünün genel bir huy olmasını isterler.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

“İnsan kendi kelinden ve çıbanından iğrenmez. Yaralı elini yemeğe sokar, parmağını yalar. Bundan midesi bulanmaz; ama başka bir kimsede birazcık çıban ve ufacık bir yara görse, o yemeği yemez artık iğrenir. İnsandaki huylar da kelliğe ve çıbanlara benzer. Kendinde olduğu zaman, insan ondan iğrenmez, incinmez; hâlbuki başka birinde ondan bir parçacık görecektir olsa iğrenir, nefret eder. Sen ondan ürktüğün gibi, o da senden ürker ve incinirse, onu hoş gör.”

Mevlana

“Affetmek geçmişi değiştirmez ama geleceğin önünü açar.”

Paule Boese

“Bu çağın gereği ortak bir din değil, çeşitli dinlere bağlı insanlar arasındaki karşılıklı hoşgörü ve saygıdır.”

Gandhi

“Uygarlık demek bağışlama ve hoşgörü demektir. İlkel toplumlardır ki kan davası güderler. Bağışlamaya, hoşgörüye dayanmayan uygarlık zorbalığa dayanan uygarlıktır ki çöker. O, uygarlık değildir.”

Mustafa Kemal Atatürk

“İnsanlar, din, mezhep, ırk, millet, renk, mevki, sınıf farkı gözetilmeksizin seilmeyi hak etmektedirler. Mademki insanoğlu ruh yönüyle Allah’tan gelmektedir; öyleyse insanlar hiçbir şekilde birbirlerinden bu anlamda ayrılamazlar.”

Yunus Emre

“Cahiller ve hak tanımazlara sükut ile karşılık veriniz.”

Hacı Bektaş Veli

III. BÖLÜM: BARIŞÇIL BİR BİREY İÇİN TEMEL BECERİLER

ETKİNLİK – 9 : ETKİN DİNLEME

HEDEFLER : 1. İletişimi kolaylaştıran ve engelleyen unsurların farkına varır,
2.İletişimde etkin dinlemenin önemini farkına varır,
3. Etkin dinleme becerilerini geliştirir.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 3.9.a: İletişim Kolaylaştırıcıları ve Engelleri,
Form – 3.9.b: Etkin Dinleme Teknikleri,
Form – 3.9.c: Gözlemci Kontrol Listesi,
1 adet tenis topu.

SÜREÇ :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, etkin dinleme becerisi kazanmaya yönelik etkinlikler yürütüleceği söylenir.
2. Araştırmacı aşağıdaki açıklamayla etkinliği başlatır:

“İletişim dendiğinde akla ilk gelen şey duygu ve düşüncelerin sözlü ifadelerle karşıdaki kişiye aktarılmasıdır. Dolayısıyla akla gelen ilk beceri konuşmadır. Fakat etkili bir biçimde konuşmak kadar etkili bir biçimde insanları dinlemek de çok önemli bir beceridir. Başkaları tarafından duyulmak, önemsenmek ve dinlenmek insanların ihtiyaç duydukları en önemli hususlardan biridir. Dinlenildiğini görmek bireyde saygı gösterildiği, değer verildiği ve anlaşıldığı hissi uyandırmaktadır. Fakat bu kadar önemli bir beceri olmasına rağmen geliştirilmesi yönünde en az çaba harcanan becerilerden biri olduğu da açık ortadadır. Bu nedenle, bu oturumda etkin dinleme becerilerini geliştirici birtakım çalışmalar gerçekleştireceğiz.”

3. Araştırmacı, öğrencilerden Form – 3.9.a’yı (İletişim Kolaylaştırıcıları ve Engelleri) açmalarını ister ve formdaki bilgileri örnekleriyle birlikte açıklar. Araştırmacı, spontan bir biçimde kendi yaşamında ya da çevresinde gözlemlediği iletişim biçimlerinden bahseder. Bu örneklerde, iletişimi kolaylaştıran ve engelleyen unsurlara dikkat çeker. Öğrencilerden Form – 3.9.a’yı evde tekrar incelemelerini ister.

4. Araştırmacı, şimdi yapacakları etkinlik sırasında etkin dinlemede yer alan tekniklerden beşinin uygulamalı olarak ele alınacağını söyler. Öğrencilerden, Form – 3.9.b’yi (Etkin Dinleme Teknikleri) açmalarını ister. Etkin dinlemenin tanımını açıklar. Ardından etkin dinleme tekniklerinin ilkinin (*Can kulağıyla dinlemek*) uygulamasıyla etkinliği başlatır. Gönüllü öğrencilerden birini tahtaya çağırır. Öğrenciden son zamanlarda yaşadığı mutlu, üzücü ya da şaşırtıcı bir olayı paylaşmasını ister. Öğrenci gerçek bir durumu paylaşmak istemezse; hayali bir durum sunmasına izin verilir. Öğrenci paylaşım için kendini hazır hissettiğinde araştırmacı karşısına geçer ve öğrenciyi Form – 3.9.a’da yer alan iletişimi kolaylaştıran unsurları da dikkate alarak etkin bir biçimde dinler. Bu esnada, gruptaki diğer öğrenciler ise uygulamayı izlerler. Araştırmacı böylelikle etkin dinlemenin ilk tekniğini uygulamalı olarak öğrencilere gösterir.
5. Araştırmacı, ilk tekniğin uygulanmasının ardından öğrencilere şu açıklamayı yapar:

“Şimdi etkin dinlemenin ikinci tekniğini (*Anladığınızı kendi kelimelerimizle yansıtmak*) işleyeceğiz. Uygulamaya geçmeden önce sizlere bu teknik hakkında bilgi vereceğim. İyi bir iletişim sadece dinleyerek gerçekleşmez. Dinlemenin yanı sıra karşımızdaki kişiye onu anladığınızı da göstermeliyiz. Bu da ancak onun söylediklerini kendi sözcüklerimizle tekrar ona yansıtarak gerçekleştirilebilir. Yansıtma iki şekilde yapılabilir. Bunlardan birincisi içerik yansıtmasıdır. İçerik yansıtmasında; karşımızdaki kişinin söylediklerinden anladıklarımızı kendi sözcüklerimizle tekrar ona yansıtırız. İçerik yansıtması, karşıdaki bireyde anlattıklarının anlaşıldığı hissini uyandırır. Diğer yansıtma türü ise duygu yansıtmasıdır. Karşımızdaki kişinin duruşuna, yüz ifadesine ve anlattıklarına bağlı olarak nasıl bir duygu içerisinde olduğunu anladığımızda, bu duyguyu ona yansıtırız. Duygu yansıtması yapıldığında, konuşan kişi duygularının anlaşıldığından emin olur. Bazen sadece içerik ya da duygu yansıtması yapılırken; bazen her ikisi de yapılabilir.”

6. Araştırmacı, içerik ve duygu yansıtmasına ilişkin kuramsal bilgileri açıkladıktan sonra örnek içerik ve duygu yansıtma ifadeleri gösterir. Bu örneklerin gösteriminde Form – 3.9.b’den yararlanır.
7. Araştırmacı, aktardığı bilgilerin anlaşıldığından emin olduktan sonra öğrencilerden daire oluşturmalarını ister. Kendisi de bu dairenin içerisinde yer alır ve öğrencilere şu açıklamayı yapar:

“Şimdi sizlerle örnek bir durum paylaşacağım. Bu paylaşım sırasında sizlerden etkin dinlemede yer alan birinci ve ikinci tekniği uygulamanızı istiyorum. Ben başımdan geçen bir olayı sizinle paylaşırken sizlerden (i) beni can kulağıyla dinlemenizi, (ii) ben konuşmamı bitirdikten sonra da bana anladıklarınızı kendi kelimelerinizle yansıtmanızı (sadece içerik, duygu yansıtması ya da her ikisi birlikte) bekliyorum. Ben sözlerimi tamamladıktan sonra elimde gördüğünüz topu herhangi birinize atacağım. Topu attığım kişiden de bana yansıtma yapmasını bekliyorum. Öncelikle topu alan arkadaşınız yansıtma tepkisini gösterecek. Ekleme yapmak isteyen başka gönüllüler olursa onlara da söz verebiliriz. Ardından, topu alan arkadaşınız gerçek ya da hayali bir durumu paylaşacak. Sözleri bittiğinde herhangi birimize topu atacak. Topu alan kişi de arkadaşımıza yansıtma yapacak. Bu şekilde devam edeceğiz. Fakat ilerleyen süreçte hiç yansıtma yapmamış arkadaşlarınıza topu atmanız önemli.”

Araştırmacı kuralların anlaşıldığından emin olduktan sonra oyunu başlatır. Mümkün olduğunca çok öğrencinin bu uygulamada deneyim yaşaması sağlanır.

8. Öğrencilere, ikinci tekniğin uygulanmasının ardından üçüncü tekniğe geçileceği söylenir. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere üçüncü teknik (*Anlamak için sorular sormak*) hakkında bilgi aktarılır. Açık ve kapalı uçlu soruların nasıl sorulabileceği öğrencilere gösterilir. İletişimde açık ve kapalı uçlu sorular sormanın avantaj ve dezavantajlarına kısaca değinilir. Yapılan açıklamanın ardından uygulama kısmına geçilir.
9. Önceki oyunda top en son kimde kaldıysa bu oyunu o kişinin başlatması beklenir. Oyunu başlatması beklenen kişi, öncelikle hayali ya da gerçek bir durumu paylaşır ve topu gruptaki üyelerden birisine atar. Topu alan kişi önceki oyunda olduğu gibi topu atan kişiye işlenen teknikte yer alan uygulama tepkisini (*Anlamak için sorular sormak*) iletir. Ardından gerçek ya

da hayali bir yaşantıdan kesit paylaşır ve tekniği uygulaması için diğer bir üyeye topu atar. Mümkün olduğunca çok öğrenci bu uygulamayı gerçekleştirene kadar etkinlik sürdürülür.

10. Öğrencilere, üçüncü tekniğin uygulanmasının ardından dördüncü tekniğe geçileceği söylenir. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere dördüncü teknik (*Doğru anladığınızdan emin olmak*) hakkında bilgi aktarılır. Örnek cümle kalıplarıyla konu açıklığa kavuşturulur. Yapılan açıklamanın ardından uygulama kısmına geçilir.
11. Önceki oyunda top en son kimde kaldıysa bu oyunu o kişinin başlatması beklenir. Oyunu başlatması beklenen kişi, öncelikle hayali ya da gerçek bir durumu paylaşır ve topu grupta yer alan herhangi bir üyeye atar. Topu alan kişi önceki oyunda olduğu gibi topu atan kişiye işlenen teknikte yer alan uygulama tepkisini (*Doğru anladığınızdan emin olmak*) iletir. Ardından gerçek ya da hayali bir yaşantıdan kesit paylaşır ve tekniği uygulaması için diğer bir üyeye topu atar. Mümkün olduğunca çok öğrenci bu uygulamayı gerçekleştirene kadar etkinlik sürdürülür.
12. Öğrencilere, dördüncü tekniğin uygulanmasının ardından beşinci tekniğe geçileceği söylenir. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere beşinci teknik (*Özetlemek*) hakkında bilgi aktarılır. Öğrencilere özetlemenin nasıl yapılacağı örneklerle açıklanır. Yapılan açıklamanın ardından uygulama kısmına geçilir.
13. Önceki oyunda top en son kimde kaldıysa bu oyunu o kişinin başlatması beklenir. Oyunu başlatması beklenen kişi, öncelikle hayali ya da gerçek bir durumu paylaşır ve topu grupta yer alan herhangi bir üyeye atar. Topu alan kişi önceki oyunda olduğu gibi topu atan kişiye işlenen teknikte yer alan uygulama tepkisini (*Özetlemek*) iletir. Ardından gerçek ya da hayali bir yaşantıdan kesit paylaşır ve tekniği uygulaması için diğer bir üyeye topu atar. Mümkün olduğunca çok öğrenci bu uygulamayı gerçekleştirene kadar etkinlik sürdürülür.
14. Öğrenciler etkin dinlemenin beş temel tekniğini uygulamalı olarak kavradıktan sonra Form – 3.9.c’yi (Gözlemci Kontrol Listesi) açmaları istenir. Öğrenciler rastlantısal olarak üçerli gruplara ayrılır ve şu çalışmayı gerçekleştirmeleri istenir:

“Üçerli gruplarda yer alan bireylerden biri konuşmacı, biri dinleyici, biri de gözlemci olacaktır. Konuşmacıdan beklenen, gerçek ya da hayali bir yaşantıyı üç-beş dakikayı geçmeyecek şekilde ayrıntılı bir biçimde anlatmasıdır. Dinleyiciden beklenen, konuşmacıyı dinlerken etkin dinleme tekniklerini (uygulamalı olarak gösterdiğimiz 5 teknik) aktif bir biçimde kullanmasıdır. Gözlemciden beklenen ise dinleyicinin etkin dinleme tekniklerini nasıl bir biçimde kullandığını gözlemlemek ve uygulamanın ardından dinleyiciye olumlu bir biçimde geribildirim vermektir. Bu uygulama üç kez tekrarlanacaktır. Herkes en az bir kez konuşmacı, bir kez dinleyici, bir kez de gözlemci olmak durumundadır. Her bir uygulamanın ardından değerlendirme yapılacaktır. Değerlendirme şu şekilde gerçekleştirilecektir:

- Öncelikle, dinleyici etkin dinleme ilkelerini ne ölçüde kullanabildiğini açıklayacaktır.
- İkinci olarak, konuşmacı dinleyici karşısında rahat bir biçimde düşüncelerini açıklayıp açıklayamadığı ve söylediklerinin anlaşılıp anlaşılmadığı hakkında bilgi verecektir.
- Son olarak da gözlemci dinleme sırasındaki teknik kullanımına yönelik gözlemlerini paylaşacaktır.”

15. Uygulama yönergeleri tüm öğrenciler tarafından anlaşıldıktan sonra etkinlik başlatılır. Gruplar uygulamaları gerçekleştirirken araştırmacı süreci gözlemler. Bu uygulamanın ders süresini aşması durumunda öğrencilerden grup arkadaşlarıyla uygun zamanlarda bir araya gelmeleri ve bu becerileri geliştirmek için bol bol egzersiz yapmaları istenir.

16. Küçük grup çalışmalarının ardından kişilerarası iletişimde etkin dinleme tekniklerinin kullanımının önemi vurgulanarak oturum sonlandırılır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Cowan, D., Palomares, S., & Schilling, D. (1994). *Conflict resolution skills for teens*. Wellington, FL: Innerchoice Publishing.

Elliott, S. (1994). *Group activities for counselors*. Torrance, CA: Innerchoice Publishing.

Girard, K. & Koch, S. J. (1996). *Conflict resolution in the schools: A manual for educators*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

- Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.
- Mediation UK. (1995). *Training manual in community mediation skills*. Bristol: Mediation UK.
- 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, İzmir.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009a). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009b). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı: Öğrenci etkinlik kitabı*. Ankara: Maya Akademi.
- UNESCO, UNHCR, & INEE (2005). *Inter-agency peace education programme: Skills for constructive living*. Paris: UNESCO. Retrieved November 29, 2012, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144251e.pdf>

Form – 3.9.a
İletişim Kolaylaştırıcıları ve Engelleri

İletişim Kolaylaştırıcıları	İletişim Engelleri
✓ Karşımızdaki kişinin sözünü bitirmesini beklemek	⊗ Karşımızdaki kişinin <u>sözünü kesmek</u>
✓ Uygun bir beden dili kullanmak ○ Konuşana doğru dönmek ve hafifçe öne eğilmek ○ Uygun bir fiziksel yakınlık ○ Göz teması kurmak ○ Uygun jest ve mimikler ○ Sakinlik ○ Canlılık	⊗ Bizimle bir konu hakkında paylaşımda bulunan birisini dinlemek ve anlamak yerine ona ne yapması gerektiğini söyleyerek <u>akıl vermek</u>
✓ Gürültüsüz ve dikkat dağıtıcı olmayan bir ortamda konuşmak	⊗ Bizden tavsiye istemedikleri halde başkalarına <u>tavsiye/öğüt vermek</u>
✓ Uygun bir ses tonuyla konuşmak	⊗ Bizi rahatsız eden bir durum oluştuğunda <u>tehditler savurmak</u>
✓ Karşımızdaki kişiyi dinlemek için istekli olduğumuzu göstermek	⊗ Başkalarının da bizim gibi düşünmesi gerektiğine inanıp onları <u>ikna etmeye çalışmak</u>
✓ Dürüst ve içten bir biçimde davranmak	⊗ Bizimle yaşantılarını paylaşan birisine “evet bu yaptığın doğru!”, “bak bu yanlış!” gibi <u>değerlendirmelerde bulunmak</u>

İletişim Kolaylaştırıcıları	İletişim Engelleri
✓ Saygı göstermek	⊗ Başkalarına karşı <u>alay edici/küçük düşürücü/iğneleyici sözler</u> kullanmak
✓ Kabul edici bir tutum sergilemek	⊗ Bizimle bir sorununu paylaşan birisine “uzman” ya da “doktor” gibi davranıp hemen <u>teşhis koymak</u>
✓ Cesaretlendirmek ○ Evet!, tamam!, anladım!, hı hı! gibi sözcükleri kullanmak ya da başımızla onaylamak	⊗ Karşımızdaki kişi bizimle bir konuyu paylaşırken, başka şeylerden bahsederek <u>konuyu değiştirmek</u>
	⊗ Dinlemeyi bırakıp nasıl bir cevap vereceğimizi düşünmeye başlamak
	⊗ Karşımızdaki kişi bize bir şey anlatırken bilgisayar, telefon vb. araçları kurcalamak
	⊗ Duymak istediğimizi duymak
	⊗ Dinliyor gibi yapıp o anda başka şeyler düşünmek

Form – 3.9.b

Etkin Dinleme Teknikleri

Etkin dinleme;

- ✓ Karşımızdaki kişinin anlattıklarını **can kulağıyla dinlemek**,
- ✓ Anladığımızı kendi kelimelerimizle **yansıtma**,
- ✓ Anlamak için **sorular sormak**,
- ✓ **Doğru anladığımızdan emin olmak** ve
- ✓ Anladıklarımızı **özetlemektir**.

1. Can kulağıyla dinleyin.

Form 2.9.a'da (İletişim Kolaylaştırıcıları ve Engelleri) yazan bilgileri de dikkate alarak karşınızdaki kişiyi etkin bir biçimde dinleyin.

2. Anladığınızı kendi kelimelerinizle yansıtın.

Karşınızdaki kişiyi etkin bir biçimde dinledikten sonra anladıklarınızı kendi kelimelerinizle ona yansıtın. İki tür yansıtma vardır:

- i. **İçerik yansıtması:** Karşımızdaki kişinin herhangi bir konu hakkında söylediklerinden anladığımız şeyi ona kendi sözcüklerimizle yansıtmak ve anladığımızı göstermektir.

Örneğin;

"Anladığım kadarıyla....."

"Söylediklerinden anladığım şu ki....."

"Söylediklerine bakılırsa bu durum....."

".....söyledin"

- ii. **Duygu yansıtması:** Karşımızdaki kişinin duruşuna, yüz ifadesine ve anlattıklarına dayalı olarak nasıl bir duygu içerisinde olduğunu anladığımızda, bu duyguyu ona yansıtırız. Duygu yansıtması yapıldığında, konuşan kişi duygularının anlaşıldığından emin olur.

Örneğin:

"YGS ve LYS'ye girme düşüncesi seni kaygılandırıyor.",

"Öfkeni sesinden anlayabiliyorum.",

"Çok mutlu görünüyorsun.",

“Çok üzüntülü görünüyorsun.”

“Anladığım kadarıyla hissediyorsun.”

“Bu senin için zor bir durum olmalı.”

İçerik ve duygu yansıtmalarının birlikte yapıldığı durumlar da olabilir. Örneğin; “.....için.....hissediyorsun”

“Ödevi zamanında bitiremediğin için stresli görünüyorsun”

“Sınavdan düşük not aldığın için çok üzgünsün.”

3. Anlamak için sorular sorun.

Karşımızdaki kişiyi daha iyi bir biçimde anlamak için sorular sormamız da gerekebilir. İki tür soru sorma yaklaşımı vardır:

- i. **Açık Uçlu Sorular:** Karşımızdaki kişinin anlattığı konuya ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını açmasına olanak sağlamak için açık uçlu sorular sorulabilir. Açık uçlu sorular, sizin dinlemek ve anlamak için istekli olduğunuzu gösterir. “Ne?, Ne zaman?, Nerede?, Nasıl?” soru kalıplarından uygun olanları kullanılabilir. “Neden?” soru kalıbının kullanılması genellikle tavsiye edilmemektedir. Çünkü “Neden?” sorusu karşımızdaki kişide hesap sorma/yargılama duygusu uyandırabilir. Onu savunmaya sevk edebilir.

Örneğin:

“Bu konuyu biraz daha açabilir misin?”

“Bu konu hakkındaki düşüncelerin neler?”

“Bu olay sende hangi duyguları uyandırdı?”

“Çözüm seçeneklerin hakkında ne düşünüyorsun?”

“Böyle bir yöntem izlemenin ne gibi faydaları olacağını düşünüyorsun?”

“Bu konuya ilişkin kaygıların neler?”

- ii. **Kapalı Uçlu Sorular:** Cevabı evet/hayır ya da kısa ve net olan sorulardır. Net bilgilerin gerekli olduğu durumlarda kullanılması önerilir.

Örneğin:

“Bugün okula gittin mi?”

“Sınava girdin mi?”

“Boş zamanlarında spor yapmayı seviyor musun?”

“Bu olay en son ne zaman gerçekleşti?”

4. Doğru anladığınızdan emin olun.

Karşımızdaki kişiyi can kulağıyla dinlememize rağmen anlatılan olayın ve duyguların gittikçe karmaşıklaştığı durumlarda; doğru anladığımızdan emin olmamız gerekebilir. Bu gibi durumlarda, karşımızdaki kişiye onun anlattıklarından anladığımız şeyi yansıtır ve onu doğru bir biçimde anlayıp anlamadığımızı sorarız. Bazı zamanlarda da anlatılan karmaşıklığı ortadan kaldıracak, açıklığa kavuşturacak sorular sorarız.

Örneğin:

“Anladığım kadarıyla.....Peki seni doğru anlamış mıyım?”

“Seni doğru mu anladım?”

“Seni anladığımdan emin değilim. Bu konu hakkında.....olduğunu mu söylüyorsun?”

“.....demekle neyi kastettin?”

“.....olduğunu söylüyorsun. Bu doğru mu?”

“Ne demek istediğini tam olarak anlayamadım?”

“.....diyerek ne demek istediğini açıklar mısın?”

“Eğer yanlış söylüyorsam uyar fakat dediğini anladım.”

“Söylediklerinden anladığım şeyi ifade etmeme müsaade et. Eksik ya da yanlış bir şey söylersem lütfen beni düzelt!”

5. Anladıklarınızı özetleyin.

Bazı durumlarda, konu giderek genişleyebilir ve bir noktada konuşulanların özetini sunmak gerekebilir. Böyle bir özetleme, hem konuşmanın bütününde yer alan önemli noktalara dikkat çekilmesini hem de konuşma bütünlüğünün oluşmasını sağlar. Ayrıca, bazı ortak anlaşmalarda,

planlamalarda ve ödevlerde konuşulanları özetlemek “kim tarafından ne yapılacağının” iyi bir biçimde anlaşılmasını sağlar.

Örneğin:

“Tüm bu söylediklerinden anladığım şey.....”

“Tüm bu söylediklerine bakılırsa.....”

Form – 3.9.c
Gözlemci Kontrol Listesi

Uygulama Sırasında Doldurulacak Bölüm;

Dinleyici;		
	Evet	Bir sonraki çalışmada daha da geliştirebilir
<i>Can kulağıyla dinledi</i>		
<i>Anladıklarını kendi kelimeleriyle yansıttı</i>		
<i>Anlamak için sorular sordu</i>		
<i>Anladığından emin olmak istedi</i>		
<i>Anladıklarını özetledi</i>		

Uygulama Sonrasında Doldurulacak Bölüm;

Dinleyici;		
	Evet	Bir sonraki çalışmada daha da geliştirebilir
<i>Göz teması kurdu</i>		
<i>Uygun bir beden dili kullandı</i>		
<i>Konuşmacının sözünü kesmedi</i>		
<i>Dürüst ve içten davrandı</i>		

ETKİNLİK – 10 : BEN DİLİ

- HEDEFLER** : 1. Sen dili ile ben dili arasındaki farkı anlar,
 2. İletişimde ben dilinin önemini farkına varır,
 3. Ben dili kullanma becerisini geliştirir.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 3.10.a: Ben Dili Bilgi Formu
 (A3 poster olarak da hazırlanır),
 Form – 3.10.b: Ben Dili Egzersiz Formu
 (Formda yer alan durum kartları işaret ile gösterilen kısımlardan kesilir ve bir tombala torbası içerisine konur. Bu şekilde altı ayrı torba hazırlanması gerekmektedir.),
 Form – 3.10.c: Ben Dili Çalışma Formu,
 Form – 3.10.d: Sen Dili – Ben Dili Karşılaştırma Formu.

SÜREÇ :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, ben dili becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yürütüleceği söylenir.
2. Araştırmacı oturumu şu soruyla başlatır:

“İnsanlar günlük yaşamlarında bazen hoşlanmadıkları olaylarla karşılaşabilmekte ve anlaşmazlıklar yaşayabilmektedirler. Bu gibi anlaşmazlık durumlarında onların birbirlerine karşı nasıl bir dil kullandıklarını hiç dikkat ettiniz mi? Bu gözlemlerinizde neler dikkatinizi çekti? (Öğrencilerden gelebilecek olası yanıtlar şunlardır: Birbirlerine karşı incitici, küçük düşürücü, suçlayıcı, tehdit edici ve yargılayıcı bir dil kullanmaktadırlar.)”

Öğrenciler yukarıdaki soruya ilişkin cevaplarını sunduktan sonra araştırmacı aşağıdaki açıklamayla etkinliği sürdürür:

“Sizlerin de belirttiği gibi insanlar genellikle birbirlerine karşı suçlayıcı, küçük düşürücü, tehdit edici ve yargılayıcı bir dil kullanmaktadırlar. Biz bu ifade biçimini aslında “Sen Dili” olarak tanımlamaktayız. Sen dili, suçu karşı tarafa yükleyen yapısıyla anlaşmazlıklardaki gerginliği tırmandırmaktadır. Kavgaları tetiklemekte, kişilerarası ilişkileri zedelemekte, taraflar arasında kırgınlıklara ve kızgınlıklara yol açmaktadır. Sen dilinin örnekleri günlük yaşamda çok sık

görülmektedir. Örneğin, anneler babaya ‘Sen ne biçim bir babasın! Çocuğumuzla hiç ilgilenmiyorsun’, babalar çocuğuna ‘Oğlum sen ne zaman söz dinleyeceksin?’, çocuklar arkadaşlarına ‘Ben de sana güvenmiş, sana inanmıştım. Meğerse sen sözünün eri biri değilmişsin!’, sevgililer birbirlerine ‘Başkalarının sevgilileri ne kadar romantik ama sen! Bir gün olsun tatlı bir söz duymadım senden’, öğretmenler öğrencilere ‘Bu nasıl öğrencilik? Sana öğrenci demeye bin şahit gerek!’, müdürler öğrencilere ‘Sen ne söz dinlemez bir adamsın. Daha geçen gün sen bize ne söz vermiştin?’ Görülmektedir ki çözülebilir sorunları dahi çözümsüz duruma sokan temel etkenlerden biri aslında bizim kullandığımız dildir. O halde, ilişkilerimizi barışçıl düzeyde korumamızı sağlayan farklı bir dil kullanmamız gerekmektedir. Bizim bu etkinlikte alternatif olarak önerdiğimiz yöntem “Ben Dili”dir. Ben dili, maruz kalınan davranış karşısında bireyin hissettiği duyguları, nedenleriyle birlikte karşı tarafa sakın bir ses tonuyla ifade etmesidir. Ben dilinde, birey karşı tarafı suçlamak yerine kendi düşünce, duygu ve inançları hakkında konuşur. İsteklerini nedenleriyle birlikte karşı tarafa açıklar. Ben dili bu yönüyle, ilişkiler bozulmaksızın sorunların çözülebilmesinde önemli bir katkı sağlamaktadır.”

3. Araştırmacı, öğrencilerden Form – 3.10.a’yı (Ben Dili Bilgi Formu) açmalarını ister. Ayrıca A3 poster olarak hazırlanan aynı form tüm öğrencilerin görebileceği bir noktaya asılır. Ben dilinin tanımı ve mekanik yapısı incelenir. Ben dilinin nasıl oluşturulacağı öğrencilere gösterilir. Verilecek örneklerle birlikte ben dilinin anlaşılması sağlanır.
4. Ben dilinin anlaşılmasının ardından öğrenciler rastlantısal olarak dörderli gruplara ayrılır. Gruplardaki öğrencilerden 1, 2, 3 ve 4 sayılarından birini almaları istenir. Form – 3.10.b’de (Ben Dili Egzersiz Formu) yer alan durum kartları kullanılarak hazırlanan torbalar her bir gruba dağıtılır ve etkinliğin yönergesi paylaşılır:

“Şimdi oluşturduğunuz gruplarda, ben dili egzersizleri yapacaksınız. Bu egzersizleri yaparken uyacağımız kurallar şu şekilde: Grubunuzdaki 1 numaralı arkadaşınız torbadan bir durum kartı çekecek ve 2 numaralı arkadaşına okuyacak. 2 numaralı arkadaşınız, bu duruma yönelik tepkisini ben dili kullanarak gösterecek. Gruptaki diğer arkadaşlarınız da süreci gözlemleyecekler. 2 numaralı arkadaşınız ben dilini doğru bir biçimde

kullandıktan sonra torbadan bir kart çekecek. Kartta yer alan durumu 3 numaralı arkadaşına okuyacak. 3 numaralı arkadaşınız da durum karşısındaki tepkisini ben diliyle ifade edecek. Bu döngü torbadaki durum kartları bitene kadar sırayla devam edecek ve aynı işlem basamakları kullanılacak.”

Öğrenciler yönergeyi anladıktan sonra uygulama başlatılır. Araştırmacı, uygulama sırasında her bir grubun çalışmasını gözlemler. Gruplar çalışmalarını tamamladıktan sonra öğrencilere aşağıdaki paylaşım soruları yöneltilir:

- Ben dilini kullanırken neleri fark ettiniz?
 - Bu etkinlik sırasında zor olan şey neydi?
 - Bu etkinlik sırasında kolay olan şey neydi?
 - Hangi duyguları duydunuz?
 - Ben diliyle tepki göstermenin faydaları nelerdir?
5. Paylaşımların ardından öğrencilerden Form – 3.10.c’yi (Ben Dili Çalışma Formu) açmaları istenir. Bir sonraki haftaya kadar “Ben Dili Çalışma Formu”nu doldurmaları ve geribildirim almak için araştırmacıya vermeleri istenir. Araştırmacı bir sonraki hafta içerisinde ödevleri toplar, inceler ve etkinlik dışı saatlerde öğrencilere birebir geribildirimler verir. Ayrıca, öğrencilere sen dili ile ben dili arasındaki farkları incelemek istediklerinde Form – 3.10.d’den (Sen Dili – Ben Dili Karşılaştırma Formu) yararlanabilecekleri söylenir.
6. Araştırmacı, kişilerarası ilişkilerde ben dilinin kullanılmasının önemini vurgulayarak etkinliği sonlandırır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Cowan, D., Palomares, S., & Schilling, D. (1994). *Conflict resolution skills for teens*. Wellington, FL: Innerchoice Publishing.

Elliott, S. (1994). *Group activities for counselors*. Torrance, CA: Innerchoice Publishing.

Girard, K. & Koch, S. J. (1996). *Conflict resolution in the schools: A manual for educators*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

- Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.
- Mediation UK. (1995). *Training manual in community mediation skills*. Bristol: Mediation UK.
- 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, İzmir.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009a). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009b). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı: Öğrenci etkinlik kitabı*. Ankara: Maya Akademi.

Form – 3.10.a
Ben Dili Bilgi Formu

Ben dili, herhangi bir davranış karşısında bireyin hissettiği duyguları nedenleriyle birlikte karşı tarafa sakın bir ses tonuyla ifade etmesidir. Ben dilinde, birey karşı tarafı suçlamak yerine kendi düşünce, duygu ve inançları hakkında konuşur. İsteklerini nedenleriyle birlikte karşı tarafa açıklar.

Ben dili, üç temel unsurdan oluşmaktadır:

1. DAVRANIŞ

(Bizi etkileyen davranış belirtilir.)

.....**yapman**

Örneğin; Sürekli el-kol şakaları yapman

2. DUYGU

(Davranışın bizde yarattığı duygu açıklanır.)

Bana.....hissettiriyor.

Örneğin; beni öfkeliendiriyor.

3. NEDEN

(Bu davranışın bizde neden böyle bir duygu yarattığı açıklanır.)

Çünkü.....

Örneğin; Çünkü bu tür şakalaşmalardan hoşlanmıyorum.

ÖRNEK BEN DİLİ CÜMLESİ

“Sürekli el kol şakaları yapman beni öfkeliendiriyor.

Çünkü bu tür şakalaşmalardan hoşlanmıyorum.”

Form – 3.10.b
Ben Dili Egzersiz Formu

Durum 1:

Çocukluğunuzdan beri Can ile iyi arkadaşsınız. Can, üç ay önce ortak arkadaşlarınızdan Gamze ile çıkmaya başlar. Fakat ilişkileri yolunda gitmediği için ayrılmak zorunda kalırlar. Can, Gamze'den ayrıldıktan sonra onunla olan ilişkisini tamamen koparır ve karşılaştığında bile hiç konuşmaz. Fakat sizden de aynı davranışı sergilemenizi aksi takdirde sizinle olan arkadaşlığından şüphe duyacağını söyler.

Can'a tepkinizi ben diliyle nasıl iletirsiniz?



Durum 2:

Türkçe dersinin öğretmeni bir gün tuzak bir soru sorar. Siz her zaman ki gibi atak davranıp sorunun cevabını vermek istediğiniz için aklınıza gelen ilk cevabı hemen söylersiniz. Cevabını bildiğiniz bir soru olmasına rağmen aceleyle yanlış bir cevap verirsiniz. Sınıf buna tebessüm eder. Ama birkaç arkadaşınız sizi rahatsız edecek düzeyde bu durumu abartırlar, kahkahalar atarlar. İlk etapta siz bir tepki göstermezsiniz. Ancak görürsünüz ki arkadaşlarınız teneffüste bu durumu alay konusu haline getirmişlerdir.

Bu arkadaşlarınıza tepkinizi ben diliyle nasıl iletirsiniz?



Durum 3:

Kız/erkek arkadaşınızla güzel bir ilişkiniz var ancak onu kıskanmaktan da kendinizi alamıyorsunuz. Son zamanlarda, sınıftaki kızlardan/erkeklerden birinin kız/erkek arkadaşınıza çok fazla yakınlaştığını gözlemliyorsunuz. Bir keresinde o kızın/erkeğin, kız/erkek arkadaşınıza hayran hayran baktığına, dibinden ayrılmadığına tanık oluyorsunuz. Öfkelenip oradan uzaklaşıyorsunuz. Bir sonraki teneffüste o kızla/erkek kanteinde yüz yüze geliyorsunuz.

Tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

Durum 4:

Yağmurlu bir gün olması nedeniyle okula çoğu öğrenci şemsiyesiyle gelmiştir. Ders esnasında arka sıranızda oturan Fuat sürekli olarak şemsiyesinin ucuyla sizi rahatsız etmektedir. Sizin de gıdıklandığınızı bildiği için bu hareketi sürekli tekrarlamaktadır. Fakat bu durum hem sizi çok rahatsız etmekte hem de dersi dinlemenizi engellemektedir. Sınıfta öğretmen olduğu için sesinizi çıkarmazsınız. Teneffüs zili çalar.

Fuat'a tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

**Durum 5:**

Derslerinde çok başarılı bir öğrencisin. Derse hazırlıklı gelmeyi ve dersi derste öğrenmeye büyük önem veriyorsun. Öğretmeni pür dikkat dinlemeyi ve derse katılmayı seviyorsun. Fakat arka sıranda oturan arkadaşların sürekli olarak fısıldaşıyorlar ve her fırsatta dersi kaynatmaya çalışıyorlar. Onların bu tavırları nedeniyle dikkatin dağılıyor ve derse konsantre olamıyorsun.

Arkadaşlarınıza tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

**Durum 6:**

Emre ile Pazar günü saat 16.00 seansında gösterime girecek olan filme gitmek üzere anlaşıyorsunuz. Saat 15.30'da sinemanın önünde buluşmanız gerekirken Emre sinemaya gideceğinizi unuttuğu için gelmiyor. Siz 16.15'e kadar bekliyorsunuz, Emre'ye cep telefonundan da ulaşamadığınız için bir süre sonra oradan ayrılıp eve dönüyorsunuz. Pazartesi sabahı okulda Emre ile karşılaşp, konuşmaya başlıyorsunuz.

Emre'ye tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

Durum 7:

Sevdiğiniz bir arkadaşınız olan Cemre bugün evden para alarak çıkmayı unuttuğunu söyler ve sizden bir miktar borç para ister. Ailenizin ekonomik durumu kısıtlı olduğu için sizde de çok az para vardır. Var olan parayla da hafta sonuna kadar idare etmeniz gerekmektedir. Bütün bunlara rağmen arkadaşınızı kırmaz, cebinizdeki paranın yarısını ona verirsiniz. Arkadaşınız parayı bir gün sonra ödeyeceğine söz vermesine rağmen aradan üç gün geçmiş siz hala paranızı alamamışsınızdır.

Cemre'ye tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?



Durum 8:

Beden eğitimi derslerinde bazı haftalar arkadaşlarınızla futbol maçı yapıyorsunuz. Bu maçlarda siz de kaleci olarak oynuyorsunuz. İddialı bir maçın ardından 8 – 3 yeniliyorsunuz. Takım arkadaşlarınız yenilginin faturasını kaleci olarak size kesiyorlar. Size gururunuzu kıracak sözler söylüyorlar. Bir sonraki maçta sizi kaleye almayacaklarını söylüyorlar.

Arkadaşlarınıza tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?



Durum 9:

Yorucu bir sınav haftası geçirdiniz. Final sınavlarının bittiği son gün arkadaşlarınızla okul çıkışında buluşup, ortak bir şeyler yapmak ve eğlenmek istiyorsunuz. Gittiğiniz kafede tabu oynuyorsunuz. Oyuna kendinizi öyle kaptırıyorsunuz ki vakit bir hayli geçiyor ve eve gitmekte bir hayli gecikiyorsunuz. Arkadaşlarınızdan biri evde bıraktığınız kitaplarınızdan birini almak için eve kadar sizinle birlikte geliyor. Anneniz geciktiğiniz için size bir hayli bağılıyor ve bu durumun arkadaşınızın yanında gerçekleşmesi sizin gururunuzu kırıyor. Arkadaşınız kitabı aldıktan sonra evden ayrılıyor.

Annenize tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

Durum 10:

Hafta içerisinde okul dersleri; hafta sonunda da dersane nedeniyle bir hayli yoruluyorsunuz. Ders dışında da birtakım sosyal etkinlikler içerisinde yer almak istiyorsunuz. Arkadaş gruplarınızın bazı akşamlar fırsat bulup dışarı çıktıklarını, eğlendiklerini ve birtakım sosyal faaliyetler içerisinde bulunduklarını biliyorsunuz. Bazı zamanlar onlara katılmak, birtakım sosyal faaliyetler içerisinde yer almak istiyorsunuz. Fakat babanız akşamları dışarı çıkmanıza izin vermiyor.

Babanıza tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

**Durum 11:**

Ablanız çok başarılı bir öğrenci ve şu an Boğaziçi Üniversitesi'nde okuyor. Siz de başarılı bir öğrencisiniz fakat son zamanlarda derslerinize yeterince konsantre olamadığınız için istediğiniz başarıyı gösteremiyorsunuz. Bu durumun geçici olduğunu, zaman içerisinde kendinizi toparlayıp, başarı durumunuzu yükselteceğinizi biliyorsunuz. Fakat ailenizin sürekli olarak sizi ablanızla karşılaştırması ve şu sözleri kullanmaları sizi çok öfkeliyor: "Ablan ne kadar başarılıydı. Derslerine çok sıkı çalışırdı. Bol bol tekrar yapar, sayısız test çözerdi. Ya sen! Kitabı eline bile zor alıyorsun."

Ailenize tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

**Durum 12:**

Çok sevdiğiniz bir arkadaşınız doğum gününüzde size hediye olarak atkı alır. Özel bir hediye olması nedeniyle o atkıyı kullanıp, eskitmeye bile kıyamazsınız. Sadece çok özel günlerde kullanmayı tercih edersiniz. Fakat bir gün kardeşinizin bu atkıyı sizden izin almaksızın kullandığını görürsünüz.

Kardeşinize tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

Form – 3.10.c

Ben Dili Çalışma Formu

Aşağıda belirtilen durumlara Ben Dili tepkisi yazınız.

1. Bir arkadaşınızla özel bir sırrınızı paylaşıyorsunuz. Aradan bir süre geçiyor ve görüyorsunuz ki arkadaşınız sırrınızı birçok kişiye açmış ve arkanızdan çokça dedikodu yapmış.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

2. Arkadaşınız fazla kilolarınız nedeniyle sizinle dalga geçiyor. “Şişman bomba!” diye lakap takıyor ve herkesin önünde sizi küçük düşürüyor.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

3. Her sınavda çok yüksek puanlar alıyorsun ve sınıf birincisi oluyorsun. Arkadaşların sana “inek” lakabı takıyorlar.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

4. Türkçe dersinde öğretmeniniz sizden metni sesli bir biçimde okumanızı ister. Metni okurken “R” sesini düzgün bir biçimde söyleyemediğiniz için sınıftaki arkadaşlarınız gülerler. Ama içlerinden bazıları bu durumu abartıp sürekli sizinle dalga geçmeye başlarlar.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

5. Bir gün arkadaş grubunuz içerisinde sohbet ediyorsunuz. Dersler hakkında konuşurken arkadaşlarınızdan biri çok sevdiğiniz bir öğretmen hakkında kötü sözler söylemeye ve onun hareketlerini taklit etmeye başlıyor. Sevdiğiniz bir öğretmen hakkında arkadaşınızın böyle sözler sarf etmesi ve taklit yapması hoşunuza gitmiyor.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

.....

6. Öğretmeniniz ödev kontrolü yapmaktadır. Sadece senin ödev yapmadığını görünce sınıfın ortasında seni küçük düşürecek sözler söyler. Bu sözler seni çok incitmiştir. Ayrıca arkadaşlarının gözü önünde küçük düşmek gururunu kırmıştır.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

7. Bir arkadaşınız sosyal paylaşım alanından uydurma bir isimle hesap açar ve tanınmayan bir mankene ait fotoğrafı kendisi gibi gösterir. Ardından size arkadaşlık teklifi gönderip, sizinle buluşmak istediğini söyler. Sizi ikna edebilmek için uzun bir süre sizinle yazışır. Sonunda buluşmak için sizi ikna eder. Buluşma yerine geldiğinizde arkadaşlarınızı görüp, bunun bir oyun olduğunu anlarsınız. Onların alaylı bakışlarına maruz kalırsınız.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

8. Aileniz sizin ders başarınıza büyük önem veriyor. İyi bir üniversiteyi kazanabilmeniz için de ellerinden gelen tüm çabayı gösteriyorlar, sizi dershaneye ve özel derslere gönderiyorlar. Bu konuda onların hakkını yiyemezsiniz fakat sizi sürekli arkadaşlarınızla kıyaslamaları nedeniyle çok öfkelenirsiniz.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

9. Doğum günlerinin hatırlanmasına ve kutlanmasına büyük önem veriyorsunuz. Hatta birçok arkadaşınız için doğum günü organizasyonlarının düzenlenmesine siz öncülük ediyorsunuz. Bu yönünüzle tanınmanıza rağmen bu yılki doğum gününüz en yakın arkadaşınız tarafından unutuluyor.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

10. Annenizin sizden çok sevdiğiniz bir arkadaşınızla olan ilişkinizi koparmanızı istemesi sizi çok üzer.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

Form – 3.10.d
Sen Dili – Ben Dili Karşılaştırma Formu

SEN DİLİ	BEN DİLİ
Başkalarını suçlayan, yargılayan, tehdit eden ve küçük düşüren bir dildir.	Ben dili, maruz kalınan davranış karşısında bireyin hissettiği duyguları nedenleriyle birlikte karşı tarafa sakin bir ses tonuyla ifade etmesidir.
Karşınzdaki birey, kendisini savunmak zorunda hisseder.	Birey kendi düşünce, duygu ve inançları hakkında konuştuğu için karşı tarafın savunma içerisine girmesini önler.
Öfkeyi tırmandırır.	Karşınzdaki kişinin kişiliğine değil; davranışına yönelik bir açıklama olduğu için gerginlik yaşanmasını önler.
Saldırgan bir dil olması nedeniyle kavgaları tetikler.	Duyguların ve isteklerin paylaşılması nedeniyle kavgaları önler.
Kişilerarası ilişkileri zedeler.	Kişilerarası ilişkileri geliştirir.
Anlaşmazlıkların çözümünü zorlaştırır.	Anlaşmazlıkların çözümünü kolaylaştırır.
Haklı konumdayken haksız duruma düşürür.	Duygularınız nedeniyle kimse sizi suçlayamaz.
	Uyum ve karşılıklı saygıyı içerir.

ETKİNLİK – 11 : EMPATİ**HEDEFLER**

- : 1. Empati kavramını anlar,
- 2. Kişilerarası ilişkilerde empati kurmanın önemini farkına varır,
- 3. Empati kurma becerilerini geliştirir.

SINIF DÜZEYİ : 9**SÜRE**

: 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL: Form – 3.11.a: Empati Bilgi Formu,
Form – 3.11.b: Empatik Tepki Çalışma Formu.**SÜREÇ**

:

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, empati kurma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler yürütüleceği belirtilir.
2. Araştırmacı, öğrencilere empati kavramına ilişkin neleri bildiklerini sorar ve ardından şu açıklamayı yapar:

“Empati, içinde bulunduğumuz anda karşımızdaki kişinin olaylara bakış açısını (düşüncelerini), duygularını anlamak ve bu anladıklarımızı ona yansıtmaktır. Empati kurduğumuzda, karşımızdakinin olaylara nasıl baktığını ve nasıl düşündüğünü anlarız. Hangi duygular içerisinde olduğunu fark ederiz. Anladığımızı göstermek için de bir ayna misali onun söylediklerinden anladıklarımızı tekrar ona yansıtırız. Tabi ki bu bir papağan misali onun tüm söylediklerini tekrar etmek değil; onun sözlü ve sözsüz davranışlarından anladıklarımızı kısa ve net bir biçimde kendi sözcüklerimizle ona geri yansıtmaktır.”

3. Yapılan açıklamanın ardından öğrencilerden Form – 3.11.a’yı (Empati Bilgi Formu) açmaları istenir. Formda yazılı bilgiler gözden geçirilerek empati kavramına yönelik farkındalık kazandırılır.
4. Gruptan gönüllü bir öğrenci tahtaya çağrılır. Son zamanlarda başından geçen önemli bir olayı (üzün, sevindiren, gururlandıran, heyecanlandıran, şaşırtan, öfkeliendiren, hayal kırıklığına uğratan, çaresiz bırakan veya utandıran) anlatması istenir. Öğrenci gerçek yaşamdan bir olayı paylaşmak istemezse; hayali bir durum yaratmasına izin verilir. Araştırmacı, öğrenciyi etkin bir biçimde dinler ve empatik tepki gösterir. Bu sırada diğer öğrenciler süreci

gözlemlerler. Konuşmanın ardından araştırmacı anlatıcı öğrenciye şu soruları sorar:

- Dinlenildiğini ve anlaşıldığını hissettin mi?
- Farklı bir biçimde ifade etmem gereken ya da eksik ifade ettiğim bir şey var mıydı? Varsa, bunlar nelerdi?

Gönüllü iki öğrenciyle aynı etkinlik tekrar edilir. Öğrenciler süreci gözlemledikten ve anladıktan sonra üçerli gruplar oluşturmaları istenir. Gruptaki öğrenciler kendilerine 1, 2 ve 3 sayılarından birini verirler. 1'lerden başlarından geçen bir olayı (üzün, sevindiren, gururlandıran, heyecanlandıran, şaşırtan, öfkeliendiren, hayal kırıklığına uğratan, çaresiz bırakan veya utandıran) 2'lere anlatmaları istenir. 2'ler etkin bir biçimde 1'leri dinler ve empatik tepki gösterirler. 3'ler de süreci gözlemlerler. Paylaşımlar bittikten sonra 1 numaralı öğrenciye aşağıdaki sorular sorulur:

- Dinlenildiğini ve anlaşıldığını hissettin mi?
- Farklı bir biçimde ifade etmem gereken ya da eksik ifade ettiğim bir şey var mıydı? Varsa, bunlar nelerdi?

Dinleyici, anlatıcıdan geribildirim aldıktan sonra etkinliğe kaldığı yerden devam edilir. 2'lerden başlarından geçen bir olayı (üzün, sevindiren, gururlandıran, heyecanlandıran, şaşırtan, öfkeliendiren, hayal kırıklığına uğratan, çaresiz bırakan veya utandıran) 3'lere anlatmaları istenir. 3'ler etkin bir biçimde 2'leri dinler ve empatik tepki gösterirler. 1'ler de süreci gözlemlerler. Paylaşımlar bittikten sonra 2 numaralı öğrenciye aşağıdaki sorular sorulur:

- Dinlenildiğini ve anlaşıldığını hissettin mi?
- Farklı bir biçimde ifade etmem gereken ya da eksik ifade ettiğim bir şey var mıydı? Varsa, bunlar nelerdi?

Dinleyici, anlatıcıdan geribildirim aldıktan sonra etkinliğe kaldığı yerden devam edilir. Birinci kişi, empatik dinlemeyi yapana kadar etkinlik sürdürülür.

5. Küçük grup çalışmasının ardından öğrencilerden büyük gruba geri dönmeleri istenir. Öğrencilere aşağıdaki paylaşım soruları yöneltilir:

- Paylaşımlarda hangi duyguları duydunuz?
- Empatik cümleler kurarken neleri fark ettiniz?
- Bu etkinlik sırasında zor olan şey neydi?

- Bu etkinlik sırasında kolay olan şey neydi?
 - Empatik cümleler kurmanın faydaları nelerdir?
6. Paylaşımların ardından öğrencilerden Form – 3.11.b’yi (Empatik Tepki Çalışma Formu) açmaları istenir. Bir sonraki haftaya kadar “Empatik Tepki Çalışma Formu”nu doldurmaları ve geribildirim almak için araştırmacıya vermeleri istenir. Araştırmacı bir sonraki hafta içerisinde ödevleri toplar, inceler ve etkinlik dışı saatlerde öğrencilere birebir geribildirimler verir.
7. Araştırmacı, tartışma sorularının ardından aşağıdaki paylaşım ile oturumu sonlandırır:

“Son üç oturumda, ‘Etkin Dinleme, Ben Dili ve Empati’ konularını işledik. İletişim becerilerindeki temel noktaları anlamaya ve anladıklarımızı egzersizler yoluyla uygulamaya çalıştık. Bu becerileri kalıcı bir hale getirmek ve kendimizi bu konuda daha da geliştirmek için öğrendiklerimizi gerçek yaşamda da uygulamamız gerekmektedir. İlk başlarda, oturumlarda ele aldığımız temel teknikleri, ben dili ve empatik tepki verme kalıplarını aklınızda tutun. Deneyim kazandıkça göreceksiniz ki artık bu teknikleri doğal bir biçimde kullanmaya başlayacaksınız.”

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher’s guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.

Mediation UK. (1995). *Training manual in community mediation skills*. Bristol: Mediation UK.

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, İzmir.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009a). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009b). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı: Öğrenci etkinlik kitabı*. Ankara: Maya Akademi.

UNESCO, UNHCR, & INEE (2005). *Inter-agency peace education programme: Skills for constructive living*. Paris: UNESCO. Retrieved November 29, 2012, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144251e.pdf>

Form – 3.11.a
Empati Bilgi Formu

Empatinin Tanımı:

Empati, karşımızdaki kişinin olaylara hangi bakış açısıyla baktığını (düşüncelerini) ve bu olaylar karşısında kendisini nasıl hissettiğini (duygular) anlamak ve bu anladıklarımızı ona yansıtmaktır.

Empati Nasıl Kurulur?

Empati kurduğumuzda, karşımızdakinin olaylara nasıl baktığını ve nasıl düşündüğünü anlarız. Hangi duygular içerisinde olduğunu fark ederiz. Anladığımızı göstermek için de bir ayna misali onun söylediklerinden anladıklarımızı tekrar ona yansıtırız. Tabi ki bu bir papağan misali onun tüm söylediklerini tekrar ederek değil; onun sözlü ve sözsüz davranışlarından anladıklarımızı kısa ve net bir biçimde kendi sözcüklerimizle ona geri yansıtarak yapılır.

Örnek empatik cümle kalıpları şunlardır:

1. Anladığım kadarıyla kendini..... hissediyorsun.
2. nedeniyle.....hissediyorsun

ya da

.....olduğu için.....hissediyorsun.

Empati Kurma İlkeleri

1. Karşınızdaki kişiyi etkin bir biçimde dinleyin.
2. Karşınızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anladığınızdan emin olduktan sonra yansıtma yapın.
3. Empati kurduğunuzu kısa cümlelerle de gösterebilirsiniz. Karşınızdaki kişinin size anlatmak istediği asıl şey ne? Sizinle paylaştığı asıl konuyu anladığınızda, kısa ve net bir yansıtma yapmak yerinde olacaktır.
4. Karşınızdaki kişinin duygu durumuna bağlı olarak kullanacağınız jest ve mimiklerinize ve ses tonunuza çok dikkat etmelisiniz. Bir doğum günü partisinde, eğlence ortamında ya da sevinçli bir haberin paylaşıldığı ortamlarda empati kurarken kullandığımız ses tonu, jest ve mimikler ile bir hasta ziyaretinde, üzüntülü bir durumda ya da cenaze evinde kullandığımız ses tonu, jest ve mimikler doğal olarak farklı olacaktır.
5. Karşınızdakini dinlerken sadece ona odaklanın ve onu anlamaya (düşünce ve duygularını) çalışın.

Empati Kurmanın Faydaları

1. Karşınızdaki kişi düşünce ve duygularının önemsendiğini fark eder.
2. Karşınızdaki kişi kendisinin anlaşıldığını hisseder.
3. Karşınızdaki kişi kendisine değer verildiğini görür.
4. Yaptığınız içerik ve duygu yansıtmaları karşınızdaki kişinin kendi farkındalığının gelişmesini sağlar.
5. Kişilerarası ilişkileriniz gelişir.
6. Kişilerarası ilişkilerinizde güven duygusu artar.
7. Önyargılarınızı azaltır.
8. Farklılıkları anlamanızı kolaylaştırır.
9. Ayrımcılıklardaki adaletsizliği-eşitsizliği görmeyi sağlar.
10. Hoşgörü göstermenizi kolaylaştırır.

Empati Ne Değildir?

- ⊗ Karşınızdaki kişinin düşündüğü gibi düşünmeyi; hissettiği gibi hissetmeyi gerektirmez. Karşınızdaki kişinin sınavda başarısız olduğu için üzüldüğünü anlamanız EMPATİ; oturup onunla birlikte üzülmemiz ise SEMPATİ'dir.
- ⊗ Karşınızdakinin sözlerini papağan gibi tekrarlamak değildir.
- ⊗ Klişe sözcüklerle karşınızdakini avutmak değildir.
“Üzülme, böyle olaylar herkesin başına gelir.”
- ⊗ Öğüt vermek değildir.
- ⊗ Akıl vermek değildir.

Form – 3.11.b
Empatik Tepki Çalışma Formu

1. “Fizik’ten 30 almışım. İnanamıyorum! Bittim resmen! Finalden yüksek not alamazsam yandım!”

Empatik Tepkiniz:.....

2. “Evdekiler canımı çok sıkıyor. Eve giriş saatlerim her gün tartışma konusu. Bıktım artık! Ben çocuk değilim ki!”

Empatik Tepkiniz:.....

3. “Süper bir haber bu! Bu ödülü hiç beklemiyordum. İlk defa bir kompozisyon yarışmasında birinci oldum.”

Empatik Tepkiniz:.....

4. “Başkalarının işime burnunu sokmasından nefret ediyorum.”

Empatik Tepkiniz:.....

5. “İlk defa çok yakınım olan birini (dedemi) kaybettim. Bu durumu kabullenmekte güçlük çekiyorum.”

Empatik Tepkiniz:.....

6. “Kız/erkek arkadaşım la son zamanlarda yaşadığımız tartışmalar ilişkimizi çok yıprattı. Onu kaybetme düşüncesi bile içimi sızlatıyor.”

Empatik Tepkiniz:.....

ETKİNLİK – 12 : ÖFKE YÖNETİMİ

HEDEFLER : 1. Öfke duygusunu analiz eder,
 2. Öfke ifade etme biçimlerinin farkına varır,
 3. Öfke yönetimi becerilerini geliştirir.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 3.12.a: Öfke Durumları,
 Form – 3.12.b: Öfke,
 Form – 3.12.c: Öfke İfade Etme Biçimleri,
 Form – 3.12.d: Öfke Yönetimi Teknikleri,
 Form – 3.12.e: Öfkeli Biri Karşısında Ne Yapmanız Gerekir?,
 Form – 3.12.f: Öfke ile İlgili Özlü Sözler,
 Form – 3.12.g: Öfkeyi İfade Etme Biçimim,
 1 adet beyaz karton (1.80 m boyunda ve 1 m genişliğinde),
 Sarı, kırmızı, yeşil ve mavi renklerde 100'erli yapışkan not kağıtları,
 1 kutu pastel boya,
 100 adet kırmızı balon,
 Tahta, silgi ve kalem.

SÜREÇ :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, öfke duygusu, öfke ifade etme biçimleri ve öfke yönetim tekniklerinin ele alınacağı söylenir.
2. Oturum öncesinde hazırlanan beyaz karton salonda uygun bir duvara, zemine sıfır olacak şekilde yapıştırılır. Gönüllü öğrencilerden biri tahtaya çağırılır. Öğrenciden öfkeli bir duruşunu bu kartona sırt üstü yaslanarak göstermesi istenir. Bu sırada diğer öğrencilerden de ellerine pastel boya alarak arkadaşlarının fiziki görünümünü çizmeleri istenir. Öğrenciler öfkeli bir duruş sergileyen öğrencinin başını ve gövdesini çizdikten sonra resmi çizilen öğrenciden, aynı duruşu çizilen resmin yanına geçerek bir süre daha göstermesi istenir. Grup işbirliği halinde arkadaşlarının duruşunu çok dikkatli bir biçimde izler ve resmi daha da ayrıntılandırır (örneğin; alnı, kaşları, gözleri, mimikleri, elleri vb.).

3. Resmin çizilmesinin ardından öğrencilerden gruptaki yerlerini almaları istenir. Öğrencilere yapışkan not kâğıtları dağıtılır ve aşağıdaki açıklama yapılır:

“Duvardaki resimde arkadaşınızın öfkeli duruşunuzu görüyorsunuz. Günlük yaşamınızda sizlerin de öfkелendiğiniz anlar mutlaka oluyordur. Şimdi sizlere soracağım sorunun yanıtını düşünmenizi ve cevaplarınızın her birini yapışkan not kâğıtlarına ayrı ayrı yazmanızı istiyorum.”

✓ Sizi öfkелendiren durumlar nelerdir?

(Öğrencilerden gelebilecek olası yanıtlar şunlardır: Haksızlığa uğramak, hakkında dedikodu çıkarılmak, sevdiklerine dil uzatılması, hassas olunan konuların başkaları tarafından alay konusu haline getirilmesi, küçük düşürülmek, gururuyla oynanmak, lakap takılmak, başkaları tarafından azarlanmak, aşağılanmak, önemsenmemek, değer verilmemek, adil bir biçimde davranılmamak, dışlanmak, tehdit edilmek ve engellenmek, konuşurken sözünün kesilmesi, her şeyin kötüye gitmesi, başkalarını uzun süre beklemek zorunda kalmak, verilen sözlerin tutulmaması, yanlış anlaşılma, haksız yere suçlanma, özel eşyaların izinsiz bir biçimde kullanılması, yanlış yol tarifi, kaba davranılmak vb.)

Öğrenciler kendilerini öfkелendiren durumları yazdıkları yapışkan not kâğıtlarını sırayla resmin çevresine yapıştırırlar. Yapışkan not kâğıtlarını yapıştırırlarken yazdıkları durumları grupta da paylaşırlar. Her bir kişi tek kalkışta tek bir yapışkan not kâğıdı yapıştırır. Tekrarlayan söylemlerin yapıştırılmamasına dikkat edilir. Her bir öğrenci yapışkan not kâğıtlarını yapıştırıp, grupta paylaştıktan sonra araştırmacı öfkenin tetikleyicileri hakkında kısa bir özetleme yapar. Öfkenin engellendiğimizde, hayal kırıklığına uğradığımızda, adil bir biçimde davranılmadığımızda ya da saldırılara uğradığımızda kendimizi savunmak amacıyla ortaya çıkan **normal** bir duygu olduğu vurgulanır. Yapılan açıklamanın ardından öğrencilere ikinci bir soru yöneltilir:

✓ Öfkenizi vücudunuzun hangi bölgesinde hissediyorsunuz? Nasıl?

(Öğrencilerden gelebilecek olası yanıtlar şunlardır: Kalp atışlarının hızlanması, terleme, titreme, nefes alışverişlerin hızlanması, baş ağrısı, karın ağrısı, göğsün gerilmesi, vücutta gerginlik, yüzlerinin kızarması vb.)

Öğrenciler cevaplarını yapışkan not kâğıtlarına yazıp, resimde ilgili yerlere yapıştırırlar. Yapışkan not kâğıtlarını yapıştırırlarken yazdıkları durumları grupta da paylaşırlar. Araştırmacı, öğrencilerden gelen cevapları da göz önünde bulundurarak öfkenin insan vücudunda yarattığı fizyolojik değişimleri özetler. Yapılan açıklamanın ardından öğrencilere diğer bir soru yöneltilir:

✓ Öfkelendiğinizde neler hissediyorsunuz?

Öğrenciler cevaplarını yapışkan not kâğıtlarına yazıp, resimde ilgili yerlere yapıştırırlar. Araştırmacı öğrencilerden gelen cevapları da göz önünde bulundurarak öfkenin ikincil bir duygu olduğunu vurgular. Dikkati öfkenin altında yatan duygulara (engellenme duygusu, hayal kırıklığı, kırgınlık, değersiz hissetme, üzülmeye, utanma vb.) çeker. Öfkenin ikincil bir duygu olduğunu somutlaştırmak için tahtaya bir buzdağı çizer. Buzdağının görünen kısmında öfke (ikincil duygu); buzdağının görünmeyen (altında kalan) kısmında ise asıl duyguların (engellenme, hayal kırıklığı, üzüntü vb.) yattığını gösterir. Araştırmacı genel bir özetlemeyle bu noktaya kadar öfkeyi tetikleyen durumların ele alındığını, öfkenin vücutta yarattığı fizyolojik değişimlerin incelendiğini ve öfkenin altında yatan asıl duyguların irdelendiğini belirtir.

4. Araştırmacı, oturum öncesinde hazırlanan balonları grubun ortasına getirir. Öğrencilerden birer balon almalarını ister. Şimdi bir oyun oynayacaklarını; oynanan her bir oyunun ardından oyunun hangi öfke ifade etme biçimiyle benzerlik gösterdiğini bulmaları gerektiğini belirtir.

- **Oyun 1 – Öfke İfade Etme Biçimi 1:**

Araştırmacı birinci oyunun yönergelerini öğrenciler ile paylaşır: “Şimdi sizlere günlük yaşamda öfkelenmenize yol açabilecek bazı durumları okuyacağım. Okuduğum her bir durumun ardından derin bir nefes almanızı ve balona sizde uyandıracak öfkenin yoğunluğu kadar çok üflemenizi istiyorum. Balona üfledikten sonra hava kaçırmamaya özen gösterin. Birinci durumun okunmasının ve balonların üflenmesinin ardından sizlere ikinci bir durum okuyup, sizlerden tekrar nefes almanızı ve öfkenizin yoğunluğuna paralel bir biçimde balona üflemenizi istiyorum. Bu işlemi tekrarladıkça balonlarınız gittikçe şişecek. Sizden istediğim oyunun sonuna kadar devam etmeniz. Herkes anladıysa oyunumuzu başlatabiliriz.”

Araştırmacı Form – 3.12.a'daki öfke durumlarını sırasıyla okur. Bir süre sonra gruptaki balonlar patlamaya başlar. Tüm balonlar patlayana kadar etkinlik sürdürülür. Tüm balonlar patladıktan sonra öğrencilere birer not kâğıdı dağıtılır ve bu not kâğıtlarına oynadıkları oyunun nasıl bir öfke ifade etme biçimini simgelediğini yazmaları istenir. Öğrenciler notlarını aldıktan sonra bu notları saklamaları istenir. Ardından ikinci oyuna geçilir.

- **Oyun 2 – Öfke İfade Etme Biçimi 2:**

Araştırmacı ikinci oyunun yönergelerini öğrenciler ile paylaşır: “Birinci oyunumuzda olduğu gibi sizlere günlük yaşamda öfkelenmenize yol açabilecek bir durum okuyacağım. Okuduğum durumun ardından derin bir nefes almanızı ve balona bu durumun sizde yaratacağı öfke yoğunluğu kadar çok üflemenizi istiyorum. Önceki oyunumuzdan farklı olarak bu oyunda, durumun yaratacağı öfke yoğunluğunda balonumuzu tek bir seferde üfleyip, hemen patlatacağız. Herkes anladıysa oyunumuzu başlatabiliriz.”

Araştırmacı Form – 3.12.a'daki öfke durumlarını az önceki oyunda kaldığı yerden okumaya başlar. Durumun okunmasının ardından balonlar patlar. Öğrencilere birer not kâğıdı dağıtılır ve bu not kâğıtlarına oynadıkları oyunun nasıl bir öfke ifade etme biçimini simgelediğini yazmaları istenir. Öğrenciler notlarını aldıktan sonra bu notları saklamaları istenir. Ardından üçüncü oyuna geçilir.

- **Oyun 3 – Öfke İfade Etme Biçimi 3:**

Araştırmacı üçüncü oyunun yönergelerini öğrenciler ile paylaşır: “İkinci oyunumuzda olduğu gibi sizlere günlük yaşamda öfkelenmenize yol açabilecek bazı durumlar okuyacağım. Okuduğum her bir durumun ardından derin bir nefes almanızı ve balona bu durumun sizde yaratacağı öfke yoğunluğu kadar çok üflemenizi istiyorum. Önceki oyunumuzdan farklı olarak bu oyunda, her bir durumun yaratacağı öfke yoğunluğunda balonumuzu tek bir seferde üfleyip, içerisindeki havayı kontrollü bir biçimde boşaltacağız. Toplamda size üç durum okuyacağım. Dolayısıyla da her bir durumda balonumuzu üfleyip, ardından da içerisindeki havayı kontrollü bir biçimde boşaltacağız. Herkes anladıysa, oyunumuzu başlatabiliriz.”

Araştırmacı Form – 3.12.a'daki öfke durumlarını az önceki oyunda kaldığı yerden okumaya başlar. Her bir durumun ardından balonlardaki hava kontrollü bir biçimde boşaltılır. Toplamda üç kez balonlar şişirilip, içerisindeki hava kontrollü bir

biçimde boşaltıldıktan sonra oyun durdurulur. Öğrencilere birer not kâğıdı dağıtılır ve bu not kâğıtlarına oynadıkları oyunun nasıl bir öfke ifade etme biçimini simgelediğini yazmaları istenir. Öğrenciler notlarını aldıktan sonra aşağıdaki sorular yöneltir:

- Birinci oyunumuzda ele aldığımız öfke ifade etme biçimi sizce neydi? (Ek sorularla öğrenciler teşvik edilebilir: Uzun bir süre öfkemizi içimizi atmak ne gibi sonuçlara yol açabilir?)
- İkinci oyunumuzda ele aldığımız öfke ifade etme biçimi sizce neydi? (Ek sorularla öğrenciler teşvik edilebilir: Öfkemizi saldırgan bir biçimde ortaya koymanın ne gibi sonuçları olabilir?)
- Üçüncü oyunumuzda ele aldığımız öfke ifade etme biçimi sizce neydi? (Ek sorularla öğrenciler teşvik edilebilir: Öfkemizi kontrollü [yapıcı] bir biçimde ifade etmenin yararları neler olabilir?)
- Ele aldığımız öfke ifade etme biçimlerinden sizce hangileri sağlıklı, hangileri sağlıksızdır? Neden?

Tartışma sorularının ardından araştırmacı öğrencilerin verdikleri cevapları da dikkate alarak kişilerarası ilişkilerde yapıcı öfke ifade etme biçiminin kullanılmasının önemini vurgular.

5. Öğrencilerden Form – 3.12.d’yi (Öfke Yönetimi Teknikleri) açmaları istenir. Formda yer alan bilgiler gönüllü öğrenciler tarafından okunur ve her bir madde araştırmacı tarafından açığa kavuşturulur.
6. Form – 3.12.d’deki bilgilerin paylaşılmasının ardından öğrencilere öfkelerini kontrol etmek için hangi teknikleri kullandıkları sorulur. Kullandıkları farklı bir tekniğin olup olmadığı öğrenilir.
7. Oturumun sonunda öğrencilerden Form – 3.12.b (Öfke), Form – 3.12.c (Öfke İfade Etme Biçimleri), Form – 3.12.e (Öfkeli Biri Karşısında Ne Yapmanız Gerekir?) ve Form – 3.12.f’yi (Öfke ile İlgili Özlü Sözler) evde okumaları istenir. Öfke konusuna ilişkin bilgileri içeren bu formları okumalarının bu oturumda işlenen konuları pekiştireceği söylenir. Ayrıca, öğrencilerden hafta içerisinde yaşadıkları öfke durumlarını ve bu durumlar karşısında gösterdikleri tepkilerini Form – 3.12.g (Öfkeyi İfade Etme Biçimim) üzerinde not almaları ve bir sonraki hafta getirmeleri istenir. Araştırmacı bir sonraki

hafta içerisinde ödevleri toplar, inceler ve etkinlik dışı saatlerde öğrencilere birebir geribildirimler verir.

8. Araştırmacı oturumda ulaşılan ortak düşünceleri özetler ve etkinliği sonlandırır.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

- Cowan, D., Palomares, S., & Schilling, D. (1994). *Conflict resolution skills for teens*. Wellington, FL: Innerchoice Publishing.
- Eggert, L. L. (1994). *Anger management for youth: Stemming aggression and violence*. Bloomington, Indiana: National Education Service.
- Elliott, S. (1994). *Group activities for counselors*. Torrance, CA: Innerchoice Publishing.
- Girard, K. & Koch, S. J. (1996). *Conflict resolution in the schools: A manual for educators*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995a). *Teaching students to be peacemakers* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.
- Mediation UK. (1995). *Training manual in community mediation skills*. Bristol: Mediation UK.
- Özmen, A. (2006). *Öfke ile başa çıkma* (U. Öner, Ed.). Ankara: Nobel Yayın.
- 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, İzmir.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997a). *Peer mediation: Conflict resolution in school: Program guide*. Champaign, IL: Research Press.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997b). *Peer mediation: Conflict resolution in schools: Student manual*. Champaign, IL: Research Press.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009a). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009b). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı: Öğrenci etkinlik kitabı*. Ankara: Maya Akademi.

Form – 3.12.a
Öfke Durumları

1. Beğendiğin bir oyuncunun saç modeline benzer bir biçimde saçlarını kestiriyorsun. Fakat sonraki gün okula geldiğinde tüm arkadaşların seninle dalga geçiyor.
2. Teneffüste kantine koşarken koridorda bir arkadaşına çarpıyorsun. Arkadaşın o kadar kişinin içerisinde sana ağza alınmayacak sözler söyleyerek hakaret ediyor.
3. Arkadaş grubunuz içerisinde iddialı konuşmalar geçiyor. Bir konuda sen de iddialı davranıp öne atılıyorsun fakat arkadaşların sana “Hadi sen de! Sen süt kuzususun oğlum/kızım...” diyerek seni küçümsüyorlar.
4. Aile bütçeniz çok kısıtlı. Günlük ihtiyaçlarınızı ancak karşılayabiliyorsunuz. Yeni olmasa dahi temiz kıyafetler giyiyorsunuz. Fakat arkadaşlarınız pazarda satılan markasız kıyafetler giydiğiniz için sizinle alay ediyorlar ve sınıfın önünde küçük düşürüyorlar.
5. Farklı bir bölgeden göç ederek yeni bir şehre yerleşiyorsunuz. Başladığınız okulda sizinle, o bölgenin çocukları arasında şive farkı var. Bir gün derste söz alıp konuşuyorsunuz. Arkadaşlarınız şivenize takılıp, gülüyorlar. Teneffüste de sizin şivenizi taklit edip, dalga geçiyorlar.
6. Bir arkadaşınıza güvenip en özel bilgilerinizi paylaşıyorsunuz. O, bu bilgileri tüm okula yayıyor. Hakkınızda büyük bir dedikodu çıkarıyor.
7. Sınıfınızda bir arkadaşınızın cüzdanı çalınıyor. Siz yapmadığınız halde suçu size atıyorlar.

8. Yeni bir okula başlıyorsunuz. Fakat sınıftaki öğrenciler sizinle konuşmuyorlar. Sıra arkadaşı olarak yanlarına oturmanıza izin vermiyorlar. Sizi oyunlara ya da gruplara katmıyorlar.
9. Okulda kız/erkek arkadaşınız hakkında kötü sözler konuşulduğuna tanık oluyorsunuz.
10. Arkadaşlarınız ait olduğunuz kültüre yönelik aşağılayıcı sözler söylüyorlar.
11. Arkadaşlarınız inançlarınızı ya da değerlerinizi yok sayıyorlar.
12. Arkadaşlarınız size hiç hoşlanmadığınız bir lakap takıyorlar.
13. Arkadaşlarınız fiziksel görünümünüzle dalga geçiyorlar.
14. Okuldaki öğrencilerden birisi kız/erkek arkadaşınızı taciz ediyor.
15. Çalışkan bir öğrencisiniz. Ödevlerde ya da sınavlarda beklenen performansı sürekli arttırıyorsunuz. Arkadaşlarınız bu yönünüzden dolayı çok şikâyetçiler. Ödevlerin ve sınavların sizin yüzünüzden zorlaştığını düşünerek sizi tehdit ediyorlar.
16. Aileniz sürekli olarak kimlerle arkadaşlık yapacağınıza, hangi mekânlarda bulunabileceğinize ve hangi zaman aralıklarında dışarı çıkabileceğinize müdahale ediyor.
17. Aileniz kız/erkek arkadaşınızdan ayrılmanızı istiyor.
18. Aileniz tüm davranışlarınıza karışıyor ve size karşı aşırı korumacı bir tutum sergiliyor.
19. Aileniz size sürekli hesap soruyor, size güvenmiyor.

20. Aileniz sizi sürekli olarak başka arkadaşlarınızla kıyaslıyor.
21. Aileniz ne yapacağınıza, hangi bölümü okuyacağınıza, hangi mesleğe seçeceğinize karar veriyor, size hiç söz hakkı tanımıyor.
22. Bir arkadaşınıza çıkma teklifi yapıyorsunuz; arkadaşınız bu teklifi kabul etmemekle kalmayıp; sizin bu duygularınıza yönelik rencide edici sözler söyleyip, fiziksel görünümünüzden dolayı sizinle alay ediyor.
23. Öğretmen ödevinizi yapmadığınız için sizi sınıfın önünde küçük düşürüyor.
24. Bir arkadaşınızla anlaşmazlık yaşıyorsunuz. Arkadaşınız hatalı olmasına rağmen bu hatasını kabul etmiyor ve sizden özür dilemiyor.
25. Sevdiğiniz bir öğretmen hakkında arkadaşlarınız ileri geri konuşuyorlar ve onu taklit ediyorlar.
26. Özel paylaşımlarda bulunduğunuz bir arkadaş grubunuz var. Fakat bu gruptaki arkadaşlarınızdan biri konuştuklarınızı başkalarına deşifre ediyor.
27. Sınıf arkadaşınız sizden izinsiz bir biçimde özel eşyalarınızı kullanıyor.
28. İsteddiğiniz tarzda kıyafetler giymek istiyorsunuz fakat aileniz buna karşı çıkıyor.
29. Son zamanlarda bir arkadaşınızla okul kurallarına aykırı bir davranışta bulundunuz. Aynı suçu işlemenize rağmen öğretmeniniz arkadaşınıza daha hafif bir ceza verirken; size daha ağır bir ceza veriyor.
30. Kardeşinizin günlüğünüzü okuduğunu fark ediyorsunuz.

Form – 3.12.b

Öfke

- ✓ Öfke, engellendiğimizde, hayal kırıklığına uğradığımızda, adil davranılmadığımızda ya da saldırılara uğradığımızda ortaya çıkan bir duygudur.
- ✓ Öfke, ikincil bir duygudur. Öfkenin altında yatan asıl duygular ise şunlardır: Engellenme, hayal kırıklığı, kıskançlık, üzüntü, stres, güvensizlik, rekabet, utanma, aşağılanmış hissetme vb.
- ✓ Öfke, herkesin yaşadığı **normal** bir duygudur.
- ✓ Öfke, **yönetilebilir** bir duygudur.
- ✓ Öfke, olumlu ya da olumsuz; doğru ya da yanlış değildir. Öfke, sadece bir duygudur. Öfke karşısında gösterilen tepkiler olumlu ya da olumsuz; yapıcı ya da yıkıcıdır.

Yapıcı Bir Biçimde İfade Edilen Öfkenin Yararları:

- ✓ Tehdit edici durumlar karşısında tetikte bulunmanızı ve kendinizi korumanızı sağlar.
- ✓ Olumlu bir değişim yaratmanız için enerji verir.
- ✓ Duygu ve düşüncelerinizin karşınızdaki kişi tarafından anlaşılmasını sağlar.

Form – 3.12.c

Öfke İfade Etme Biçimleri

Öfke ifade etme biçimleri temel olarak ikiye ayrılmaktadır.

1. Yapıcı Öfke İfade Etme Biçimi:

Öfkelendiğimizde, durup, karşımızdakini dinleyip, düşünüp; yapıcı bir biçimde hareket etmektir. Yapıcı öfke ifade etme biçiminde birey öfkesini ne içine atar (bastırır); ne de şiddete başvurur. Yapıcı öfke ifade etme biçimini kullanan bireyler; (i) önce öfkelerini kontrol etmeye ve sakinleşmeye çalışırlar, (ii) sakinleştikleri uygun bir zamanda kendi duygu ve düşüncelerini anlaşmazlık yaşadıkları kişiye ben diliyle açıklarlar ve (iii) kırgınlıklara ya da kızgınlıklara yol açmaksızın yapıcı ve barışçıl bir biçimde sorunlarını çözmeye çalışırlar.

2. Yıkıcı Öfke İfade Etme Biçimi:

Yıkıcı öfke ifade etme biçimi, bireyin yaşadığı öfke duygusunu yıkıcı (ilişkilere zarar verici) bir biçimde ortaya koymasındır. Bu durum iki şekilde gözlenmektedir:

- a) **Öfkeyi saldırganca dışarı vurmak:** Bireyin, öfkelendiği kişi ya da gruplara saldırganca tutum ve davranışlar sergilemesidir. Fiziksel saldırı gerçekleştirmek, bağırarak, küçük düşürücü sözler söylemek, küfür etmek, dedikodu çıkarmak bunlardan bazılarıdır.
- b) **Öfkeyi içe atmak (bastırmak):** Bireyin, yaşadığı öfke duygusunu bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde bastırmasıdır (içine atmasıdır). Öfkenin içe atılması (bastırılması) bir süre sonra kendini değersiz ve dışlanmış hissetme gibi duygulara yol açmaktadır.

Form – 3.12.d

Öfke Yönetimi Teknikleri

Öfke Yönetimi: Öfke yönetimi, öfke karşısında göstereceğimiz tepkileri kontrol altında tutmaktır. Bireyin öfke yönetimi becerisine sahip olması onun bir daha öfkelenmeyeceği anlamına gelmez. Öfke yoğun ve sık bir biçimde hissedildiğinde ve uygun olmayan bir biçimde ifade edildiğinde problem haline gelir. Öfkesini yönetebilen bireyler duygularına esir olmak yerine; sorunlarını daha yapıcı ve barışçıl bir biçimde çözmektedirler.

Öfke Yönetimi Teknikleri:

1. Öfkeli olduğunuzun farkına varın.
 - ❖ DURUN, DİNLEYİN ve DÜŞÜNÜN! Dinlemek ve düşünmek, konuşmaktan daha önemlidir. Önce durun, dinleyin ve düşünün.
2. Öfkenizi analiz edin, anlayın ve yansıtın.
3. Sorunun çözümü için sakinleştiğiniz bir zaman diliminde bir araya gelin ve duygularınızı ben diliyle ifade edin.
4. Doğrudan ifade etmek uygun gözükmiyorsa; dolaylı bir biçimde ifade edin (fiziksel egzersiz, nefes, rahatlama egzersizleri).
5. Kendi amaçlarınıza odaklanın.
6. Öfkenizi kontrol ettiğinizde kendi başarınızı kutlayın.

Diğer Teknikler:

1. Derin nefes alın.
 - ❖ Nefes alırken 7'ye kadar, verirken de 11'e kadar içinizden sayın.
2. İçinizden 20'ye kadar sayın.
3. Öfkeli olduğunuz kişi ya da durumdan uzaklaşın.
 - ❖ Kitap okumak, müzik dinlemek, alışverişe gitmek, temizlik yapmak ya da duş almak gibi hoşlandığınız bir etkinliği gerçekleştirin. Öfke anından uzaklaşın ve sakinleşmeye çalışın.

4. Kendi kendinize telkinler verin.

❖ Sakinleş, rahatla, tamam bir sorun yok, öfkelenmem için bir sebep yok.

5. Spor yapın.

❖ Spor yapmak, öfkeyle artan fiziksel enerjinizi azaltmanızı sağlayacaktır.

6. Güvendiğiniz, yakın bir arkadaşınızla yaşadığınız durumu paylaşın.

7. Günlüğünüze yazın.

❖ Duygularınızı yazıya dökmek sizi rahatlatacaktır.

Ekleme istedikleriniz;

8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.

Birtakım Öneriler:

1. Hoşgörülü olun.
2. Başkalarını öfkelenmesi için provoke etmeyin.
3. Tartışmaları çok fazla uzatmayın. Her zaman uzaklaşabilir ya da konuyu değiştirebilirsiniz.
4. Başkalarının arkasından konuşmayın.
5. Düşük ve yumuşak bir ses tonu ile konuşun. Gerginliği daha da arttırmayın.
6. Affedici olun. Hatalı olduğunuz durumlarda özür dilemekten utanmayın. Hatayı kabul etmek, özür dilemek en önemli erdemlerdendir.
7. Arkadaşlarınıza neden öfkeli olduğunuzu "Ben Diliyle" açıklayın.
8. Emir vermek ya da tehdit etmek yerine *rica edin*.

Form – 3.12.e**Öfkeli Biri Karşısında Ne Yapmanız Gerekir?**

- 1. Sakin olun.**
- 2. Korktuğunuzu belli etmeyin.**
- 3. Aranızdaki mesafeyi koruyun.**
- 4. Sakin ve yumuşak bir ses tonu ile karşınızdakine net sözcüklerle hitap edin.**
- 5. Ses tonunuzu düşürün, karşılıklı laf atışmasına girmeyin.**
- 6. Onu anladığınızı gösterin, duygularını onaylayın.**
- 7. Espri yapmayın.**
- 8. Konuşun ama kavga etmeyin.**

Form – 3.12.f
Öfke ile İlgili Özlü Sözler

“Öfke ile kalkan zararlar oturur.”

Türk Atasözü

“Hiddet ekilen yerden pişmanlık biçilir.”

Alessandro Manzoni

“Öfkeye sarılmak birine atmak için kavradığınız sıcak bir kömür parçası gibidir; yanan aslında sizsinizdir.”

Gautama Buddha

“Öfke ile birlikte akıl da uçup gider.”

E. Lessing

“Tabiatta taşkın bir öfke kadar insanı insanlıktan çıkaran, hayvanlaştıran bir şey yoktur.”

John Webster

“Hiddet azgın bir ata benzer, haline bırakılırsa kendi ateşiyle yıpranır.”

William Shakespeare

“Her kişi öfkelenir, bu çok kolaydır; ancak tam istenilen kişiye, tam ölçüsünde, tam zamanında, tam yerinde, tam yöntemince öfkelenmek, ne herkesin yetkinliğindedir, ne de kolaydır.”

Aristoteles

“Öfke ve hoşgörüsüzlük, doğru anlamının en büyük düşmanlarıdır.”

Mahatma Gandhi

“Öfkeyle geçen her dakikanız, mutluluğunuzdan çalınmış 60 saniyedir.”

Ralph Waldo Emerson

“Çok neşeli anınızda kimseye bir şey vaat etmeyin. Çok öfkeli anınızda kimseye yanıt vermeyin.”

Çin Atasözü

Form - 3.12.g
Öfkeyi İfade Etme Biçimim

Yaşadığınız Olay	Olay Hakkındaki Düşünceleriniz	Olayın Yarattığı Duygular	Olay Karşısında Sergilediğiniz Davranışlar	Kullandığınız Öfke Yönetim Teknikleri	Elde Ettiğiniz Sonuçlar

IV. BÖLÜM: ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜM YÖNTEMİ OLARAK “BARIŞYAPICILIK” TEKNİĞİ

ETKİNLİK – 13 : BARIŞYAPICILIK TEKNİĞİ

- HEDEFLER** : 1. Yapıcı anlaşmazlık çözüm tekniklerinin farkına varır,
2. Barışyapıcılık tekniğini kavrar,
3. Barışyapıcının gereksinim duyacağı özellik ve becerilerin farkına varır,
4. Barışyapıcılık sürecini ana hatlarıyla anlar.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 4.13.a: Yapıcı Anlaşmazlık Çözüm Teknikleri,
Form – 4.13.b: Barışyapıcılık Tekniği,
Form – 4.13.c: Barışyapıcıdan Beklenen Beceriler,
Form – 4.13.d: Barışyapıcıda Bulunması Gereken Özellikler,
Form – 4.13.e: Barışyapıcılık Süreci,
6-8 adet A4 kâğıt,
Kalem, silgi ve tahta.

SÜREÇ :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, yapıcı anlaşmazlık çözüm tekniklerinin ele alınacağı belirtilir.
2. Araştırmacı oturumu şu soruyla başlatır:
 - Kişilerarası ilişkilerde sorun yaşadığınızda bu sorunu nasıl çözüyorsunuz?
3. Araştırmacı öğrencilerden gelen cevapları özetledikten sonra aşağıdaki açıklamayı yapar:

“Kişilerarası ilişkilerde anlaşmazlıklardan kaçınmak mümkün değildir. Okulda arkadaşlarımızla, evde anne, babamızla, sokakta insanlarla sık bir biçimde anlaşmazlık içerisine düşebiliriz. Bazen başkalarının davranışları bizi rahatsız ederken; bazen de bizim davranışlarımız onları rahatsız edebilir. Bu noktada anlaşmazlığın çözümünde nasıl bir yol izleneceği sorusu çok önemli bir sorudur. Biz anlaşmazlıkların temel olarak iki biçimde çözüldüğünü düşünüyoruz. Bunlardan birincisi yıkıcı anlaşmazlık çözümüdür. Başka bir deyişle, anlaşmazlık durumunda

şiddete başvurmak ve istediğini elde etmek için zor kullanmaktır. Bildiğiniz üzere bu yaklaşım bu davranışı sergileyenleri de, şiddete maruz kalanları da, çevrede bu olaya tanık olanları da olumsuz bir biçimde etkilemektedir. Bu nedenle, önerilen yaklaşım sorunların “yapıcı ve barışçıl” bir biçimde çözülmesidir. Yapıcı ve barışçıl bir çözüm elde etmenin birçok yolu vardır. Bizim burada sizinle paylaşacağımız üç temel yapıcı anlaşmazlık çözüm tekniği bulunmaktadır. Bunlar; müzakere (sorun çözme), barışyapıcılık ve hakemliktir. Bu tekniklerin ne olduğunu isterseniz karşılaştırmalı olarak inceleyelim.”

4. Yapılan açıklamanın ardından öğrencilerden Form – 4.13.a’yı (Yapıcı Anlaşmazlık Çözüm Teknikleri) açmaları istenir. Gönüllü öğrencilerden formda yer alan her bir satırı karşılaştırmalı olarak okumaları istenir. Her bir satırda yer alan bilgiler okunduktan sonra sunulan örneklerle öğrencilerin bu teknikler arasındaki farkları anlamaları sağlanır. Form – 4.13.a’daki bilgilerin aktarılmasının ardından öğrencilere aşağıdaki açıklama yapılır:

“Gördüğünüz gibi ideal olan yöntem; bireylerin sorunlarını yüz yüze müzakere ederek çözmeleridir. Fakat bireyler her zaman müzakere işlem basamaklarını etkin bir biçimde kullanamamaktadırlar. Bu gibi durumlarda da tarafsız üçüncü bir kişinin yardımına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle, bizim bu eğitimde sizlere kazandırmak istediğimiz anlaşmazlık çözüm tekniği Barışyapıcılık’tır. Barışyapıcılık uygulamaları sırasında hem sizlerin hem de tarafların müzakere etme becerileri gün geçtikçe gelişecektir.”

5. Barışyapıcılık tekniğine ilişkin bilgi edinmeleri için öğrencilerden Form – 4.13.b’yi (Barışyapıcılık Tekniği) açmaları istenir. Gönüllü öğrencilerden formda yer alan her bir bölümü ya da maddeyi sesli bir biçimde okumaları istenir. Araştırmacı barışyapıcılığın anlaşıldığından emin olmak amacıyla öğrencilere sorular yöneltir, gerekli noktalarda örnekler sunarak konuya açıklık getirir.
6. Barışyapıcılık tekniğine ilişkin farkındalık oluşturulduktan sonra öğrenciler üçerli ya da dörderli gruplara ayrılır. Gruplardaki öğrencilerden bir barışyapıcıda bulunması gereken becerileri ve özellikleri tartışmaları ve A4 kâğıt üzerinde not almaları istenir. Kağıdın ön yüzüne “Barışyapıcının Sahip Olması Gereken Beceriler”; arka yüzüne ise “Barışyapıcının Sahip Olması

Gereken Özellikler” başlıklarını yazmaları söylenir. Küçük grup çalışmaları tamamlandıktan sonra öğrencilerden büyük gruba geri dönmeleri ve tespitlerini arkadaşlarıyla paylaşmaları istenir. Bu sırada araştırmacı tahtayı beceriler ve özellikler olmak üzere iki kısma ayırır ve gruplardan gelen cevapları tahtaya anahtar sözcükler halinde yazar. Ardından öğrencilerden Form – 4.13.c’yi (Barışyapıcıdan Beklenen Beceriler) ve Form – 4.13.d’yi (Barışyapıcıda Bulunması Gereken Özellikler) açmaları ve bu formlarda yer alan bilgileri incelemeleri istenir. Gruplardan gelen cevaplar ile formlarda verilen bilgiler karşılaştırmalı olarak incelenir. Öğrencilerden gelen fakat formda yer almayan öneriler öğrenciler tarafından forma eklenir.

7. Oturumun son bölümünde ise barışyapıcılık sürecine ilişkin farkındalık oluşturulur. Öğrencilerden Form – 4.13.e’yi (Barışyapıcılık Süreci) açmaları ve incelemeleri istenir. Öğrenciler formu inceledikten sonra aşağıdaki açıklama yapılır:

“Barışyapıcılık, 4 aşamadan oluşan bir süreçtir:

Birinci aşama, kavganın sonlanması ve tarafların sakinleşmesidir. Yapıcı müzakerelerin (sorun çözmenin) gerçekleşebilmesi için öncelikle kavganın sonlanması ve tarafların sakinleşmesi gerekmektedir. Kavgalar bazen öğretmenlerin ya da öğrencilerin araya girmeleriyle son bulurken; bazen taraflar da kavgaları kendiliğinden sonlandırabilmektedirler. Kavgaların hemen ardından tarafların barışyapıcılık masasına oturmalarını ve sorunlarını barışçıl bir biçimde müzakere etmelerini beklemek çok da gerçekçi olmayabilir. Çünkü bireyler öfkeli olduklarında zaman zaman bu duyguların etkisinde kalabilmekte, sağlıklı ve gerçekçi kararlar verememektedirler. Bu nedenle, barışyapıcılar tarafları bir araya getirmeden önce kavganın sonlandığından ve tarafların sakinleştiğinden emin olmalıdırlar.

İkinci aşama, tarafların barışyapıcılık desteği almaya karar vermeleridir. Kavga sonlandığında ve taraflar sakinleştiğinde barışyapıcılık oturumları başlatılabilir. Sorunun barışyapıcılık ortamında çözülmesini isteme kararı taraflara aittir. Taraflardan biri barışyapıcılık desteği almak istemezse bu konuda herhangi bir zorlama yapılmamaktadır. Barışyapıcılık oturumuna katılmak istemeyen bireyin varsa sadece kaygıları, korkuları ve soru işaretleri giderilebilir. Barışyapıcılık oturumlarına katılıp katılmamaya dair son karar taraflara aittir. Barışyapıcılık

görüşmeleri, barışyapıcılar için düzenlenen özel bir odada gerçekleştirilir. Bu oda, sadece barışyapıcılık uygulamalarının gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır. Taraflar görüşmelerini eşkenar üçgen bir masada oturarak gerçekleştirmektedirler. Eşkenar üçgen masa, hem tarafların hem de barışyapıcının eşitliğini temsil etmektedir.

Üçüncü aşama, müzakere (sorun çözme) basamaklarının kolaylaştırılmasıdır. Barışyapıcı, tarafların müzakere (sorun çözme) basamaklarını kullanarak sorunlarını çözmelerinde kolaylaştırıcı bir rol üstlenir. İzlenecek müzakere (sorun çözme) basamakları şunlardır:

1. Taraflar yaşadıkları sorunu nedenleriyle birlikte açıklar,
2. Taraflar yaşadıkları duyguları nedenleriyle birlikte açıklar,
3. Taraflar birbirlerinin bakış açısını anladıklarını gösterirler,
4. Taraflar isteklerini nedenleriyle birlikte açıklar,
5. Taraflar çözüm seçenekleri üretirler,
6. Taraflar ürettikleri çözüm seçenekleri arasından en adil, yapıcı ve barışçıl çözüm seçeneği üzerinde anlaşır.

Dördüncü aşama, anlaşmanın imzalanmasıdır. Görüşme sürecinin sonunda taraflar anlaşmaya vardıklarında barışyapıcı, barışyapıcılık formunu doldurur ve imzalamaları için taraflara sunar. Barışyapıcılık formunun imzalanmasıyla taraflar verdikleri sözlere uyacaklarını yazılı bir metinle onaylamış olurlar. Barışyapıcı, yapıcı ve barışçıl bir anlaşmaya vardıkları için tarafları kutlar; anlaşmanın takipçisi olacağını belirtir. Ayrıca, taraflar formu imzaladıktan sonra, barışyapıcılar imzalanan bu anlaşma formunu Rehberlik Servisi içerisinde kilitli bir dolap içerisinde tutulan “Barışyapıcılık Görüşmeleri Kayıt Dosyası”na koyarlar. Böyle bir yöntem izlenmesinin sebebi, taraflar ve barışyapıcılar tarafından doldurulan formun gizliliğinin ve güvenliğinin sağlanmasıdır.

8. Araştırmacı barışyapıcılık sürecine ilişkin farkındalık oluşturduktan sonra aşağıdaki açıklamayla oturumu sonlandırır:

“Bu oturumumuzda, daha çok bilgi ağırlıklı bir etkinlik işledik. Barışyapıcılık tekniğinin ne olduğunu ve barışyapıcılığın nasıl bir süreci kapsadığını öğrendik. Sizlerden istediğim, bu oturumda aktarılan bilgileri tekrar gözden geçirmeniz ve bir

sonraki oturuma hazırlıklı bir biçimde gelmeniz. Bir sonraki oturumda barışyapıcılığın nasıl gerçekleştirileceğini uygulamalı olarak öğreneceğiz.”

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak geliştirilmiştir:

Girard, K. & Koch, S. J. (1996). *Conflict resolution in the schools: A manual for educators*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995a). *Teaching students to be peacemakers* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995b). *Our mediation notebook* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.

Mediation UK. (1995). *Training manual in community mediation skills*. Bristol: Mediation UK.

Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997a). *Peer mediation: Conflict resolution in school: Program guide*. Champaign, IL: Research Press.

Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997b). *Peer mediation: Conflict resolution in schools: Student manual*. Champaign, IL: Research Press.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009a). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.

Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009b). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı: Öğrenci etkinlik kitabı*. Ankara: Maya Akademi.

Form – 4.13.a

Yapıcı Anlaşmazlık Çözüm Teknikleri

Müzakere (Sorun Çözme)	Barışyapıcılık	Hakemlik
Taraflar sorunlarını yüz yüze görüşerek çözerler.	Taraflar sorunlarını <i>nötr (yansız)</i> bir üçüncü kişinin kolaylaştırıcılığında yüz yüze görüşerek çözerler. Sorunun çözümünde barışyapıcıdan yardım alırlar.	Sorunu taraflar adına hakem çözer.
Çözüm kararını taraflar verir.	Çözüm kararını taraflar verir.	Çözüm kararı hakem tarafından belirlenir ve taraflara dayatılır.
Hedef, her iki tarafı da tatmin eden, adil bir çözüme ulaşmaktır.	Hedef, her iki tarafı da tatmin eden, adil bir çözüme ulaşmaktır.	Çözüm kararını hakem verdiği için taraflar hakemin verdiği kararla yetinmek durumundadır.
Sorunların yüz yüze görüşülerek çözülmesiyle ilişkiler gelişir.	Sorunların yüz yüze görüşülerek çözülmesiyle ilişkiler gelişir.	Haklı/haksız, suçlu/suçsuz gibi değerlendirmeler yapıldığı için görüşmeler sonucunda ilişkinin sonlanma riski vardır.

Müzakere (Sorun Çözme)	Barışyapıcılık	Hakemlik
Konuşulanlar iki taraf arasında gizli tutulur.	Konuşulanlar, hem barışyapıcı hem de taraflar arasında gizli tutulur.	Sorun hakeme getirildiği için gizlilik ortadan kalkar.
Gelecek odaklıdır.	Gelecek odaklıdır.	Geçmiş odaklıdır.
Taraflar birbirini dinler.	Taraflar birbirini dinler.	Hakem tarafları dinler ve kanıt arar.
Müzakere (sorun çözme) işlem basamakları kullanılır.	Barışyapıcının kolaylaştırıcılığında müzakere (sorun çözme) işlem basamakları kullanılır.	Haklı/haksız ayrımı yapmak amacıyla genellikle katı kurallar kullanılır.
Her iki taraf da kazanır.	Her iki taraf da kazanır.	Genellikle bir taraf kazanırken; diğer taraf kaybeder.
Sürecin kontrolü taraflardadır.	Sürecin kontrolü barışyapıcı ve taraflardadır.	Sürecin kontrolü hakemdedir.

Form – 4.13.b
Barışyapıcılık Tekniği

Barışyapıcılık: Barışyapıcılık, sorun yaşayan iki ya da daha fazla kişinin üçüncü bir *nötr (yansız)* kişinin (*barışyapıcı*) yardımıyla sorunu çözmek amacıyla bir araya geldikleri bir süreçtir.

Barışyapıcı: Tarafların yapıcı ve barışçıl bir çözüme ulaşmaları amacıyla müzakere (sorun çözme) basamaklarını kolaylaştıran üçüncü bir *nötr (yansız)* kişidir. Barışyapıcı, tarafların yaşadığı sorunu çözmeye çalışmaz. Bunun yerine, tarafların sorunlarını çözmelerinde süreci kolaylaştırır. Barışyapıcının taraflar üzerinde bir gücü ya da otoritesi yoktur. Barışyapıcı ve taraflar arasındaki ilişki eşitliğe dayalıdır.

Ne tür sorunlar barışyapıcılıkta ele alınabilir?

- ✓ Adli makamlara ya da okul disiplin kuruluna yansımaları gereken suç olayları hariç olmak üzere öğrenciler arasında yaşanan tüm kişilerarası sorunlar barışyapıcılıkta ele alınabilir.

Barışyapıcılığın gerçekleşemeyeceği durumlar nelerdir?

- ✓ Taraflardan birisi barışyapıcılığı reddettiğinde bu hizmet sunulamaz. Bu gibi durumlarda barışyapıcı oturumlara katılmayı reddeden tarafla görüşüp, varsa sürece ilişkin kaygılarını ve soru işaretlerini gidermeye çalışabilir ve tarafın barışyapıcılık masasına oturması yönünde ikna çalışmaları gerçekleştirebilir. Fakat katılıp katılmama özgürlüğü taraflara aittir. Bu konuda herhangi bir baskı ya da zorlama yapılamaz.
- ✓ Adli makamlara ya da okul disiplin kuruluna sevk edilen durumlarda yasal sürecin sonlanması beklenir.

Barışyapıcı ne yapar?

- Tarafların sorunlarını çözebilecekleri güvenli bir ortam sunar.
- Tarafların sorunların altında yatan nedenleri anlamalarını sağlar.
- Tarafların yaşadıkları soruna ilişkin duygularını ve bu duyguların nedenlerini paylaşmalarını sağlar.
- Tarafların birbirleriyle empati kurmalarını sağlar.
- Tarafların sorunun çözümüne yönelik gereksinimlerini nedenleriyle birlikte birbirlerine açıklamalarını sağlar.
- Tarafların sorunun çözümüne yönelik seçenekler üretmelerini sağlar.
- Tarafların tatmin oldukları (kazan-kazan) adil bir çözüme ulaşmalarında süreci kolaylaştırır.

Kısacası, barışyapıcı, taraflar için sorun çözme sürecini kolaylaştırır.

Barışyapıcı ne yapmaz?

- ✓ Kimin haklı kimin haksız olduğuna karar vermez.
- ✓ Doğru ya da yanlış gibi değerlendirmelerde bulunmaz.
- ✓ Taraflara ne yapmaları gerektiğini söylemez.
- ✓ Çözüm önerisi sunmaz. Çözümü taraflar bulur.
- ✓ Taraflar adına karar vermez. Kararı taraflar verir.
- ✓ Barışyapıcı taraf tutmaz (yanlı davranmaz). Eşit ve adil davranır.
- ✓ Taraflardan biri barışyapıcılığa katılmak istemiyorsa, barışyapıcı bu kişiye oturuma katılması yönünde zorlayıcı davranamaz. Barışyapıcılık hizmeti gönüllülüğe dayalıdır. Taraflar, istediği zaman katılmakta ya da süreci sonlandırmakta özgürdürler.
- ✓ Tarafların hayatını tehlikeye atacak bir durum olmadığı sürece gizlilik ilkesini ihlal etmez.

❖ Not: Gizlilik ilkesinin ihlal edilmesi gereken durumlarda barışyapıcının bildirimde bulunacağı kişi ya eğitimi veren araştırmacıdır ya da okul psikolojik danışmanıdır. Barışyapıcı gerekli bildirimi yaptıktan sonra sürecin yönetiminden araştırmacı ya da okul psikolojik danışmanı sorumludur.

Form – 4.13.c
Barışyapıcıdan Beklenen Beceriler

BARIŞYAPICI;

1. Etkin dinler.

(Detaylı bilgi için Form – 3.9.a ve Form – 3.9.b'ye bakınız.)

- ❖ Tarafları **can kulağıyla dinler.**
- ❖ Anladıklarını kendi kelimeleriyle **yansıtır.**
- ❖ Anlamak için **sorular sorar.**
- ❖ **Doğru anladığından emin olur.**
- ❖ Anladıklarını **özetler.**

2. Ben dilini etkin bir biçimde kullanır ve kullanılmasını teşvik eder.

(Detaylı bilgi için Form – 3.10.a'ya bakınız.)

Örneğin;

.....yapman (davranış açıklanır),
 bana.....hissettiriyor. (duygu belirtilir)
 Çünkü.....(Davranışın bizde neden böyle bir duygu
 yarattığı açıklanır)

3. Empati kurar.

(Detaylı bilgi için Form – 3.11.a'ya bakınız.)

Örneğin;

Anladığım kadarıyla kendini..... hissediyorsun.
nedeniyle.....hissediyorsun
ya da
olduğu için.....hissediyorsun.

4. Öfke yönetim becerisine sahiptir.

(Detaylı bilgi için Form – 3.12.b, Form – 3.12.c ve Form – 3.12.d'ye bakınız.)

5. Müzakere (sorun çözme) ve barışyapıcılık sürecini yönetme becerisine sahiptir.

6.

7.

8.

9.

10.

Form – 4.13.d

Barişyapıcıda Bulunması Gereken Özellikler

1. Taraf tutmaz.

- ❖ Barişyapıcı, sorun çözme sürecinde taraf tutmaz. Yanlı davranmaz. Her iki tarafa da eşit ve adil bir biçimde davranır. Eğer objektif davranamayacağını, taraf tutacağını düşünüyorsa, başka bir barışyapıcıdan yardım istemeli ve süreçten çekilmelidir. Taraflar görüşmelerde olayları anlattıklarında barışyapıcılardan genellikle kendilerini haklı, karşı tarafı haksız görmelerini beklerler. Böyle durumlarda rolünüzü açıklayınız: *“Barişyapıcı olarak buradaki görevim sorunun çözümünde sizlere yardımcı olmak. Haklı ya da haksız olarak bir ayırım yapmam söz konusu değildir.”*

2. Gizliliği korur.

- ❖ Tarafların hayatını tehlikeye atacak bir durum söz konusu olmadığı sürece gizlilik korunur. Barişyapıcı ve taraflar, görüşme sürecinde konuşulanların tümünü gizli tutarlar.
- ❖ Barişyapıcı, tarafların hayatını tehlikeye atacak bir durum söz konusu olduğunda eğitimi veren araştırmacı ya da okul psikolojik danışmanına durumu bildirir. Bu noktada, süreci yürütme sorumluluğunu araştırmacı ya da okul psikolojik danışmanı üstlenir.

3. Saygı gösterir.

- ❖ Barişyapıcı, sorun çözme sürecinde taraflara karşı saygılı bir tutum sergilemelidir. Taraflar, bu süreçte barışyapıcının davranışlarından ve sözlerinden rahatsız olmamalıdır. Barişyapıcılık masasında kimse kimseden üstün değildir. Herkes eşittir ve herkese saygılı davranılmalıdır.

4. Dürüst ve içten davranır.

- ❖ Barışyapıcılık sürecinde, barışyapıcı dürüst ve içten davranmalıdır. Taraflar barışyapıcının dürüst ve içten davrandığını gördüklerinde ona olan güvenleri artacak ve kendi duygu ve düşüncelerini paylaşmakta rahat hissedeceklerdir.

5. Kendi önyargılarının farkındadır.

(Detaylı bilgi için Form – 2.6.a'ya bakınız.)

6. Farklılıklara saygı gösterir.

(Detaylı bilgi için Form – 2.7.b'ye bakınız.)

7. Hoşgörülüdür.

(Detaylı bilgi için Form – 2.8.a ve Form – 2.8.c'ye bakınız.)

8. Sabırlıdır.

- ❖ Hayal kırıklığı ve kırgınlık gibi yoğun duyguların yaşandığı anlaşmazlık durumlarında çözüme çok kısa bir zamanda ulaşmanın zor olduğunu ve bunun bir süreç gerektirdiğini bildiği için sabırlı davranır.

9. Dayanıklıdır.

- ❖ Tarafları barıştırmamanın, yapıcı, barışçıl ve adil bir çözüme ulaşmanın zorluğunu bilir. Bu süreçte, dayanıklılığını korur.

10. Geçmişe değil; geleceğe odaklanır.

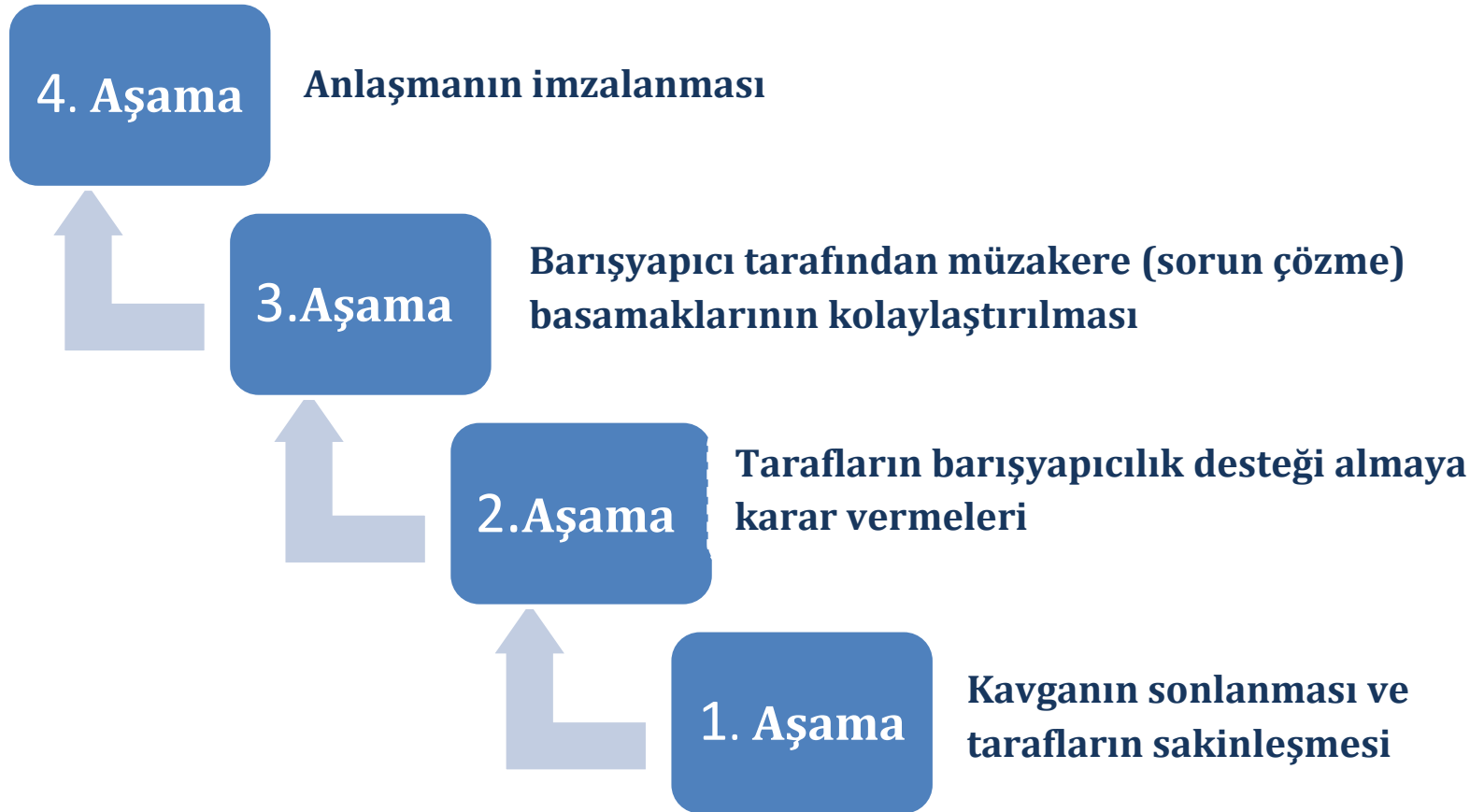
- ❖ Geçmişe odaklanıldığında her iki tarafın da birbirini suçlayacağını ve çözüme ulaşamayacaklarını bilir. Bu nedenle, yaşanan problemin gelecekte tekrar yaşanmaması için neler yapılması gerektiğine odaklanır. Var olan sorunu çözmenin ve ilişkileri düzeltmenin yollarını bulmaları için tarafları yönlendirir.

11.....

12.....

13.....

Form – 4.13.e
Barışyapıcılık Süreci



ETKİNLİK – 14 : BARIŞYAPICILIK İŞLEM BASAMAKLARI

HEDEFLER : 1. Barışyapıcılık sürecini öğrenir.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL :

Form – 4.14.a: Barışyapıcılıkta Müzakere (Sorun Çözme) Basamaklarının Kolaylaştırılması

Form – 4.14.b: Basamak 1: Tarafların Yaşadıkları Sorunu Nedenleriyle Birlikte Birbirlerine Anlatmalarına Yardımcı Olmak

Form – 4.14.c: Basamak 1: Tarafların Yaşadıkları Sorunu Nedenleriyle Birlikte Birbirlerine Anlatmalarına Yardımcı Olmak

Form - 4.14.d: Basamak 2: Tarafların Yaşadıkları Duyguları Nedenleriyle Birlikte Birbirlerine Açıklamalarına Yardımcı Olmak

Form - 4.14.e: Basamak 2: Tarafların Yaşadıkları Duyguları Nedenleriyle Birlikte Birbirlerine Açıklamalarına Yardımcı Olmak

Form – 4.14.f: Basamak 3: Diğerinin Bakış Açısının Anlaşılmasına ve Empati Kurulmasına Yardımcı Olmak

Form – 4.14.g: Basamak 3: Diğerinin Bakış Açısının Anlaşılmasına ve Empati Kurulmasına Yardımcı Olmak

Form – 4.14.h: Basamak 4: Tarafların İsteklerini, Gereksinimlerini ve Bunların Nedenlerini Açıklamalarına Yardımcı Olmak

Form – 4.14.ı: Basamak 4: Tarafların İsteklerini, Gereksinimlerini ve Bunların Nedenlerini Açıklamalarına Yardımcı Olmak

Form – 4.14.j: Basamak 5: Her İki Tarafın Kazancına Olan Çözüm Seçeneklerini Üretmelerinde Yardımcı Olmak

Form – 4.14.k: Basamak 5: Her İki Tarafın Kazancına Olan Çözüm Seçeneklerini Üretmelerinde Yardımcı Olmak

Form – 4.14.l: Basamak 6: Çözüm Seçeneklerinden Birisinin Tercih Edilmesine ve Barışçıl Anlaşmaya (Kazan-Kazan) Ulaşılmasına Yardımcı Olmak

Form – 4.14.m: Basamak 6: Çözüm Seçeneklerinden Birisinin Tercih Edilmesine ve Barışçıl Anlaşmaya (Kazan-Kazan) Ulaşılmasına

Yardımcı Olmak

Form – 4.14.n: Barışyapıcılık Görüşme Formu

Form – 4.14.o: Barışyapıcılık Kayıt Formu

Yeşil renk eşkenar üçgen masa

3 adet tek tip sandalye

SÜREÇ :

1. Araştırmacı aşağıdaki açıklamayı yaparak etkinliği başlatır:

“Önceki oturumda barışyapıcılık sürecini öncesi ve sonrasıyla genel olarak incelemiştik. Bu oturumda ise barışyapıcılığın nasıl gerçekleştirildiğini uygulamalı olarak göreceksiniz. Barışyapıcılığın her bir basamağı hakkında bilgi sahibi olduktan sonra bu bilgilerin uygulamaya nasıl döküldüğünü öğreneceksiniz. Önceki oturumda öğrendiğiniz üzere; barışyapıcılık görüşmelerinin başlaması için öncelikle kavganın sonlanması, tarafların sakinleşmesi ve barışyapıcılık desteği almaya karar vermeleri gerekiyordu. Bu iki aşama gerçekleştikten sonra sizler artık belirtilen gün, saat ve mekânda barışyapıcılık görüşmelerini başlatabilirsiniz. Şimdi isterseniz üçüncü aşamanın (barışyapıcı tarafından müzakere [sorun çözme] basamaklarının kolaylaştırılması) nasıl gerçekleştirildiğini inceleyelim.

Uygulama için iki gönüllü arkadaşınıza ihtiyacım var. Bu iki arkadaşınıza aralarında anlaşmazlığa yol açan bir duruma ilişkin senaryo vereceğim. Her iki arkadaşınız da senaryoyu anladıktan sonra “barışyapıcı” olarak onları barışyapıcılık görüşme odasına (eğitim verilen odanın boşta kalan bir bölümüne yeşil renk eşkenar üçgen masa ve sandalyeler konarak simgesel olarak oluşturulan mekâna) davet edeceğim. Görmüş olduğunuz yeşil renk eşkenar üçgen masanın bir kenarına ben (barışyapıcı), diğer kenarlarına ise taraflar oturacak.”

2. Yapılan açıklamanın ardından gönüllü öğrenciler belirlenir ve Form – 4.15.d’de yer alan örnek olaylardan biri öğrencilere verilir. Öğrenciler rollerini anladıktan ve kendilerini hazır hissettikten sonra barışyapıcı nazik ve sıcak bir biçimde tarafları barışyapıcılık masasına davet eder. Taraflar masaya oturduktan sonra barışyapıcı da masaya oturur ve şu açıklamayı yapar.

“Merhaba,

Benim adım.....Yaşadığınız sorunun çözümünde sizlere barışyapıcılık hizmeti sunacağım. Çözümü sizler bulacak, kararları sizler vereceksiniz. Sorun çözme sürecinde her ikinize de eşit ve adil bir biçimde davranacağım. Barışyapıcılıkta, doğru/yanlış ya da haklı/haksız gibi bir ayrım yapılması söz konusu değildir. Barışyapıcı olarak bana düşen görev; yapıcı ve barışçıl bir çözüme ulaşmanızda sizler için müzakere (sorun çözme) sürecini kolaylaştırmaktır.

Şimdi barışyapıcılık sürecinde uyulması gereken kuralları belirleyelim (Aşağıdaki kurallar tek tek okunur ve tarafların onaylamaları beklenir):

- Birbirinize ad takmayacak, incitici ya da küçük düşürücü sözler söylemeyeceksiniz.
 - Birbirinizin sözünü kesmeyeceksiniz, herkes sırasını bekleyecek.
 - Olabildiğince dürüst davranacaksınız.
 - Anlaşmaya vardığınızda bu anlaşmanın gereklerini yerine getireceksiniz.
 - Buradaki tüm konuşmalar gizli kalacak, dışarıdan birisine kesinlikle anlatılmayacak.
 - Sizlerin yaşamını tehlikeye atacak bir durum söz konusu olması halinde barışyapıcı olarak bu eğitimi yürüten araştırmacıya ya da okul psikolojik danışmanına bildirimde bulunma zorunluluğum vardır.”
3. Araştırmacı gruba döner ve şu açıklamayı yapar: “Gördüğünüz üzere sürecin başlangıcında taraflar nazik ve sıcak bir biçimde barışyapıcılık masasına davet edilir. Barışyapıcı kendini tanıtır ve barışyapıcılık süreci hakkında bilgi verir. Barışyapıcılık sürecinde hem kendisinin hem de tarafların uyması gereken kuralları açıklar. Taraflar kuralları onayladıktan sonra müzakere (sorun çözme) sürecine geçilir.”
 4. Araştırmacı, öğrencilerden Form – 4.14.a’yı (Barışyapıcılıkta Müzakere [sorun çözme] basamaklarının kolaylaştırılması) incelemelerini ister. Öğrenciler formu inceledikten sonra aşağıdaki açıklamayı yapar:

“Formda da incelediğiniz gibi barışyapıcının taraflar için kolaylaştırması gereken müzakere (sorun çözme) süreci altı basamaktan oluşmaktadır. Şimdi bunları sırasıyla inceleyelim.”

5. Araştırmacı, öğrencilerden Form – 4.14.b ve Form – 4.14.c’yi incelemelerini ister. Öğrenciler formları inceledikten sonra aşağıdaki açıklama yapılır:

“Barışyapıcılıkta birinci basamak, tarafların yaşadıkları sorunu nedenleriyle birlikte birbirlerine anlatmalarına yardımcı olmaktır. Bu basamakta, taraflar yaşadıkları sorunları nedenleriyle birlikte birbirlerine anlatırlar. Taraflar sırayla söz alırlar ve sorunlarını dile getirirler. Başlangıçta da anlaşıldığı üzere tarafların birbirlerinin sözlerini kesmelerine izin verilmez. Böyle durumlarda barışyapıcı yapıcı bir biçimde taraflara verdikleri sözleri hatırlatır. Tarafların sorunu yeterince açık ve anlaşılabilir bir biçimde anlatamadıkları durumlarda barışyapıcı ek sorular sorarak olayı anlamaya çalışabilir. Örneğin şu sorular sorulabilir; (i) Seni rahatsız eden sorun nedir?, (ii) bu sorun ilk defa ne zaman yaşandı?, (iii) bu sorun ne kadar bir süredir devam ediyor? ve (iv) yaşadığınız soruna ilişkin başka eklemek istediğin bir şey var mı?”

6. Araştırmacı, Form – 4.14.c’deki işlem yolunu öğrencilere anlatır ve ardından barışyapıcılık masasına geçerek, rolleri belirlenen öğrencilerle örnek uygulamayı başlatır. Barışyapıcının birinci basamakta süreci nasıl yürüttüğü uygulamalı olarak gösterilir. Öğrencilerin gözlemleri alınır ve varsa merak ettikleri sorular cevaplanır.

7. Araştırmacı, öğrencilerden Form – 4.14.d ve Form – 4.14.e’yi incelemelerini ister. Öğrenciler formları inceledikten sonra aşağıdaki açıklama yapılır:

“Barışyapıcılıkta ikinci basamak, tarafların yaşadıkları duyguları nedenleriyle birlikte birbirlerine açıklamalarına yardımcı olmaktır. Bu basamakta, taraflar yaşadıkları duyguları nedenleriyle birlikte birbirlerine anlatırlar. Taraflar sırayla söz alırlar ve duygularını nedenleriyle birlikte dile getirirler. Barışyapıcı bu süreçte tarafları yaşadıkları duyguları ben diliyle ifade etmeleri için teşvik eder.”

8. Araştırmacı, Form – 4.14.e’deki işlem yolunu öğrencilere anlatır ve ardından barışyapıcılık masasına geçerek, rolleri belirlenen öğrencilerle örnek uygulamayı kaldığı yerden devam ettirir. Barışyapıcının ikinci basamakta

süreci nasıl yürüttüğü uygulamalı olarak gösterilir. Öğrencilerin gözlemleri alınır ve varsa merak ettikleri sorular cevaplanır.

9. Araştırmacı, öğrencilerden Form – 4.14.f ve Form – 4.14.g’yi incelemelerini ister. Öğrenciler formları inceledikten sonra aşağıdaki açıklama yapılır:

“Barışyapıcılıkta üçüncü basamak, diğerinin bakış açısının anlaşılmasına ve empati kurulmasına yardımcı olmaktır. Bu basamakta, taraflardan yaşanan olayla ilgili olarak karşılarındakinin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaları ve bunu onlara yansıtmaları (empati kurmaları) beklenmektedir.”

10. Araştırmacı, Form – 4.14.g’deki işlem yolunu öğrencilere anlatır ve ardından barışyapıcılık masasına geçerek, rolleri belirlenen öğrencilerle örnek uygulamayı kaldığı yerden devam ettirir. Barışyapıcının üçüncü basamakta süreci nasıl yürüttüğü uygulamalı olarak gösterilir. Öğrencilerin gözlemleri alınır ve varsa merak ettikleri sorular cevaplanır.

11. Araştırmacı, öğrencilerden Form – 4.14.h ve Form – 4.14.ı’yı incelemelerini ister. Öğrenciler formları inceledikten sonra aşağıdaki açıklama yapılır:

“Barışyapıcılıkta dördüncü basamak, tarafların isteklerini, gereksinimlerini ve bunların nedenlerini açıklamalarına yardımcı olmaktır. Bu basamakta, taraflar isteklerini ve gereksinimlerini nedenleriyle birlikte birbirlerine açıklarlar. Barışyapıcı, tarafları nedensiz isteklerden çok; gerçek gereksinimler üzerine odaklanmaya yönlendirir. Taraflar gereksinimlerini nedenleriyle birlikte açıkladıklarında birbirlerini daha iyi bir biçimde anlayabilecekler ve çözüme daha kolaylıkla ulaşabileceklerdir.”

12. Araştırmacı, Form – 4.14.ı’daki işlem yolunu öğrencilere anlatır ve ardından barışyapıcılık masasına geçerek, rolleri belirlenen öğrencilerle örnek uygulamayı kaldığı yerden devam ettirir. Barışyapıcının dördüncü basamakta süreci nasıl yürüttüğü uygulamalı olarak gösterilir. Öğrencilerin gözlemleri alınır ve varsa merak ettikleri sorular cevaplanır.

13. Araştırmacı, öğrencilerden Form – 4.14.j ve Form – 4.14.k’yı incelemelerini ister. Öğrenciler formları inceledikten sonra aşağıdaki açıklama yapılır:

“Barışyapıcılıkta beşinci basamak, karşılıklı kazanç için seçeneklerin üretilmesidir. Barışyapıcının görevi, taraflar adına sorunu çözmek değildir. Sorunun çözümünden asıl sorumlu olan kişiler tarafların kendileridir. Dolayısıyla da çözüm

seçeneklerini bulacak olanlar da bizzat kendileridir. Bu basamakta, taraflardan beklenen karşılıklı kazanç sağlayacak olan tüm çözüm seçeneklerini (en az 3 tane) sıralamalarıdır.”

14. Araştırmacı, Form – 4.14.k’deki işlem yolunu öğrencilere anlatır ve ardından barışyapıcılık masasına geçerek, rolleri belirlenen öğrencilerle örnek uygulamayı kaldığı yerden devam ettirir. Barışyapıcının beşinci basamakta süreci nasıl yürüttüğü uygulamalı olarak gösterilir. Öğrencilerin gözlemleri alınır ve varsa merak ettikleri sorular cevaplanır.

15. Araştırmacı, ğrencilerden Form – 4.14.l ve Form – 4.14.m’yi incelemelerini ister. Öğrenciler formları inceledikten sonra aşağıdaki açıklama yapılır:

“Barışyapıcılıkta altıncı basamak, çözüm seçeneklerinden birisinin tercih edilmesine ve barışçıl anlaşmaya (kazan-kazan) ulaşılmasına yardımcı olmaktır. Tüm zm seçenekleri belirtildikten sonra, taraflar her bir seçeneği ayrı ayrı incelerler ve en adil (kazan-kazan) seçenekleri belirlerler. Bu basamakta, taraflar işbirliği içerisinde çalışırlar. Barışyapıcı, zm seçeneğinin belirlenmesinde hiçbir yönlendirmede bulunmaz. zm seçeneklerini belirleyecek olan taraflardır. Barışyapıcı taraflara sadece şu soruları yönelterek yardımcı olmaya çalışır:

- ✓ çözüm seçeneği her ikinizi de tatmin ediyor mu?
- ✓ çözüm seçeneğiniz gerçekçi mi? Uygulanabilir mi?
- ✓ Kimin, ne zaman, nerede, nasıl, niçin, ne yapacağı yeterince açık ve net mi? (5N, 1K)
- ✓ Sorumlulukları paylaştınız mı?
- ✓ Gelecekte bu çözüm seçeneğiyle mutlu olur musunuz?”

16. Araştırmacı, Form – 4.14.m’deki işlem yolunu öğrencilere anlatır ve ardından barışyapıcılık masasına geçerek, rolleri belirlenen öğrencilerle örnek uygulamayı kaldığı yerden devam ettirir. Barışyapıcının altıncı basamakta süreci nasıl yürüttüğü uygulamalı olarak gösterilir. Öğrencilerin gözlemleri alınır ve varsa merak ettikleri sorular cevaplanır.

17. Barışyapıcılık sürecinin uygulamalı olarak gösterilmesinin ardından öğrencilerden Form – 4.14.n’yi (Barışyapıcılık Görüşme Formu) açmaları istenir. Barışyapıcılık sürecinin açılış konuşmasında ve altı basamaktan oluşan müzakere (sorun çözme) sürecinin kolaylaştırılmasında bu formun el

kılavuzu olarak kullanılacağı belirtilir. Öğrencilerden formu incelemeleri istenir.

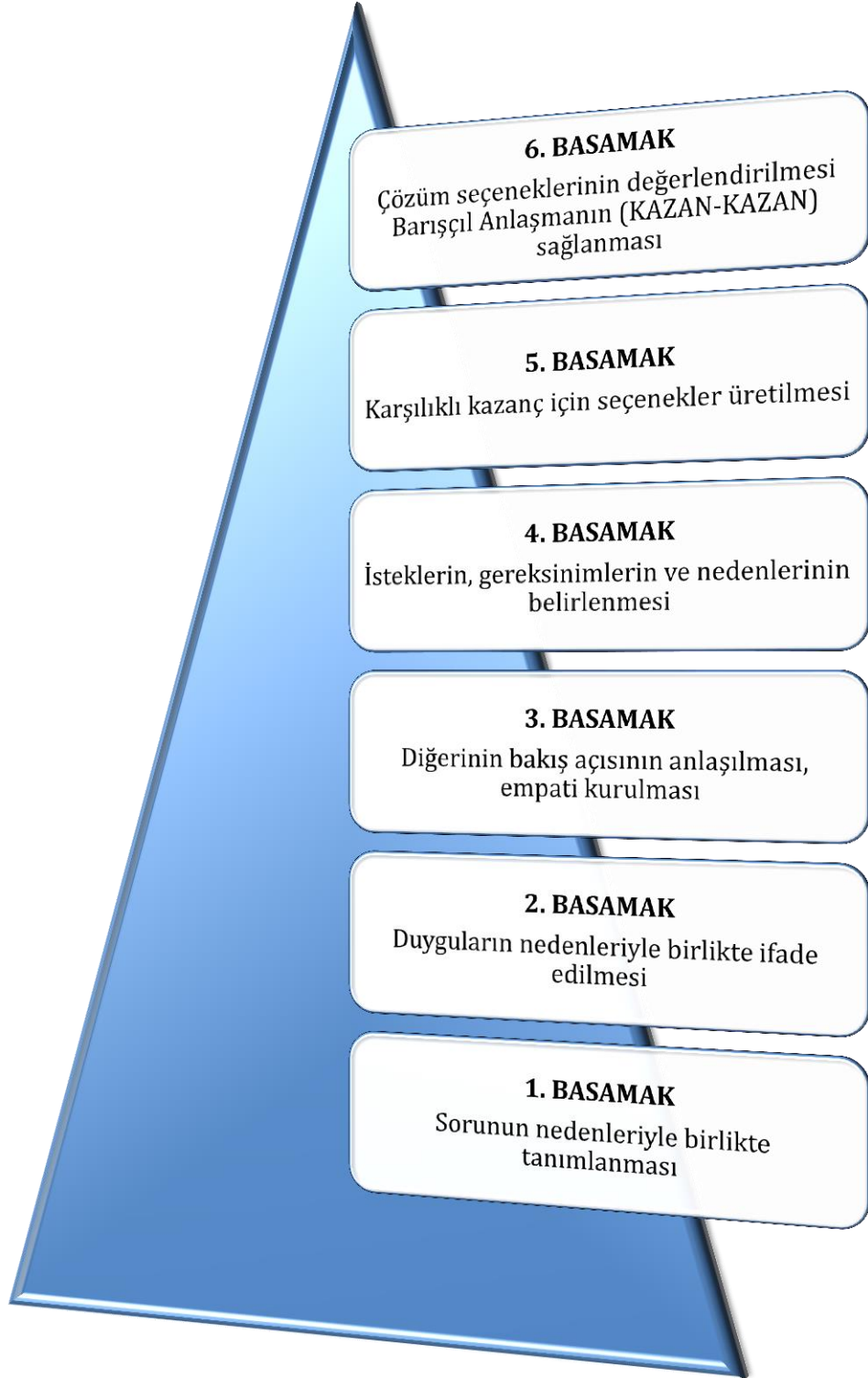
18. Öğrencilerden Form – 4.14.o’yu (Barışyapıcılık Kayıt Formu) açmaları istenir. Öğrencilere formu incelemeleri için kısa bir süre tanınır. Öğrenciler formu inceledikten sonra ilgili bölümler araştırmacı tarafından açıklanır. Her bir barışyapıcılık görüşmesinin ardından bu formların doldurulmasının önemli ve zorunlu olduğu belirtilir. Barışyapıcılık sürecinde taraflar anlaşsalar dahi bu anlaşmaların en az iki hafta daha takip edilmesi gerektiği belirtilir. Tarafların verdikleri sözleri yerine getirip getirmediğinin takibinin önemine değinilir. Barışyapıcılık kayıt formlarının, rehberlik servisinde kilitli bir dolap içerisinde bulunan “Barışyapıcılık Görüşmeleri Kayıt Formu” dosyasına konması ve korunması gerektiği belirtilir.
19. Öğrencilerden bu oturumda işlenen formları evde tekrar incelemeleri ve bir sonraki oturuma barışyapıcılık uygulamasını gerçekleştirebilecek şekilde hazırlıklı gelmeleri istenir.

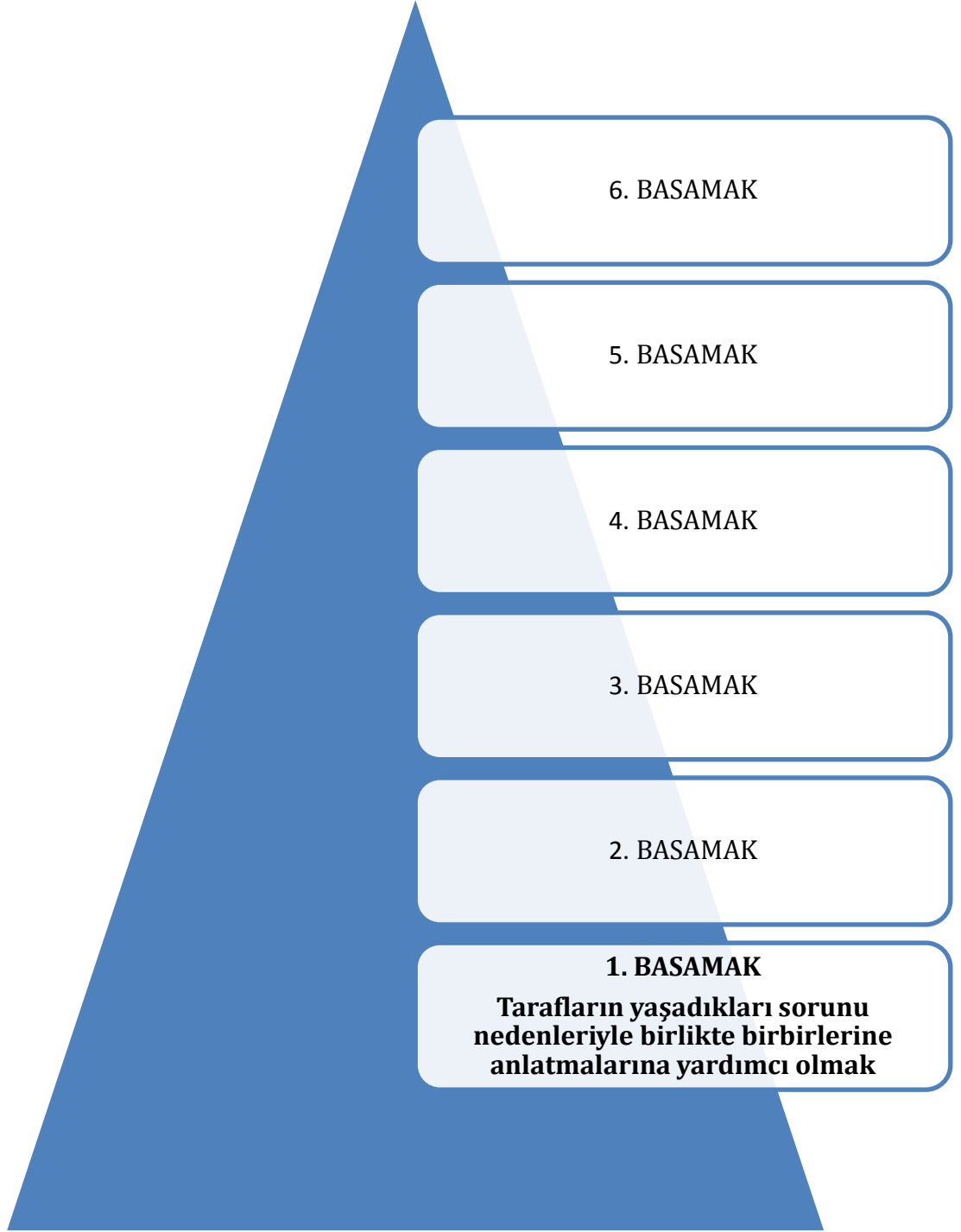
Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır:

- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995a). *Teaching students to be peacemakers* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995b). *Our mediation notebook* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher’s guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.
- Mediation UK. (1995). *Training manual in community mediation skills*. Bristol: Mediation UK.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997a). *Peer mediation: Conflict resolution in school: Program guide*. Champaign, IL: Research Press.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997b). *Peer mediation: Conflict resolution in schools: Student manual*. Champaign, IL: Research Press.

- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009a). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009b). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı: Öğrenci etkinlik kitabı*. Ankara: Maya Akademi.

Form – 4.14.a
Barışyapıcılıkta Müzakere (Sorun Çözme) Basamaklarının
Kolaylaştırılması



Form – 4.14.b**BASAMAK 1: Tarafların Yaşadıkları Sorunu Nedenleriyle Birlikte
Birbirlerine Anlatmalarına Yardımcı Olmak**

Form – 4.14.c

**BASAMAK 1: TARAFLARIN YAŞADIKLARI SORUNU NEDENLERİYLE BİRLİKTE BİRBİRLERİNE ANLATMALARINA
YARDIMCI OLMAK**

**İşlem yolu:**

1. Barışyapıcı, İrem'den aralarındaki sorunu ve ne yaşandığını nedenleriyle birlikte anlatmasını ister.
2. İrem, Gizem'in yüzüne ve gözlerine bakarak aralarındaki sorunu ve ne yaşandığını nedenleriyle birlikte açıklar.
3. Barışyapıcı, İrem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar İrem'e iletir.

Daha sonra

4. Barışyapıcı, Gizem'den aralarındaki sorunu ve ne yaşandığını nedenleriyle birlikte anlatmasını ister.
5. Gizem, İrem'in yüzüne ve gözlerine bakarak aralarındaki sorunu ve ne yaşandığını nedenleriyle birlikte açıklar.
6. Barışyapıcı, Gizem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar Gizem'e iletir.

Form – 4.14.d**BASAMAK 2: Tarafların Yaşadıkları Duyguları Nedenleriyle Birlikte Birbirlerine Açıklamalarına Yardımcı Olmak**

Form – 4.14.e

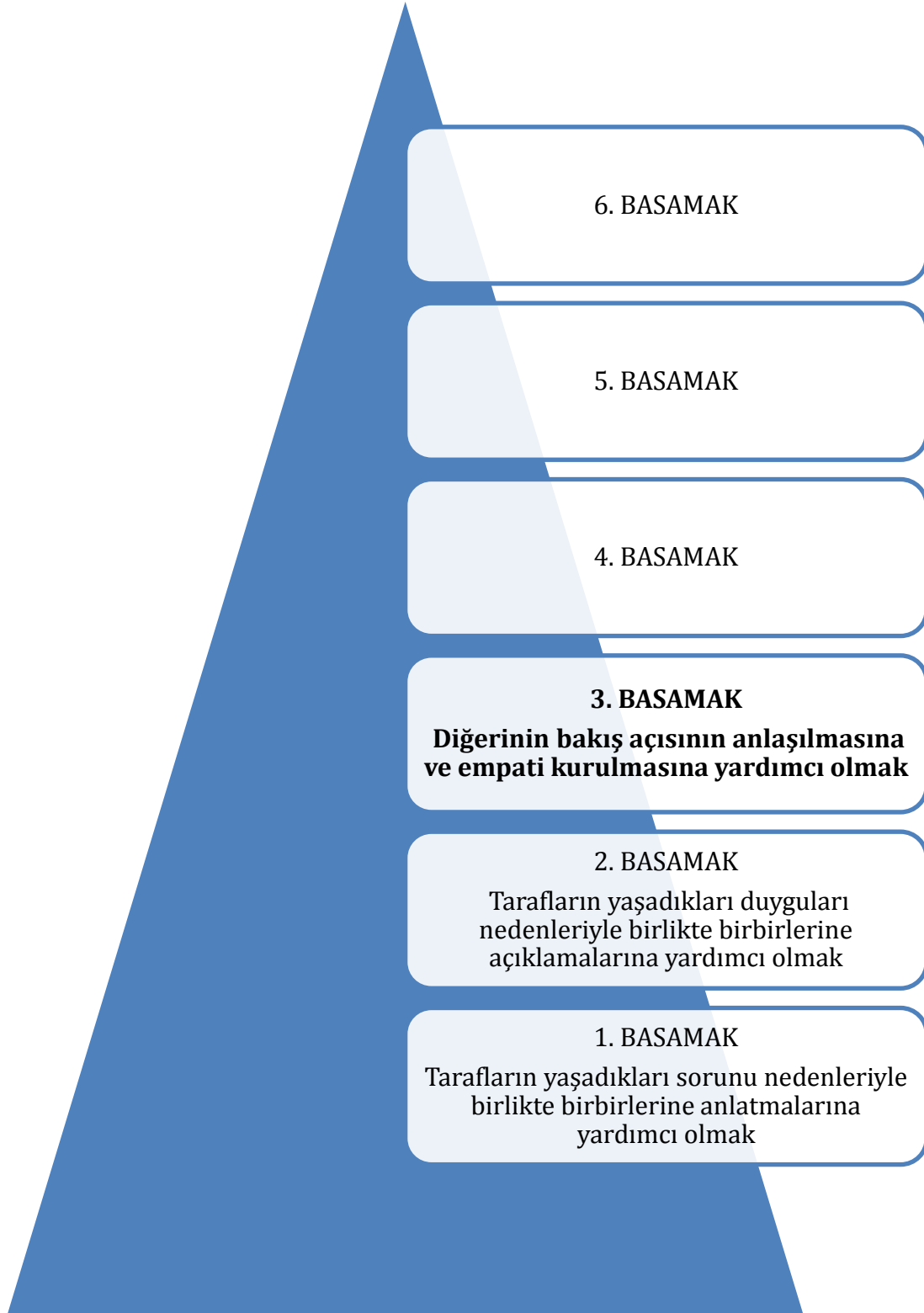
**BASAMAK 2: TARAFLARIN YAŞADIKLARI DUYGULARI NEDENLERİYLE BİRLİKTE BİRBİRLERİNE
AÇIKLAMALARINA YARDIMCI OLMAK**

**İşlem Yolu:**

1. Barışyapıcı, İrem'den sorun yaşanırken neler hissettiğini nedenleriyle birlikte Gizem'e anlatmasını ister.
2. İrem, Gizem'in yüzüne ve gözlerine bakarak duygularını nedenleriyle birlikte açıklar.
3. Barışyapıcı, İrem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar İrem'e iletir.

Daha sonra

4. Barışyapıcı, Gizem'den aralarındaki sorun yaşanırken neler hissettiğini nedenleriyle birlikte İrem'e anlatmasını ister.
5. Gizem, İrem'in yüzüne ve gözlerine bakarak duygularını nedenleriyle birlikte açıklar.
6. Barışyapıcı, Gizem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar Gizem'e iletir.

Form – 4.14.f**BASAMAK 3: Diğerinin Bakış Açısının Anlaşılmasına ve Empati Kurulmasına
Yardımcı Olmak**

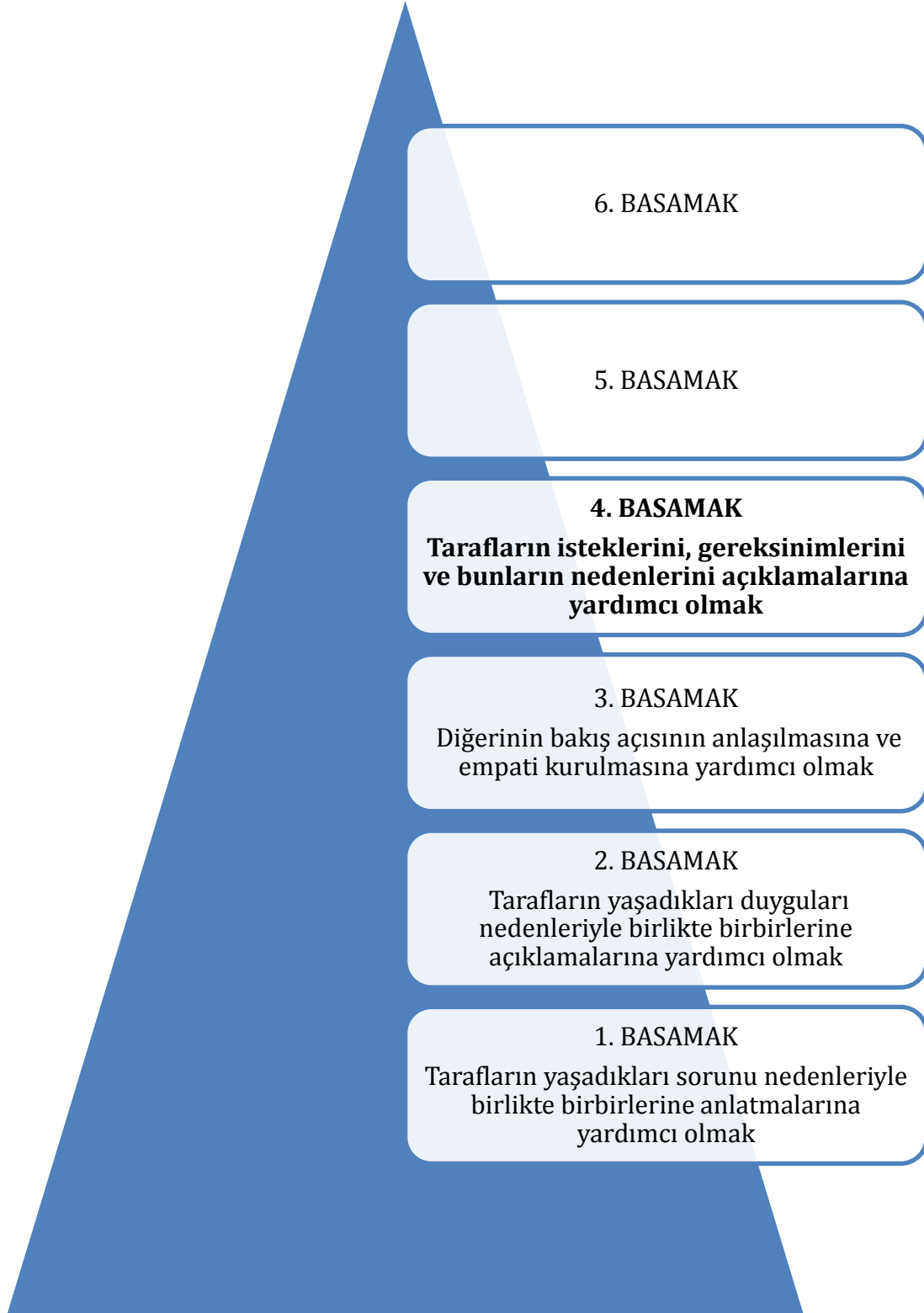
Form – 4.14.g

BASAMAK 3: DİĞERİNİN BAKIŞ AÇISININ ANLAŞILMASINA VE EMPATİ KURULMASINA YARDIMCI OLMAK**İşlem Yolu:**

1. Barışyapıcı, İrem'den Gizem'in söylemiş olduklarından, yaşadığı duygulardan ve bunların nedenlerinden anladığını Gizem'e söylemesini ister.
2. İrem, Gizem'in yüzüne ve gözlerine bakarak onun söylediklerinden anladığını nedenleriyle birlikte söyler.
3. Barışyapıcı, Gizem'e İrem'in onu doğru anlayıp anlamadığını sorar.

Daha sonra

4. Barışyapıcı, Gizem'den İrem'in söylemiş olduklarından, yaşadığı duygulardan ve bunların nedenlerinden anladığını İrem'e söylemesini ister.
5. Gizem, İrem'in yüzüne ve gözlerine bakarak onun söylediklerinden anladığını nedenleriyle birlikte söyler.
6. Barışyapıcı, İrem'e Gizem'in onu doğru anlayıp anlamadığını sorar.

Form – 4.14.h**BASAMAK 4: Tarafların İsteklerini, Gereksinimlerini ve Bunların Nedenlerini
Açıklamalarına Yardımcı Olmak**

Form – 4.14.1

BASAMAK 4: TARAFLARIN İSTEKLERİNİ, GEREKSİNİMLERİNİ VE BUNLARIN NEDENLERİNİ AÇIKLAMALARINA YARDIMCI OLMAK

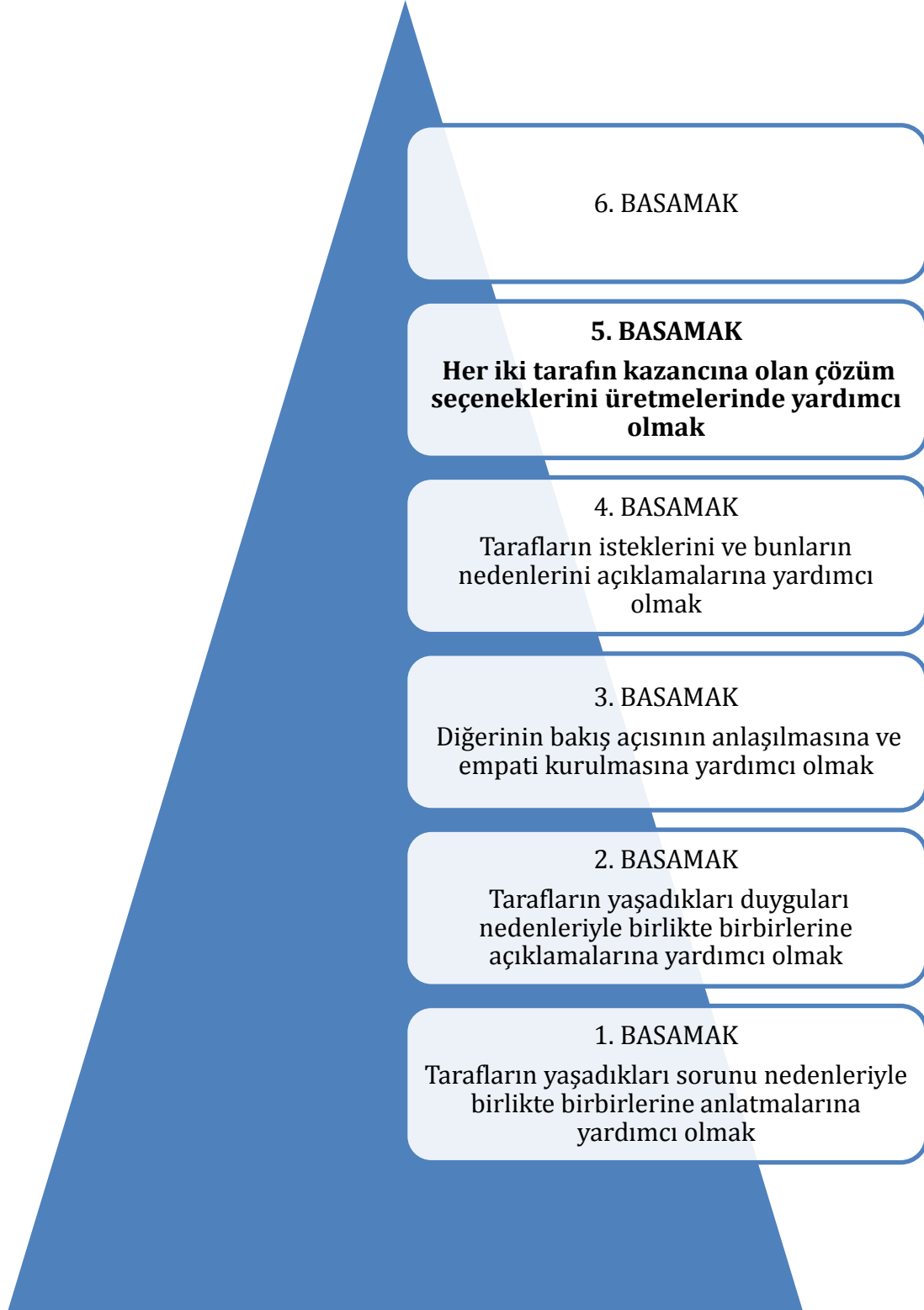


İşlem Yolu:

1. Barışyapıcı, İrem'den ne istediğini ve gereksinimlerini nedenleriyle birlikte Gizem'e anlatmasını ister.
2. İrem, Gizem'in yüzüne ve gözlerine bakarak isteklerini ve gereksinimlerini nedenleriyle birlikte açıklar.
3. Barışyapıcı, İrem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar İrem'e iletir.

Daha sonra

4. Barışyapıcı, Gizem'den ne istediğini ve gereksinimlerini nedenleriyle birlikte İrem'e anlatmasını ister.
5. Gizem, İrem'in yüzüne ve gözlerine bakarak isteklerini ve gereksinimlerini nedenleriyle birlikte açıklar.
6. Barışyapıcı, Gizem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar Gizem'e iletir.

Form – 4.14.j**BASAMAK 5: Her İki Tarafın Kazancına Olan Çözüm Seçeneklerini Üretmelerinde Yardımcı Olmak**

Form – 4.14.k

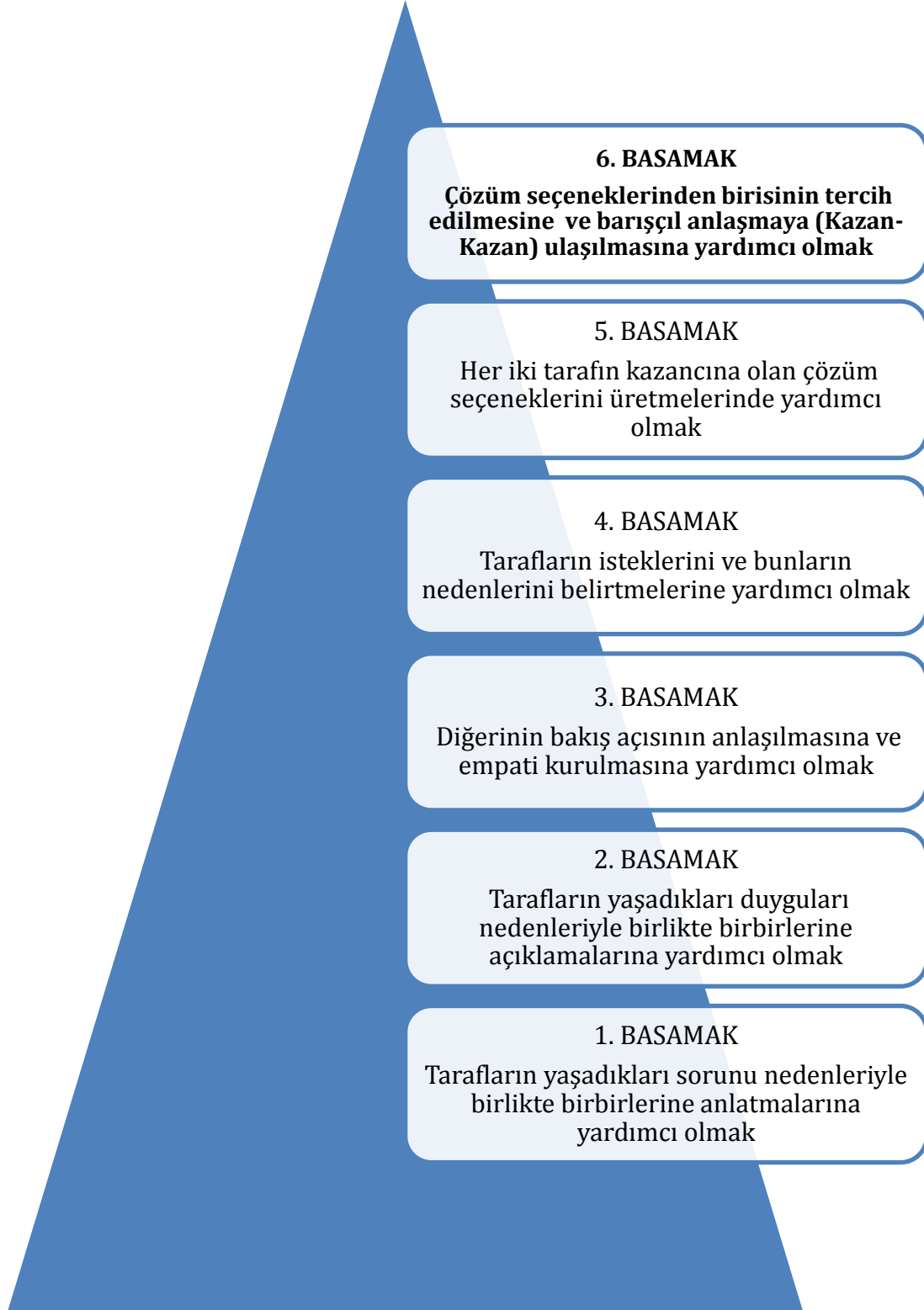
BASAMAK 5: HER İKİ TARAFIN KAZANCINA OLAN ÇÖZÜM SEÇENEKLERİNİ ÜRETMELERİNDE YARDIMCI OLMAK**İşlem Yolu:**

1. Barışyapıcı, İrem'den Gizem ile yaşadıkları sorunun çözümüne yönelik en az üç farklı çözüm seçeneği üretmesini ister.
2. İrem, Gizem'in yüzüne ve gözlerine bakarak kendi çözüm önerilerini açıklar.
3. Barışyapıcı, İrem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar İrem'e iletir.

Daha sonra

4. Barışyapıcı, Gizem'den İrem ile yaşadıkları sorunun çözümüne yönelik en az üç farklı çözüm seçeneği üretmesini ister.
5. Gizem, İrem'in yüzüne ve gözlerine bakarak kendi çözüm önerilerini açıklar.
6. Barışyapıcı, Gizem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar Gizem'e iletir.

"Barışyapıcı, tarafları ek çözüm seçeneklerini bulmaları yönünde teşvik eder ve süreci kolaylaştırır."

Form – 4.14.1**BASAMAK 6: Çözüm Seçeneklerinden Birisinin Tercih Edilmesine ve Barışçıl Anlaşmaya (Kazan-Kazan) Ulaşılmasına Yardımcı Olmak**

Form – 4.14.m**BASAMAK 6: ÇÖZÜM SEÇENEKLERİNDEN BİRİSİNİN TERCİH EDİLMESİNE VE BARIŞÇIL ANLAŞMAYA
(KAZAN-KAZAN) ULAŞILMASINA YARDIMCI OLMAK****İşlem Yolu**

1. Barışyapıcı, çözüm seçeneklerinin tercih edilmesinde ve barışçıl anlaşmaya (Kazan-Kazan) ulaşılmasında tarafların görüşlerini alır ve ortak bir noktada anlaşmalarına yardımcı olur.

Form – 4.14.n
Barışyapıcılık Görüşme Formu

Merhaba,

Benim adım.....Yaşadığınız sorunun çözümünde sizlere barışyapıcılık hizmeti sunacağım. Çözümü sizler bulacak, kararları sizler vereceksiniz. Sorun çözme sürecinde her ikinize de eşit ve adil bir biçimde davranacağım. Barışyapıcılıkta, doğru/yanlış ya da haklı/haksız gibi bir ayırım yapılması söz konusu değildir. Barışyapıcı olarak bana düşen görev; yapıcı ve barışçıl bir çözüme ulaşmanızda sizler için müzakere (sorun çözme) sürecini kolaylaştırmaktır.

Şimdi barışyapıcılık sürecinde uyulması gereken kuralları belirleyelim (Aşağıdaki kurallar tek tek okunur ve tarafların onaylamaları beklenir):

- Birbirinize ad takmayacak, incitici ya da küçük düşürücü sözler söylemeyeceksiniz.
- Birbirinizin sözünü kesmeyeceksiniz, herkes sırasını bekleyecek.
- Olabildiğince dürüst davranacaksınız.
- Anlaşmaya vardığınızda bu anlaşmanın gereklerini yerine getireceksiniz.
- Buradaki tüm konuşmalar gizli kalacak, dışarıdan birisine kesinlikle anlatılmayacak.
- Sizlerin yaşamını tehlikeye atacak bir durum söz konusu olması halinde barışyapıcı olarak bu eğitimi yürüten araştırmacıya ya da okul psikolojik danışmanına bildirimde bulunma zorunluluğum vardır.

* Bu etkinlik, Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı'nın (2009a) "*Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*" adlı kitabından yazarların izni alınarak uyarlanmıştır.

Barışyapıcılık Sürecinin İşleyişi

1. Barışyapıcı, çatışan taraflardan yaşadıkları olayı nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.
 - a) **Ne oldu? Aranızda ne geçtiğini nedenleriyle anlatır mısınız?**
 - b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**
2. Barışyapıcı, taraflardan yaşanan olayda neler hissettiklerini nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.
 - a) **Bu olay sana hangi duyguları yaşattı? Bu duygularının nedenleri nelerdir?**
 - b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**
3. Barışyapıcı, anlaşmazlığın taraflarının birbirlerinin söylediklerinden anladıklarını açıklamalarına yardımcı olur.
 - a) **Arkadaşının söylemiş olduklarından, anladığını kendisine söyler misin?**
 - b) **Arkadaşın seni doğru anlamış mı?**
4. Barışyapıcı, çatışan taraflardan sorunla ilgili isteklerini nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.
 - a) **Aranızdaki sorunla ilgili olarak ne istiyorsun, nedenleriyle birlikte söyler misin?**
 - b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**
5. Çözüm seçeneklerinin üretilmesi.
 - **Ortak sorununuzun barışçıl bir şekilde ve kazan-kazan ile sonuçlanması için çözüm seçenekleriniz nelerdir? (En az 3 çözüm seçeneği üretmeye çalışın.)**
6. Barışyapıcı, tarafların barışçıl bir anlaşmaya varmalarına yardımcı olur.
 - a) **Sizce ortak sorununuzun barışçıl çözümü için en uygun seçenek hangisi?**
 - b) **Uygun bulduğunuz seçenek her ikinizin de isteğine ulaşmanızı sağlayacak mı?**
7. Barışyapıcılık formu, barışyapıcı ve anlaşmazlığın tarafları tarafından imzalanarak **anlaşma** resmileştirilir.

* Bu etkinlik, Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı'nın (2009a) "*Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*" adlı kitabından yazarların izni alınarak kullanılmıştır.

Form – 4.14.o

Barışyapıcılık Kayıt Formu

Barışyapıcı:.....Sınıfı:.....İmza:.....

Tarih:.....Saat:.....Barışyapıcılık Yeri:.....

Anlaşmazlık Yaşayan Öğrencilerin Adları ve Soyadları	Sınıfları

Anlaşmazlık Konusu

Anlaşmaya Ulaşıldı mı? Evet:..... Hayır:.....

BİRİNCİ KİŞİ	İKİNCİ KİŞİ
.....aşağıdakileri yapmaya söz verdi.	aşağıdakileri yapmaya söz verdi.
İmza:	İmza:
Takip Sonucu:	

* Bu etkinlik, Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı'nın (2009a) "Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı" adlı kitabından yazarların izni alınarak kullanılmıştır.

ETKİNLİK – 15 : BARIŞYAPICILIK UYGULAMALARI VE PROGRAMIN SONLANDIRILMASI

HEDEFLER : 1. Barışyapıcılık becerilerini edinir,
2. Eğitim sürecine yönelik değerlendirmeler yapar.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 80 dakika (2 ders saati)

MATERYAL : Form – 4.15.a: Barışyapıcılık Görüşme Formu,
Form – 4.15.b: Barışyapıcılık Kayıt Formu,
Form – 4.15.c: Katılım Belgesi,
Form – 4.15.d: Örnek Olaylar,
Form – 4.15.e: Barışyapıcı Yemin Metni.

SÜREÇ :

1. Önceki oturumda yapılan etkinlikler özetlenir. Bu oturumda, barışyapıcılık becerileri kazanmaya yönelik etkinlikler gerçekleştirileceği, uygulamaların ardından eğitim sürecine yönelik genel değerlendirmelerle birlikte programın sonlandırılacağı belirtilir.
2. Öğrencilerden Form – 4.15.a (Barışyapıcılık Görüşme Formu) ve Form – 4.15.b’yi (Barışyapıcılık Kayıt Formu) açmaları istenir.
3. Araştırmacı gönüllü 3 öğrenciye ihtiyacı olduğunu belirtir. Bu öğrencilerden birinin önceki oturumdaki bilgileri ve uygulamaları göz önünde bulundurarak ve Form – 4.15.a ve Form – 4.15.b’yi kullanarak “barışyapıcı” rolünü üstleneceği; diğer iki öğrencinin ise araştırmacı tarafından verilen örnek olaydaki (Form – 4.15.d) rolleri oynayacakları belirtilir. Barışyapıcı ve çatışan tarafları oynayacak olan öğrenciler belirlenir. Çatışan tarafları oynayacak olan öğrencilere rolleri verilir. Öğrenciler rollerini anladıktan ve kendilerini hazır hissettikten sonra barışyapıcıdan tarafları barışyapıcılık masasına davet etmesi, açılış konuşmasını yapması ve müzakere (sorun çözme) sürecini başlatması istenir. Barışyapıcı, kendisini hazır hissettiğinde ve taraflar hazır olduğunda süreci başlatır. Bu sırada araştırmacı da dâhil olmak üzere tüm öğrenciler barışyapıcılık sürecini sessiz bir biçimde izlerler. Barışyapıcı süreci tamamladıktan sonra öğrencilere şu sorular yöneltilir:

- Barışyapıcılık sürecinde taraflar hangi çözümlere ulaştılar? (Barışyapıcıya sorulur.)
 - En çok hangi noktada zorlandın? (Barışyapıcıya sorulur.)
 - Hangi durumlarda süreci rahatlıkla yürütebildin? (Barışyapıcıya sorulur.)
 - Tekrar barışyapıcı olsan neleri farklı yapardın? (Barışyapıcıya sorulur.)
 - Bu süreçte neler hissettiniz? (Taraflara sorulur.)
 - Barışyapıcının kolaylaştırıcılığında sorunların çözülmesi hakkında şu an neler düşünüyorsunuz? (Taraflara sorulur.)
 - Barışyapıcılık sürecinde neleri gözlemlediniz? (Süreci gözlemleyen öğrencilere sorulur.)
4. Büyük grup önünde gerçekleştirilen örnek uygulamanın ardından öğrenciler üçerli gruplara ayrılır. Gruptaki öğrenciler kendilerine 1, 2 ve 3 sayılarından birini verirler. 1'lerden "barışyapıcı" olmaları istenir. 2 ve 3'lere ise araştırmacı tarafından örnek olaylar verilir. 2 ve 3 numaralı öğrenciler rollerine hazırlandıktan sonra 1 numaralı öğrenciler "barışyapıcı" olarak müzakere (sorun çözme) sürecini başlatırlar. Uygulama tamamlandıktan sonra 2'lerden "barışyapıcı" olmaları istenir. 1 ve 3'lere ise araştırmacı tarafından örnek olaylar verilir. 1 ve 3 numaralı öğrenciler rollerine hazırlandıktan sonra 2 numaralı öğrenciler "barışyapıcı" olarak müzakere (sorun çözme) sürecini başlatırlar. Uygulama tamamlandıktan sonra 3'lerden "barışyapıcı" olmaları istenir. 1 ve 2'lere ise araştırmacı tarafından örnek olaylar verilir. 1 ve 2 numaralı öğrenciler rollerine hazırlandıktan sonra 3 numaralı öğrenciler "barışyapıcı" olarak müzakere (sorun çözme) sürecini başlatırlar.
5. Uygulama tamamlandıktan sonra öğrencilerden gruplarını değiştirmeleri, farklı bir üçlü grup oluşturmaları istenir. Önceki uygulamadaki süreç bu yeni grup üyeleriyle tekrar gerçekleştirilir. Gruptaki öğrenciler kendilerine 1, 2 ve 3 sayılarından birini verirler. 1'lerden "barışyapıcı" olmaları istenir. 2 ve 3'lere ise araştırmacı tarafından örnek olaylar verilir. 2 ve 3 numaralı öğrenciler rollerine hazırlandıktan sonra 1 numaralı öğrenciler "barışyapıcı"

olarak müzakere (sorun çözme) sürecini başlatırlar. Uygulama tamamlandıktan sonra 2'lerden "barışyapıcı" olmaları istenir. 1 ve 3'lere ise araştırmacı tarafından örnek olaylar verilir. 1 ve 3 numaralı öğrenciler rollerine hazırlandıktan sonra 2 numaralı öğrenciler "barışyapıcı" olarak müzakere (sorun çözme) sürecini başlatırlar. Uygulama tamamlandıktan sonra 3'lerden "barışyapıcı" olmaları istenir. 1 ve 2'lere ise araştırmacı tarafından örnek olaylar verilir. 1 ve 2 numaralı öğrenciler rollerine hazırlandıktan sonra 3 numaralı öğrenciler "barışyapıcı" olarak müzakere (sorun çözme) sürecini başlatırlar.

6. Yukarıdaki uygulamaların yapılmasıyla her bir öğrenci en az iki kez barışyapıcı olma deneyimini elde eder. İki farklı grupta ikişer kez anlaşmazlık yaşayan taraf rolü oynayarak 4 farklı barışyapıcı uygulamasını gözlemleme fırsatı yakalar. Bu uygulama ile öğrencilerin barışyapıcılığı bizzat kendi deneyimleriyle öğrenmeleri hem de arkadaşlarını gözlemleyerek onların süreç yürütme becerilerinden yararlanmaları sağlanır.

7. Uygulamaların gerçekleştirilmesinin ardından öğrencilere aşağıdaki sorular yöneltilir:

- Barışyapıcı olarak süreci yönetirken neleri fark ettiniz?
- Bu etkinlik sırasında en çok hangi noktalarda zorlandınız?
- Taraflar kurallara uymadıklarında (örneğin, birbirlerine karşı küçük düşürücü, suçlayıcı bir dil kullanmaları ya da ad takarak birbirlerine hitap etmeleri) ne gibi sorunlar yaşadınız?
- Hangi durumlarda süreci rahatlıkla yürütebildiniz?
- Tekrar barışyapıcı olsanız neleri farklı yapardınız?
- Barışyapıcının kolaylaştırıcılığında sorunların çözülmesi hakkında şu an neler düşünüyorsunuz?
- Barışyapıcılık sürecinde neleri gözlemlediniz?

8. Araştırmacı, aşağıdaki açıklamayı yapar ve ardından genel değerlendirme sorularını yöneltilir:

"Uzun ve yoğun bir sürecin ardından barış eğitimi programının son aşamasına geldik. Her biriniz bu süreci son derece yararlı bir biçimde değerlendirdiniz. Artık sizler okulumuzun barışyapıcılarısınız! Anlaşmazlık durumlarında müzakere sürecini

kolaylaştırabilecek, yapıcı ve barışçıl çözümlere ulaşılmasını sağlayabilecek bilgi ve becerilerle donanımlısınız. Sizleri tebrik ediyorum!”

- Öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıklarda barışyapıcılık hizmetini sunma konusunda kendinizi yeterli hissediyor musunuz?
 - Barış eğitimine yönelik duygu ve düşünceleriniz neler?
 - Son olarak neleri paylaşmak istersiniz?
9. Araştırmacı, genel değerlendirme paylaşımlarının ardından öğrencilere teşekkür eder, katılım belgelerini (Form – 4.15.c) dağıtır ve programı sonlandırır.

Not: Uygulayıcılar uygun gördükleri takdirde bu son oturumda öğrencilerin sadece barışyapıcılık uygulama becerilerini geliştirmelerine odaklanabilirler. Çalışmanın genel olarak değerlendirilmesi, katılım belgelerinin verilmesi ve barışyapıcı rozetlerinin takılması işlemi için farklı bir zamanda geniş katılımlı bir tören düzenleyebilirler. Bu törene İl/İlçe Milli Eğitim Müdürleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezi yöneticileri ve psikolojik danışmanları, okul yöneticileri, psikolojik danışmanları, öğretmenleri ve öğrencileri davet edilebilir. Törende gündem maddeleri olarak (i) açılış konuşmalarına, (ii) eğitim sürecine ilişkin öğrenci görüşlerine, (iii) katılım belgelerinin verilmesine, (iv) barışyapıcı rozetlerinin takılmasına, (v) barışyapıcıların yemin törenine (Bkz. Form – 4.15.e), (vi) barışyapıcılık görüşme odasının açılışına ve (vii) toplu resim çekilmeye yer verilebilir. Yukarıdaki gündem maddelerine dayalı olarak gerçekleştirilecek geniş katılımlı bir törenin daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Etkinliğin Kaynağı: Bu etkinlik, aşağıdaki kaynaklardan yararlanılarak hazırlanmıştır:

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995a). *Teaching students to be peacemakers* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1995b). *Our mediation notebook* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.

Kreidler, W. J. (1997). *Conflict resolution in the middle school: A curriculum and teacher's guide* (2nd ed.). Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.

- Mediation UK. (1995). *Training manual in community mediation skills*. Bristol: Mediation UK.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997a). *Peer mediation: Conflict resolution in school: Program guide*. Champaign, IL: Research Press.
- Schrumpf, F., Crawford, K. D., & Bodine, J. R. (1997b). *Peer mediation: Conflict resolution in schools: Student manual*. Champaign, IL: Research Press.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009a). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı*. Ankara: Maya Akademi.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009b). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı: Öğrenci etkinlik kitabı*. Ankara: Maya Akademi.

Form – 4.15.a
Barışyapıcılık Görüşme Formu

Merhaba,

Benim adım.....Yaşadığınız sorunun çözümünde sizlere barışyapıcılık hizmeti sunacağım. Çözümü sizler bulacak, kararları sizler vereceksiniz. Sorun çözme sürecinde her ikinize de eşit ve adil bir biçimde davranacağım. Barışyapıcılıkta, doğru/yanlış ya da haklı/haksız gibi bir ayrım yapılması söz konusu değildir. Barışyapıcı olarak bana düşen görev; yapıcı ve barışçıl bir çözüme ulaşmanızda sizler için müzakere (sorun çözme) sürecini kolaylaştırmaktır.

Şimdi barışyapıcılık sürecinde uyulması gereken kuralları belirleyelim (Aşağıdaki kurallar tek tek okunur ve tarafların onaylamaları beklenir):

- Birbirinize ad takmayacak, incitici ya da küçük düşürücü sözler söylemeyeceksiniz.
- Birbirinizin sözünü kesmeyeceksiniz, herkes sırasını bekleyecek.
- Olabildiğince dürüst davranacaksınız.
- Anlaşmaya vardığınızda bu anlaşmanın gereklerini yerine getireceksiniz.
- Buradaki tüm konuşmalar gizli kalacak, dışarıdan birisine kesinlikle anlatılmayacak.
- Sizlerin yaşamını tehlikeye atacak bir durum söz konusu olması halinde barışyapıcı olarak bu eğitimi yürüten araştırmacıya ya da okul psikolojik danışmanına bildirimde bulunma zorunluluğum vardır.

* Bu etkinlik, Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı'nın (2009a) "*Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*" adlı kitabından yazarların izni alınarak uyarlanmıştır.

Barışyapıcılık Sürecinin İşleyişi

1. Barışyapıcı, çatışan taraflardan yaşadıkları olayı nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.
 - a) **Ne oldu? Aranızda ne geçtiğini nedenleriyle anlatır mısınız?**
 - b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**
2. Barışyapıcı, taraflardan yaşanan olayda neler hissettiklerini nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.
 - a) **Bu olay sana hangi duyguları yaşattı? Bu duygularının nedenleri nelerdir?**
 - b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**
3. Barışyapıcı, anlaşmazlığın taraflarının birbirlerinin söylediklerinden anladıklarını açıklamalarına yardımcı olur.
 - a) **Arkadaşının söylemiş olduklarından, anladığını kendisine söyler misin?**
 - b) **Arkadaşın seni doğru anlamış mı?**
4. Barışyapıcı, çatışan taraflardan sorunla ilgili isteklerini nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.
 - a) **Aranızdaki sorunla ilgili olarak ne istiyorsun, nedenleriyle birlikte söyler misin?**
 - b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**
5. Çözüm seçeneklerinin üretilmesi.
 - **Ortak sorununuzun barışçıl bir şekilde ve kazan-kazan ile sonuçlanması için çözüm seçenekleriniz nelerdir? (En az 3 çözüm seçeneği üretmeye çalışın.)**
6. Barışyapıcı, tarafların barışçıl bir anlaşmaya varmalarına yardımcı olur.
 - a) **Sizce ortak sorununuzun barışçıl çözümü için en uygun seçenek hangisi?**
 - b) **Uygun bulduğunuz seçenek her ikinizin de isteğine ulaşmanızı sağlayacak mı?**
7. Barışyapıcılık formu, barışyapıcı ve anlaşmazlığın tarafları tarafından imzalanarak **anlaşma** resmileştirilir.

* Bu etkinlik, Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı'nın (2009a) "*Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*" adlı kitabından yazarların izni alınarak kullanılmıştır.

Form – 4.15.c

Katılım Belgesi

KATILIM BELGESİ

28/10/2013 - 13/01/2014 tarihleri arasında düzenlenen “Barış Eğitimi Programı”na katılmış ve bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. İlginiz ve okulumuzda barışyapıcı olma konusundaki gönüllülüğünüz için teşekkür ederiz.

13.01.2014

Mehmet SEZGİN

Efeler Anadolu Lisesi Müdürü

Ali Serdar SAGKAL

Uzman Psikolojik Danışman

Form – 4.15.d

Örnek Olaylar

ÖRNEK OLAY 1:

Örnek Olay-1: Seda	Meltem ile aynı sınıfta okumaktasın. Fakat bir türlü kendisiyle geçinemezsin. Kendisiyle daha önce birkaç kez kavga etmişsindir. Bu kavgalar nedeniyle aranız eskisi kadar iyi değildir. Son günlerde, Meltem'in sana olan bakışlarından, tavırlarından ve sözlerinden rahatsızlık duymaktasın. Tüm bunlara ek olarak, Meltem'in Facebook'ta kendi duvarına yazdığı bazı isimsiz sözlerde sana laf attığını düşünürsün. Tüm bunlar seni kızdırır ve okula geldiğinde Meltem'e çok ağır sözler söylersin.
Örnek Olay-1: Meltem	Seda ile aynı sınıftasın. Aslında Seda ile arkadaşlık yapmayı seviyorsun. Fakat son günlerde yaşadığınız tatsız olaylardan dolayı aranız biraz kötü. Seda ile kişisel bir sorunun olmamasına rağmen senin sınıfta söylediğin sözlerden ve hareketlerden onun rahatsız olduğunu görürsün. Onunla olan arkadaşlığının daha fazla bozulmaması için davranışlarına dikkat etmeye çalışırsın. Arkadaşlıklar, dostluklar üzerine yazılar yazmayı seversin. Çok sevdiğin arkadaşlarından birinin seni üzmesi üzerine bu olaya ilişkin duygu ve düşüncelerini kendi Facebook duvarına yazarsın. Fakat Seda yazdığın bu sözlerle kendisine laf attığını düşünür ve bir sonraki gün okulda sana çok ağır sözler söyler.

ÖRNEK OLAY 2:

Örnek Olay-2: Merve	Okulda A şubesinde okumaktasın. Teneffüste sıra arkadaşlarınla B şubesindeki Özlem hakkında konuşmaktasın. Özlem'in son günlerde sana olan davranışlarından rahatsızlık duymaktasın. Ona öfkелisin, aynı zamanda da kırgınsın. Bu duygu ve düşüncelerini sıra arkadaşlarınla paylaşmaktasın. Bu paylaşımın sürerken kendi sınıf arkadaşın Özlem gelir ve sana bağırmağa başlar. Kendisi hakkında ileri-geri konuştuğunu söyleyerek sana kırıcı sözler söyler. Sen ona başka bir Özlem hakkında konuştuğunu söylersin ama o inanmaz. Aranızda büyük bir tartışma yaşanır.
Örnek Olay-2: Özlem	Merve ile aynı sınıfta okumaktasın. Teneffüste hava almak için okul bahçesine çıkar ve arkadaşlarınla dolaşırsın. O sırada koşarak yanına gelen Duygu; "Tahtadakileri deftere geçiriyordum o sırada Merve ve sıra arkadaşlarının senin hakkında konuştuklarına şahit oldum. Söyledikleri şeyler hiç hoş değildi. Bunu sana söylemeden geçemedim" der. Kendine yakın gördüğün arkadaşlarından biri olan Merve'nin böyle bir davranışta bulunması seni çok öfkелendirir. Koşarak sınıfa gidersin. Merve'ye arkandan konuştuğu için çok ağır sözler söylersin. Merve kendisini savunmaya başlar ama onu hiç dinlemezsin. Böylece aranızda büyük bir tartışma başlar.

ÖRNEK OLAY 3:

Örnek Olay-3: Ahmet	Yeni bir cep telefonu aldın. Telefonun fotoğraf ve kamera çekim özelliklerini denemek istiyorsun. Aynı zamanda sınıfta arkadaşlarının fotoğraf ya da videolarını spontan bir şekilde çekip, sınıfın için hatıra bir video gösterimi hazırlamayı hedefliyorsun. Sınıfta bu şekilde deneme çekimleri yaparken Miray sana çok sert çıkışır. Sana; “Bu bir disiplin suçu. Sen bu şekilde izinsiz çekim yapamazsın. Yaptığın ayıp” der. Bunun ardından da çokça laf söyler. Bu duruma çok öfkelenirsin ve Miray’la atışmaya başlarsın.
Örnek Olay-3: Miray	Ahmet ile aynı sınıftasın. Teneffüste arkadaşlarınla sohbet ederken Ahmet’in izin almaksızın fotoğraf ve kamera çekimi yaptığını fark edersin. Bu duruma çok öfkelenirsin. Ortaokulda benzer bir olay yaşamış; bir arkadaşın uygunsuz bir davranışını kameraya çekip, internete koymuş ve bu olay seni çok zor bir durumda bırakmıştır. Bu konuda hassas olduğun için Ahmet’in bu tavrından çok rahatsız olursun. Ayrıca, izin almadan böyle bir şey yapması seni daha da öfkelenmiştir. Bu yüzden, Ahmet ile atışmaya başlarsın.

ÖRNEK OLAY 4:

Örnek Olay-4: İrem	Öğle aralarında genellikle Gizem’le birlikte vakit geçiriyorsun. Bu zaman diliminde hem öğle yemeğini yiyor hem de sohbet edip hoş bir vakit geçiriyorsunuz. Bazı zamanlarda da oturup ödevlerinizi yetiştiriyor, konu çalışıyorsunuz. Bir gün öğle arasında uzun bir zamandır sesini duymadığın Ayça isimli arkadaşın seni cep telefonundan arar. Onun bu araması seni çok şaşırtır ve mutlu eder. Sohbet etmeye başlarsınız. İlkokul ve ortaokul günlerinizle ilgili anılarınızı paylaşp, şimdiki lise yaşantınız üzerine konuşurken bir hayli zaman geçer. Sen de konuşmaya kendini kaptırırsın. Konuşman bittikten sonra Gizem’in yanına gelirsin. Fakat onun sana soğuk davrandığını, seninle konuşmadığını görürsün. Sen de ona sinirlenir, birkaç söz söyler ve ortamdan uzaklaşırsın.
Örnek Olay-4: Gizem	Öğle aralarında genellikle İrem’le birlikte vakit geçiriyorsun. Bu zaman diliminde hem öğle yemeğini yiyor hem de sohbet edip hoş bir vakit geçiriyorsunuz. Bazı zamanlarda da oturup ödevlerinizi yetiştiriyor, konu çalışıyorsunuz. Bir gün öğle arasında İrem’in telefonu çalar. İrem, Ayça adında bir kızla konuşmaya başlar. Bu sırada yanından kalkar ve uzak bir yere gidip uzun bir süre konuşur. Yanına geldiğinde ise sana hiçbir şey söylemez. İrem’in Ayça adındaki kızla uzun bir süre konuşması, bu konuşma sırasında yanından kalkıp gitmesi ve geldiğinde beklettiği için özür dilememesi seni kırmıştır. Bir de üstüne üstlük sana kötü sözler söylemesi, seni daha da üzmüştür.

ÖRNEK OLAY 5:

Örnek Olay-5: Arda	Efe ile iyi arkadaşsın. Bir gün Efe senden telefonunu ister. Sen telefonunu ona verirsin. Bu sırada telefonda ne yaptığını da bir yandan kontrol edersin. Efe'nin telefonda fotoğraf ve video bölümüne girdiğini ve bir şeyleri silmeye çalıştığını görürsün. Ona sert çıkışırsın. O da sana kötü sözler söyler. Aranızda bir tartışma başlar.
Örnek Olay-5: Efe	Arda ile iyi arkadaşsın. Geçtiğiniz günlerde Arda senin sınıftaki bir davranışını kameraya kaydeder. Kendisinden bu videoyu silmesini istersin. Arda silmeyeceğini ama kimseye de göstermeyeceğini söyler. Sen yine de rahatsız olur ve o videoyu silmek istersin. Başka bir gün Arda'dan telefonunu ister, video bölümüne girer ve o kaydı silmek istersin. Bunun üzerine Arda sana sert çıkışır. Sana kötü sözler söyler. Sen de bu duruma öfkelenirsin ve aranızda tartışma başlar.

ÖRNEK OLAY 6:

Örnek Olay-6: Muhammed	Bugün canın çok sıkındır. Teneffüste Arzu'nun yanına gider, sırasına oturur ve dertleşmeye başlarsın. Bir süre konuşursun. Bu sırada Arzu'nun sıra arkadaşı Merve gelir. Sana sert bir biçimde "Kalk sıramdan..." der. Onun bu tavrı seni çok rahatsız eder. Sen de ona sert bir biçimde "Kalkmıyorum" dersin. Bu atışmayla birlikte aranızda tartışma çıkar.
Örnek Olay-6: Merve	Arzu ile aynı sırada oturuyorsunuz. Bugün çok yorgun olduğun bir gün. Sınav haftası olması sebebiyle hem uykusuz hem de çok gerginsin. Sınıfa geldiğinde Muhammed'in sıranda oturduğunu ve Arzu ile konuştuğunu görürsün. Muhammed'e sert bir biçimde "Kalk sıramdan..." dersin. O da sana sert bir biçimde "Kalkmıyorum" der. Aslında Muhammed ile tartışmak istemezsin. Gergin olduğun için böyle bir tepki göstermişindir. Fakat olan olmuştur. Muhammed ile tartışmaya başlarsınız.

ÖRNEK OLAY 7:

Örnek Olay-7: Özgür	Sosyal ve kültürel etkinlikleri yakından takip ediyorsun. Bol bol kitap okuyorsun. Bu konuları arkadaşlarınla paylaşmayı seviyorsun. Yeni bir şeyler olduğunda mutlaka bunu arkadaş ortamında paylaşıyorsun. Sosyal ortamlarda ön planda olmayı seviyorsun. Girişken bir kişisin. Fakat son zamanlarda gruptaki arkadaşlarından Savaş, senin bunu kasıtlı bir biçimde yaptığını düşünüyor. Senin kendini ondan üstün gördüğünü ve onu kızların arasında küçük düşürmek için böyle davrandığını düşünüyor. Bu konuda sana sert çıkışıyor ve seninle olan arkadaşlığını bitiriyor.
Örnek Olay-7: Savaş	Özgür ile iyi arkadaşsınız. Arkadaş grubunda Özgür hep sizinle birlikte. Fakat onun her konuda kendini bilgili göstermeye çalışması, özellikle de çevrenizde kızlar olduğunda seni küçük düşürmek için muhalefet olması senin canını sıkmaya başlamıştır. Özgür'ün bunu kasıtlı olarak yaptığını düşünür, ona bir keresinde çok sert çıkışır ve küsersin.

ÖRNEK OLAY 8:

Örnek Olay-8: Serkan	Beden eğitimi derslerinde ve boş zamanlarınızda okul futbol sahasında maçlar yapıyorsunuz. Bu maçlarda kaleci olarak oynuyorsun. Uzun bir süredir maçlarda takımın kalesini hep sen koruyorsun. Son maçta takım olarak iyi oynayamadığınız için maçı kaybediyorsunuz. Arkadaşların bu yenilginin faturasını sana kesiyor. Bir sonraki maçta kaleye geçerken takımın kaptanı Mehmet'in seni kadrodan çıkardığını öğreniyorsun. Bu durum seni öfkelenendiriyor ve haksızlığa uğramış hissediyorsun. Takımın için bugüne kadar çok fazla emek harcadığını düşünüyorsun. Seni bir çırpıda silmeleri ve yenilginin faturasını sana kesmeleri seni kırıyor. Bu yüzden Mehmet ile tartışıyorsun.
Örnek Olay-8: Mehmet	Beden eğitimi derslerinde ve boş zamanlarınızda okul futbol sahasında maçlar yapıyorsunuz. Bu maçlarda takımın kaptanlığını yapıyorsun. Uzun bir süredir maçlarda takımın kalesini Serkan koruyor. Fakat son maçlarda iyi oynamadığını düşündüğün ve takımdaki diğer arkadaşların da seninle aynı fikirde olduğu için Serkan'ı bir süre kalede oynatmamayı düşünürsün. Serkan bu durumu öğrenince yanına gelir ve sana argo sözler söyler. Anlaşmazlık yaşarsınız.

ÖRNEK OLAY 9:

Örnek Olay-9: Kadir	Ethem ile öğle arasında daha önce hiç gitmediğiniz ve methini çokça duyduğunuz bir çiğ köfteciye gitmek üzere anlaşırsın. Farklı şubelerde okuduğunuz için okulun çıkış kapısında buluşmayı planlarsınız. Çıkışta Ethem'i bir süre beklersin. Tüm öğrenciler çıktığı için Ethem'in sana verdiği sözü unutup gittiğini düşünürsün. Bu duruma öfkelenirsin. O sırada yanından geçen diğer arkadaşlarına takılır ve öğle yemeğine onlarla gidersin. Öğleden sonra teneffüste Ethem ile karşılaşırın, sana selam vermediğini görünce, sen de ona selam vermezsin ve aranızda küslük başlar.
Örnek Olay-9: Ethem	Kadir ile öğle arasında daha önce hiç gitmediğiniz ve methini çokça duyduğunuz bir çiğ köfteciye gitmek üzere anlaşırsın. Farklı şubelerde okuduğunuz için okulun çıkış kapısında buluşmayı planlarsınız. Son ders saatinde Geometri dersi işlersiniz. Öğretmen, zil çalmasına rağmen sorunun çözümü tamamlanmadığı için dışarı çıkmanıza izin vermez. Dolayısıyla Kadir ile buluşmak için gecikirsin. Ders bittiğinde koşa koşa çıkış kapısına gidersin. Kadir seni beklemediği için ona öfkelenirsin. Öğleden sonra karşılaştığınızda da onun yüzünü görmek istemez ve ona selam vermezsin.

ÖRNEK OLAY 10:

Örnek Olay-10: Fuat	Baran, sınıf arkadaşın. Onunla arkadaşlık yapmayı seviyorsun. Onunla şakalaşmak senin çok hoşuna gidiyor. Onu kızdırdığında gösterdiği jest ve mimikler eğlenceli oluyor. Bir gün yine onu şakadan kızdırmak için hafifçe omuz atar ve alaylı bir biçimde “Önüne baksana...” dersin. Fakat Baran sana bağırmaya başlar. Sen bu tepki karşısında şaşırırsın. Sonra sen de ona argo konuşmaya başlarsın.
Örnek Olay-10: Baran	Fuat sınıf arkadaşın. Onunla iyi anlaşıyorsun. Fakat seninle sürekli şakalaşması seni rahatsız ediyor. Onu bu konuda çokça uyardıysındır. Öfkeli ve gergin olduğun bir günde tenefüste dolaşırken Fuat gelir ve sana omuz atar. Bir de sana alaylı bir biçimde “Önüne baksana...” der. Sen bu duruma öfkelenirsin. Öfkene sahip olamayıp Fuat’a bağırırsın. O da sana argo sözler söyler.

ÖRNEK OLAY 11:

Örnek Olay-11: Fulya	Özge ile aynı sırada oturmaktasın. Özge okulların açıldığı Eylül ayından Nisan ayına kadar cam kenarında oturmuştur. Onun cam kenarında oturmasına bir şey dememiştir. Fakat artık biraz değişiklik olsun istersin. Cam kenarında oturmak istediğini Özge’ye söylersin. Özge buna sıcak bakmaz. Aranızda tartışma başlar.
Örnek Olay-11: Özge	Fulya ile aynı sırada oturmaktasın. Başlangıçta cam kenarında oturmak istediğini Fulya’ya söylersin ve Fulya da bunu kabul eder. Okulların açıldığı Eylül ayından Nisan ayına kadar cam kenarında oturursun. Sonrasında pişman olursun çünkü kalorifer yanında oturduğun için bütün kış sıcaklıktan bunalırsın. Kışın tüm o sıcaklara katlanırsın. Bahar mevsimi geldiğinde ilk defa rahat rahat oturacakken Fulya’nın artık yer değiştirelim demesi seni öfkelenendirir. Kışın kaloriferin yanında oturduğun ve o sığa katlandığın için cam kenarında oturmanın kendi hakkın olduğunu düşünürsün. Fulya ile aranızda tartışma başlar.

ÖRNEK OLAY 12:

Örnek Olay-12: Şerife	Hakan ile uzun bir süredir güzel bir ilişkiniz var. Onu çok kıskanıyorsunuz. Başka kızların onunla yakınlaşması düşüncesi bile seni rahatsız ediyor. Bir gün facebook'ta Hakan'ın profiline girersin ve sınıf arkadaşlarından Buse'nin erkek arkadaşının son günlerde eklediği bir resmi beğenip, "Çok karizmatik ve yakışıklı çıkmışsın..." yazdığını görürsün. Bu yazı seni oldukça sinirlendirir. Bir sonraki gün okula gittiğinde Buse'ye çıkışır ve şunları söylersin: "Sen nasıl benim erkek arkadaşımın fotoğrafını beğeniyorsun? Bir de üstüne üstlük çok karizmatiksin, çok yakışıklısın gibi şeyler yazıyorsun...". Bu sözlerin üzerine Buse ile aranızda tartışma yaşanır.
Örnek Olay-12: Buse	Şerife ve Hakan ile yakın arkadaşsın. Onların birbirlerine çok yakışan bir çift olduklarını düşünüyorsun. Bir gün facebook'ta Hakan'ın profiline eklediği yeni bir fotoğraf görüyorsun. Hakan'ın bu fotoğrafını beğeniyorsun ve altına "Çok karizmatik ve yakışıklı çıkmışsın" yazıyorsun. Bunu samimi bir biçimde yazıyorsun. Şerife bu yazıyı görüp, senin onun erkek arkadaşına sarkıntılık yaptığını düşünüyor ve yanına gelip "Sen nasıl benim erkek arkadaşımın fotoğrafını beğeniyorsun? Bir de üstüne üstlük çok karizmatiksin, çok yakışıklısın gibi şeyler yazıyorsun..." der. Bu sözler üzerine Şerife ile aranızda tartışma yaşanır. Şerife'nin olayı bu şekilde değerlendirmesi seni çok üzer.

ÖRNEK OLAY 13:

Örnek Olay-13: Hurşit	Ceyda ile uzun süredir iyi giden bir ilişkiniz oldu. Fakat son zamanlarda çok iyi geçinememeye başladınız. Bunun üzerine birbirinizden ayrılma kararı aldınız. Sınıftaki ve okuldaki arkadaşların neden ayrıldığınızı çok merak ederler. Sen bu konuda çok az konuşursun. Arkadaşlarına iyi geçinememeye başlamıştık, son günlerde çok tartıştık, birbirimizi anlayamadık, birbirimize yeterince değer veremedik gibi kısa açıklamalarda bulunursun. Bir gün Ceyda yanına gelir ve "Sen ne biçim bir adamsın? Senin gibi biriyle çıktığım için çok pişmanım. Ayrılmanız yetmiyormuş gibi bir de şimdi arkamdan konuşuyormuşsun. O bana değer vermedi, beni anlamadı, benimle geçinmedi gibi şeyler söylüyormuşsun. Tüm suçu bana atıyor, ileri geri konuşuyormuşsun" der. Bu sözler üzerine çok öfkelenirsin ve aranızda tartışma çıkar. Ceyda'nın olayın aslını öğrenmeden, başkalarından duyduğu yanlış sözlerle seni yargılaması hiç hoşuna gitmemiştir.
Örnek Olay-13: Ceyda	Hurşit ile uzun süredir iyi giden bir ilişkiniz oldu. Fakat son zamanlarda çok iyi geçinememeye başladınız. Bunun üzerine birbirinizden ayrılma kararı aldınız. Bir gün teneffüste dolaşırken Hurşit ile ortak arkadaşlarınızdan birkaçı gelir ve sana "Hurşit senin arkandan söylenmedik laf bırakmıyormuş, 'O bana değer vermedi, beni anlamadı, benimle geçinmedi' gibi sözler söylüyormuş, hatta ileri geri laflar ediyormuş" derler. Sen bunları duyunca çok öfkelenirsin. Hurşit'in bu şekilde konuşması ve arkadaş ortamında seni kötülemesi zoruna gitmiştir. Gider Hurşit'e hesap sorarsın. Bunun üzerine aranızda tartışma çıkar.

ÖRNEK OLAY 14:

Örnek Olay-14: Lütfi	Sevinç ile iyi bir ilişkiniz olduğunu düşünüyorsun. Kendine yakın bulduğun ve paylaşımlarda bulunduğun Leyla, kız arkadaşın Sevinç ve yaptıkları hakkında sana bir şeyler söylüyor. Sevinç'in sizin özel yaşantınızla ilgili arkadaş ortamlarında dedikodu yaptığını, senin arkandan çokça laf söylediğini paylaşıyor. Sen Leyla'nın bu sözlerine inanmıyorsun. Kız arkadaşın Sevinç'i savunuyorsun. Leyla'nın ilişkinizi bozmak ve kötülük etmek istediğini düşünüyorsun. Bu düşüncelere bağlı olarak Leyla'yı suçluyorsun, ona çok ağır sözler söylüyorsun. Bu tartışma sizin küsmenize neden oluyor.
Örnek Olay-14: Leyla	Lütfi ile iyi arkadaşsınız. Lütfi, Sevinç ile çıkmaktadır. Fakat bir zaman sonra görürsün ki Sevinç aslında Lütfi'nin duyguları ile oynamaktadır. Lütfi'nin arkasından çokça dedikodu yapmakta, onun hakkında olumsuz sözler söylemektedir. Sevinç'in bu davranışları seni rahatsız eder ve gider Lütfi'ye olan bitenleri tüm açıklığıyla anlatırsın. Lütfi sana inanmaz. Senin onların ilişkisini kışkırttığını, aralarını bozmak istediğini düşünür ve seni suçlar. Sana çok ağır sözler söyler. Lütfi'nin bu şekilde düşünmesi, sana inanmaması ve üstüne üstlük ağır sözler söylemesi seni kırar. Bu olay üzerine Lütfi ile küser ve bir daha konuşmazsın.

ÖRNEK OLAY 15:

Örnek Olay-15: Gizem	Türk Edebiyatı dersinden sınavınız var. Arkadaşların ve sen bu sınavdan çok korkuyorsunuz. Arkadaşların, Türk Edebiyatı öğretmenini ile iyi anlaştığını için öğretmenin yanına gidip, sınavda hangi konulardan daha çok soru soracağı hakkında görüşmeni istiyor. Sen gidip öğretmenle konuşuyorsun. Öğretmenin söylediği beş temel konuyu not alıyorsun. Sınfa gelince bu beş konuyu tahtaya yazıyorsun ve arkadaşlarına bu konulardan sorumlu olduğunuzu söylüyorsunuz. Birkaç gün sonra Türk Edebiyatı sınavına girdiğinde öğretmenin söylemiş olduğu konular dışında sorular sorduğunu görüp, şaşırıyorsunuz. Hatta bu soruları çözmekte zorlanıyorsunuz. Sınav çıkışında Muammer gelip sana bağıyor. Sana; "Bize öğretmen beş konudan soru soracak diyordun. Hoca tüm konulardan sordu. Senin yaptığın ayıp. Hocanın söylediklerini bizden sakladın, senin yüzünden düşük not alacağız. Ayıp... Ayıp..." der. Sen Muammer'e olayın aslını anlatmaya çalışırsın ama o seni dinlemez. Bu durum senin canını sıkır ve haksızlığa uğramış hissedersin.
Örnek Olay-15: Muammer	Türk Edebiyatı dersinden sınavınız var. Arkadaşların ve sen bu sınavdan çok korkuyorsunuz. Türk Edebiyatı öğretmenini ile iyi anlaştığını için sınıfça Gizem'i gönderip, sınavda hangi konulardan sorumlu olduğunuzu öğretmene sordurtuyorsunuz. Gizem sınıfa gelip hocanın sorumlu tutacağı beş konuyu tahtaya yazıyor. Senin için bu sınav çok önemli. Takdir Belgesi alabilmek için bu sınavdan iyi bir not almaya ihtiyacın var. Sınavda hocanın Gizem'in söylediği konular dışında da sorular sorduğunu görüyorsun. Çok sinirleniyorsun. Gizem'in hocadan tüm konuları öğrenip; senden ve sınıftan yüksek not almak için konuları eksik yazdığını düşünüyorsun. Sınav çıkışında Gizem'e gidip: "Bize öğretmen beş konudan soru soracak diyordun. Hoca tüm konulardan sordu. Senin yaptığın ayıp. Hocanın söylediklerini bizden sakladın, senin yüzünden düşük not alacağım. Ayıp... Ayıp..." dersin. Gizem'le küzersin. Onun yüzünü bile görmek istemezsin.

ÖRNEK OLAY 16:

Örnek Olay-16: Yıldıray	Sınıf başkanısın. Sınıf rehber öğretmeniniz çok titiz bir öğretmen. Sınıf kurallarına uyulmasına çok önem veriyor. Öğrenci zili çaldıktan sonra tüm öğrencilerin sınıfta yerlerini almalarını ve sessiz bir şekilde kendisini beklemesini istiyor. Sınıf başkanı olarak senden bu durumu kontrol etmeni, sınıf düzenini bozan ve sessiz bir biçimde öğretmenini beklemeyen öğrencilerin isimlerini yazmanı istiyor. Sen de bu sebeple kurallara uymayan arkadaşlarının isimlerini yazıyorsun. Bir keresinde Kahraman'ın sınıfta gürültü yaptığını, koridorda dolaştığını ve senin sözlerini dinlemediğini görüyorsun. Bunun üzerine Kahraman'ın ismini listeye yazıyor ve öğretmene veriyorsun. Kahraman isminin yazıldığını öğrendikten ve öğretmenden azar işittikten sonra teneffüste yanına geliyor. Sana çıkışıyor. Senin yüzünden azar işittiğini söylüyor. Sana kötü sözler söyleyip, seni tehdit ediyor.
Örnek Olay-16: Kahraman	Yıldıray sınıf başkanınız. Sürekli olarak öğrenci zili çaldıktan sonra listeyi eline alıp sınıfta dolaşıp, ses çıkaran öğrencilerin ismini yazıp, öğretmene veriyor. Onun bu şekilde davranması seni sinir ediyor. Bir keresinde çok önemli bir durumdan dolayı ön sıralarda oturan arkadaşlarının yanına gidip, öğretmen gelmeden sorununu çözmeye çalışıyorsun. Yıldıray'a ismini yazmamasını, önemli bir sorununun olduğunu, öğretmen gelene kadar halletmen gerektiğini söylüyorsun. Haberin olmadan Yıldıray ismini yazıyor, öğretmen gelince azar işitiyorsun ve gururun kırılıyor. Bu yüzden, teneffüste Yıldıray'ın yanına gidip ona çıkışıyorsun.

ÖRNEK OLAY 17:

Örnek Olay-17: Çağatay	Sınıf başkanısın. Okul yöneticileri, sınıf başkanlarından öğretmen derse gelmediği zaman ilk 10 dakika sınıfı sessizce bekletmelerini, öğretmen gelmediği takdirde öğretmenler odasına gidip öğretmenlerine bakmalarını yine bulamadıkları takdirde kendilerine haber vermelerini istemektedirler. Bir keresinde Geometri öğretmenini derse gelmeyi unuttur. Sınıftaki öğrenciler senin Geometri öğretmenini derse çağırmanı istemez. Dersin bitimine beş dakika kala öğretmenine gider dersi hatırlatırsın. Öğretmen sana kızar; niye ilk 10 dakika geçince gelip hatırlatmadığını sorar. Bu olay kulağına küpe olur. Bu olaydan birkaç hafta sonra yine aynı öğretmen derse geç kalır. İlk 10 dakika geçer ve sen gidip öğretmene bakmak istersin. Arkadaşların buna engel olmak ister. Sen gitmekte ısrar edince Göktunç seni tartaklar. Gitmene engel olmaya çalışır. Aranızda tartışma çıkar.
Örnek Olay-17: Göktunç	Çağatay sınıf başkanıdır. Bir keresinde Geometri öğretmenini derse gecikir ve Çağatay hatırlatmak amacıyla öğretmenin yanına gideceğini söyler. Sınıf buna engel olmaya çalışır. Aynı şekilde sen de Çağatay'ın öğretmenini çağırmasını istemezsin. Çünkü o gün yapman gereken geometri ödevlerini yapmamışsındır. Geometri öğretmeninin çok disiplinli ve kuralcı bir öğretmen olduğu için ödev yapmayanları cezalandırdığını biliyorsun. Bu durumdan kurtulmak için Çağatay'ı ikna etmeye çalışıyorsun. Çağatay'ın kendi ödevini yaptığı için yapmayanları düşünmediğine inanıyorsun. Bu yüzden ona çıkışırsın. Aranızda tartışma çıkar.

ÖRNEK OLAY 18:

Örnek Olay-18: Ufuk	Tan, sıra arkadaşın. Yediğiniz, içtiğiniz ayrı gitmiyor. Fakat onun sürekli el-kol şakaları yapması seni çileden çıkarıyor. Onu defalarca uyarmana rağmen yapacağından vazgeçmiyor. Bir keresinde boş ders sırasında tablet'te kendini oyuna kaptırıyorsun. O oyunda kendinin ve arkadaşlarının rekorunu kırmak üzeresin. O sırada Tan geliyor. Sana "Hey Ufuk, oğlum o oyuncak değil; sen de bebek!" der ve kolunu iter. Onun bu hareketi ile oyunu yönetemez ve yanarsın. Bu davranış seni çok öfkelenendirir ve Tan'a bağırmağa başlarsın. Aranızda tartışma çıkar.
Örnek Olay-18: Tan	Ufuk, sıra arkadaşın. Aslında çok sevdiğin de bir arkadaşın. Onunla şakalaşmak da hoşuna gidiyor. Şakalaşma iyi arkadaşlar arasında olan güzel bir olay sana göre. Fakat Ufuk'un şakadan anlamadığını düşünüyorsun. Bir keresinde oyun oynarken Ufuk'a çatıyorsun; onun koluna çarpıyorsun. O bu olayı büyütüp, sana bağırıyor. Onun bu davranışı seni çok şaşırtıyor. Basit bir oyun ve basit bir şaka için Ufuk'un sana böyle tepki göstermesi seni çok kırıyor.

ÖRNEK OLAY 19:

Örnek Olay-19: Nevzat	Sanem kız arkadaşındır. Onunla uzun süredir devam eden bir ilişkiniz var. Bir keresinde Sanem yanına gelir. Yan şubede okuyan Necmi'nin kendisine laf attığını ve bundan rahatsız olduğunu söyler. Bu durumu seninle paylaşır. Fakat Necmi'ye bu konuda bir şey söylememen için senden ricada bulunur. Sen Sanem'e "Peki..." dersin. Fakat Necmi, Sanem'e laf attığı için öfkelenmişsindir. Bir sonraki teneffüste Necmi'nin yanına gider; "Sen nasıl olur da benim kız arkadaşına laf atarsın?" dersin. Aranızda tartışma başlar. Arkadaşlarınız ayırır.
Örnek Olay-19: Necmi	Teneffüstedesiniz. Arkadaş grubunuz ile koridorda sohbet ediyorsunuz. Kızlar hakkında bir şeyler konuşuyorsunuz. O sırada yanınızdan yan şubede okuyan Sanem geçiyor. Sözlerinizi üzerine alınıyor. O gittikten sonra "Kıza bak ya! Biz kendi aramızda sohbet ediyoruz. Sanki onun hakkında konuşuyormuşuz gibi bize tavır yapıyor..." dersin. Bir sonraki teneffüste sınıfınıza Nevzat gelir ve sana "Sen nasıl olur da benim kız arkadaşına laf atarsın?" der. Aranızda tartışma başlar. Arkadaşlarınız ayırır.

ÖRNEK OLAY 20:

Örnek Olay-20: Feriha	Sınıf arkadaşın Berk'ten hoşlanmaktasın. Uzun bir süredir onunla arkadaşlık etmektesin ancak bir türlü ona açılmazsın. Berk'in sana açılmasını beklersin. Fakat bir gün okula geldiğinde Bade'nin Berke açıldığını ve çıkmaya başladıklarını öğrenirsin. Bu duruma çok öfkelenirsin. Teneffüste lavabolarda Bade ile karşılaşırısın. Ona çok sert çıkışırsın. Ağza alınmayacak sözler söylersin. Erken davranıp, erkek arkadaşını elinden kaptığı için ona hakaret edersin.
Örnek Olay-20: Bade	Berk ile aynı okulda okumaktasın. Berk'in sana ilgi duyduğunun farkındasın. Aynı zamanda Feriha'nın da Berk'ten hoşlandığını biliyorsun. Berk seninle olan sohbetini ilerletiyor ve sana olan duygularını açıyor. Sen de ona karşı birtakım duygular hissediyorsun. Fakat Feriha'nın Berk'e ilgi duyduğunu bildiğin için Berk'e şunu söylüyorsun: "Berk, Feriha'nın senden hoşlandığını düşünüyorum. Şimdi senin teklifini kabul edersem Feriha beni suçlayacaktır." dersin. Berk böyle bir şey olamayacağını, Feriha ile sadece arkadaş olduklarını söyler. Bu konuda senin, kendisi ile Feriha arasındaki ilişkiyi yanlış yorumladığını söyler. Bunun üzerine ikna olursun. Fakat bir sonraki gün Feriha lavabolarda seni sıkıştırır ve ondan erken davranıp Berk'i elinden kaptığın için ağza alınmayacak sözler söylemeye başlar. Aranızda tartışma yaşanır.

ÖRNEK OLAY 21:

Örnek Olay-21: İbrahim Efe	Okul çıkış kapısında nöbetçisin. C şubesinde okuyan Hurşit yanına gelip, dışarı çıkmak istediğini söylüyor. Senden kapıyı açmanı istiyor. C şubesinin bugün üst üste dört dersinin boş olduğunu biliyorsun. Hurşit'in dışarıya hem dolaşmak hem de sigara içmek için çıkmak istediğini düşünüyorsun. Bu sebeple kapıyı açmıyorsun. Bunun üzerine Hurşit sana birtakım olumsuz sözler söylüyor ve atışıyorsunuz. Hurşit kapıyı açmadığını görünce uzaklaşıyor. Senin görev yerinden ayrıldığı bir anda kapıdan gizlice kaçıyor. Okula döndüğünde ona kapıyı açmıyorsun. Okul müdür yardımcısına haber veriyorsun. Yaptığın bu davranışın doğru olduğunu, görevini hakkıyla yerine getirdiğini düşünüyorsun. Fakat Hurşit sana düşman oluyor. Kavga için fırsat kolluyor.
Örnek Olay-21: Hurşit	Bugün üst üste dört dersiniz boş. Beşinci ders saatinde ise matematik dersiniz var. Matematik dersi için ödevini yapıyorsun ama defterini evde unutuyorsun. Ders boş olduğu için eve gidip defterini alıp gelmek istiyorsun. Fakat kapı nöbetçisi İbrahim Efe dışarı çıkabilmen için kapıyı açmıyor. Onun bu davranışı seni çok öfkelenendiriyor. Onun görev yerinden ayrıldığı bir anda kapıdan gizlice kaçırıyorsun. Döndüğünde İbrahim Efe'den kapıyı açmasını istiyorsun. İbrahim Efe kapıyı açmıyor. Bununla da yetinmeyip gidip okul müdür yardımcısına seni şikâyet ediyor. Bunun üzerine okul müdür yardımcısından büyük bir azar işitiyorsun. İbrahim Efe'ye çok öfkeleniyorsun ve onunla kavga etmek için fırsat kolluyorsun.

ÖRNEK OLAY 22:

Örnek Olay-22: Elif	Halil ile yeni bir arkadaşlığa başladın. Onu tanıdığın ve onunla birlikte vakit geçirdiğin için çok mutlusun. Fakat bir gün Halil'in eskiden Tutku ile çıktığını öğrenirsin. Bu sebeple, okulda Tutku'nun davranışlarına da dikkat edersin. Birkaç kez okul bahçesinde Halil ile Tutku'yu birlikte görürsün. Yine bir hafta sonu birlikte vakit geçirirken Halil'in telefonunun çaldığını, arayanın Tutku olduğunu görürsün. Bu durum seni çok öfkelenendirir. Halil'e bir şey söylemezsin. Pazartesi günü kızlar tuvaletinde Tutku'yu sıkıştırırsın. Ona şunları söylersin: "Sen ne terbiyesiz bir kızsın. Sen nasıl olur da benim sevgilimle konuşursun. O artık senin değil, benim! Ve ben başka kızların erkek arkadaşımın yanında dolaşmasından nefret ederim! Halil ile bir daha görüştüğünü ya da onu aradığını görürsem çok fena olur!" dersin. Aranızda tartışma yaşanır.
Örnek Olay-22: Tutku	Halil ile arkadaşlığına son verirsin. Bu ilişkiden bir süre sonra Halil'in Elif ile çıkmaya başladığını öğrenirsin. Halil ile konuşmak için bir iki kez teneffüste yanına gidersin. Fakat yanınızda başka birileri de olduğu için konuşamazsın. Bu sebeple bir hafta sonu Halil'i cep telefonundan ararsın. Geçmişte yapmış olduğun hatalardan dolayı hem Halil'den özür dilemek hem de Elif ile mutluluklar dilemek istersin. Fakat Halil telefonuna yanıt vermez. Pazartesi günü kızlar tuvaletinde yanına Elif gelir, sana Halil'in peşini bırakmanı, aksi takdirde pişman olacağını söyler. Seni tehdit eder. Aranızda tartışma yaşanır.

ÖRNEK OLAY 23:

Örnek Olay-23: Gökhan	Okulunuzda sınıflar arası futbol maçları yapılıyor. Bu turnuvada, sen de hakem olarak görev alıyorsun. Bir maçta, Gökdeniz isimli oyuncu ceza sahası içerisinde karşı takımın oyuncusuna faul yapıyor. Sen de bu olayı görünce, düdüğü çalıyor ve penaltı veriyorsun. Gökdeniz ve takım arkadaşları üzerine yürüyor. Gökdeniz rakibe dokunmadığını, rakibinin kendisini bilerek yere attığını söylüyor. Sen bu itirazları dinlemiyorsun. Gökdeniz'e kırmızı kart, Gökdeniz ile birlikte üzerine yürüyen birkaç arkadaşına da sarı kart gösteriyorsun. Kavga çıkıyor.
Örnek Olay-23: Gökdeniz	Okulunuzda sınıflar arası futbol maçları yapılıyor. Bu turnuvada, sen de sınıfınızın takımında defans oyuncusu olarak oynuyorsun. Bir maçta, karşı takımın oyuncusu ile ikili mücadeleye giriyorsun. Oyuncu, ceza sahası içerisinde ikili mücadeleyi bırakarak kendini kasıtlı olarak yere atıyor. Hakemlik yapan Gökhan bu durum karşısında düdüğü çalıp, penaltı veriyor. Sen çok öfkeleniyorsun. Karşı takımın oyuncusuna kesinlikle dokunmadığını, onun kendini bilerek yere attığını söylüyorsun. Fakat Gökhan itirazlarını dinlemiyor, sana kırmızı kart, birkaç takım arkadaşına da sarı kart gösteriyor. Kavga çıkıyor.

ÖRNEK OLAY 24:

Örnek Olay-24: Gökay	Esmer tenli birisisin. Bazı arkadaşların bu durumunla alay ediyorlar. Fakat Gürol bu durumu gittikçe abartıyor. Seni her gördüğü yerde “Arap ne yapıyorsun?” diyor. Sen bu duruma çok öfkeleniyorsun. Bir gün kız arkadaşınla sohbet ederken Gürol yanına gelip “Arap ne var ne yok?” diyor. Sen de öfkeni tutamayıp, Gürol’a ağır sözler söylüyorsun. Bunun üzerine aranızda kavga çıkıyor.
Örnek Olay-24: Gürol	Gökay sınıf arkadaşın. Diğer sınıf arkadaşların gibi onu da çok seversin. Sınıfta genelde birbirinize isim takma gibi bir geleneğiniz var. Gökay da esmer olduğu için ona “Arap” lakabını takıyorsunuz. Normalde Gökay bu duruma bir tepki göstermezken, bir gün ona “Arap ne var ne yok?” dediğinde sana ağır sözler söyler. Bunun üzerine aranızda kavga çıkar.

ÖRNEK OLAY 25:

Örnek Olay-25: Hamit	Voleybol oynamayı çok seviyorsun. Sınıftaki erkekler genellikle futbol oynamayı tercih ettikleri için beden eğitimi derslerinde daha çok kızlarla birlikte voleybol oynayabiliyorsun. Fakat diğer derslerde ve teneffüslerde ağırlıklı olarak erkeklerle takılıyorsun. Bir gün sınıftaki erkekler, okul çıkışında erkek-erkeğe gidecekleri bir etkinlik planlarlar. Sen de onlara “Beyler ben de geliyorum. Benim ismimi de yazın” dersin. Fakat Nurullah, “Bizimle sadece erkekler gelebilir, kızları istemiyoruz” der. Bunun üzerine çok öfkelenirsin. Nurullah ile kavga edersin.
Örnek Olay-25: Nurullah	Bir gün okul çıkışında erkek-erkeğe gidebileceğiniz bir etkinlik planlarsınız. Bu sırada Hamit, “Beyler ben de geliyorum. Benim ismimi de yazın” der. Beden eğitimi derslerinde futbol maçında oyuncuya ihtiyaç olduğunda Hamit’in sizinle birlikte oynamak yerine kızların yanına gidip voleybol oynaması sizi çok öfkelenmektedir. Buna benzer birçok durumda Hamit’in kızlarla hareket ettiğini biliyorsun. Bu sebeple, Hamit’e “Bizimle sadece erkekler gelebilir, kızları istemiyoruz” dersin. Bunun üzerine Hamit ile aranızda kavga çıkar.

ÖRNEK OLAY 26:

Örnek Olay-26: Su	Yonca’nın hareketlerinden hem sen hem de arkadaşların hiç hoşlanmazsınız. Onun süslü, havalı, kendini güzellik kraliçesi sanan biri olduğunu düşünürsünüz. Onun etrafa ezik ezik bakması sizi rahatsız eder. Bir keresinde ona teneffüste dik dik bakarsın. Bir süre sonra kantinden çıkarken Yonca gelir ve sana omuz atar. Bunun üzerine aranızda kavga çıkar.
Örnek Olay-26: Yonca	Su ve arkadaş grubunun sana dik dik bakması seni rahatsız etmektedir. Fakat onlarla kişisel bir sorunun bulunmamaktadır. Bir gün yine Su’nun sana dik dik baktığını görürsün. Kantinden çıkarken öfkene kontrol edemez ve ona omuz atarsın. Bunun üzerine aranızda kavga çıkar.

ÖRNEK OLAY 27:

Örnek Olay-27: Mertcan	Beden eğitimi derslerinde genellikle futbol maçları yapıyorsunuz. Sınıfınızda hali hazırda kurulu iki takım bulunmakta. Bu takımları güç dengesi açısından çok iyi kurdunuz. Bu nedenle, maçlar çok çekişmeli ve başa baş geçiyor. Bazı maçlarda, iddia ortaya koyduğunuz için çok hırslı oynuyorsunuz. Fakat bu maçlarda karşı takımın defans oyuncusu Melih'in sana kasıtlı olarak faul yaptığını düşünüyorsun. Bir gün maçta gole giderken Melih sana yine faul yapıyor. Bu sebeple, çok öfkelenip, ona bağırsun ve kavga ediyorsun.
Örnek Olay-27: Melih	Beden eğitimi derslerinde genellikle futbol maçları yapıyorsunuz. Sınıfınızda hali hazırda kurulu iki takım bulunmakta. Bu takımları güç dengesi açısından çok iyi kurdunuz. Bu nedenle, maçlar çok çekişmeli ve başa baş geçiyor. Bazı maçlarda, iddia ortaya koyduğunuz için çok hırslı oynuyorsunuz. Karşı takımın oyuncusu Mertcan çok iyi bir forvet. Bir defans oyuncusu olarak onu tutmakta çok zorlanıyorsun. İkili mücadelelerde istemeden faul durumları yaşanabiliyor. Bir keresinde ikili mücadelede dengeni kaybediyor, yere düşmemek için Mertcan'ın pozisyonunu bozmak durumunda kalıyorsun. Mertcan senin sürekli kasıtlı fauller yaptığını düşünerek bağırma başlıyor. Bu sebeple, aranızda tartışma çıkıyor.

ÖRNEK OLAY 28:

Örnek Olay-28: Beren	Giyimine özen gösteriyorsun. Güzel ve şık görünmeye çalışıyorsun. Fakat senin bu görünüşünün bazı arkadaşlarını rahatsız ettiğini düşünüyorsun. Bir keresinde tenefüste koridorda yürürken Damla'nın kısa etek giydiğin için sana hakaret ettiğini duyuyorsun. Durup ona karşılık veriyorsun ve aranızda tartışma çıkıyor.
Örnek Olay-28: Damla	Okulda tüm kızların güzel ve şık görünmeye çalıştığını biliyorsun. Bunun normal bir durum olduğunu düşünüyorsun. Fakat Beren'in bu durumu biraz abarttığını, güzel görünmek için sınırları zorladığını düşünüyorsun. Bir gün tenefüste koridorda arkadaşlarıyla sohbet ederken önünüzden geçen Beren'e kısa etek giydiği için birtakım sözler söylüyorsun. Beren de sana birtakım sözler söylüyor ve aranızda tartışma çıkıyor.

ÖRNEK OLAY 29:

Örnek Olay-29: Eylül	Annenin ve babanın iş durumu sebebiyle ilkokul ve ortaokul eğitimini Amerika'da tamamlamışsındır. Amerika'dan dönüş yapmanız sebebiyle lise eğitimine Türkiye'de devam edersin. Uzun bir süredir Amerika'da yaşadığın için Türkiye'deki gelenek göreneklerden uzak kalmışsındır. Bazı durumlarda çok arada kalırsın. Ne söylersen ya da ne yaparsan uygun olur emin olamazsın. Sen bu ikilemi aşmaya çalışırken; arkadaşların bu çabanı görmezden gelirler. Senin onları ezmeye çalıştığını, onları küçük gördüğünü düşünürler. Bu sebeple, bir gün Zeliha ile aranızda tartışma yaşanır.
Örnek Olay-29: Zeliha	İyi bir sınıf ortamınız var. Fakat son haftalarda sınıfınıza Eylül adında bir öğrenci kayıt olur. Eylül'ün ilkokul ve ortaokul eğitimini Amerika'da tamamlaması nedeniyle havalı bir tip olduğunu düşünürsünüz. Onun bazı davranışları sizi çok rahatsız eder. Sınıftaki herkesi küçümsediğini ve ezmeye çalıştığını düşünürsün. Bu sebeple bir gün Eylül ile tartışmaya başlarsın.

ÖRNEK OLAY 30:

Örnek Olay-30: Halime	Bir gün teneffüste koridordan geçerken arkadaşlarıyla birlikte sohbet eden Utku'nun sana bakarak "Kezban'a bakın çocuklar...Bıyıkları çıkmış...Bir kere git de o bıyıklarını berbere aldır..." dediğini duyarsın. Utku'nun bu sözleri seni çok öfkelenendir ve kavgaya başlarsınız.
Örnek Olay-30: Utku	Bir gün teneffüste koridorda arkadaşlarıyla birlikte sohbet etmekteisin. Son zamanlarda arkadaş ortamında seni küçük düşürmeye çalışan Halime'nin geçtiğini görürsün. Sen de onu küçük düşürmek istersin. Halime'ye "Kezban'a bakın çocuklar...Bıyıkları çıkmış...Bir kere git de o bıyıklarını berbere aldır..." dersin. Bunun üzerine Halime ile kavgaya başlarsınız.

ÖRNEK OLAY 31:

Örnek Olay-31: Gülten	Arka sırada oturan Yusuf, Gizem ve sıra arkadaşın Nevin'in karikatürünü çizmektedir. Gizem, Yusuf'a Gülten'i de çizelim der. Bunun üzerine Yusuf da şöyle bir ifade kullanır: "Gülten'i çizebilmemiz için büyük bir kâğıda ihtiyaç var". Yusuf'un bu ifadesi seni çok öfkelenendir ve kırar. Kilolarıyla dalga geçilmesi seni çok incitmektedir. Bu nedenle, Yusuf ile aranız bozulur.
Örnek Olay-31: Yusuf	Gizem ve sıra arkadaşı Nevin'in karikatürlerini çizmekteisin. Gizem, sana Gülten'i de çizelim der. Sen de espri yaparak "Gülten'i çizebilmemiz için büyük bir kâğıda ihtiyaç var." dersin. Espri amaçla söylediğin bu sözden Gülten rahatsız olur ve aranız bozulur.

ÖRNEK OLAY 32:

Örnek Olay-32: Müjde	Sınıfta yılbaşında hediyeleşmek için isim eşleştirmeleri yapmaktasınız. Eşleştirmeler sırasında Hasan'ın sınıfın ortasında "Arkadaşlar, çekilişlerde Müjde ile eşleşen ağaç motoru alsın...Bıyıklarını ancak keser..." dediğini duyarsın. Hasan'ın bu sözleri seni çok öfkelenendir ve kavga etmeye başlarsınız.
Örnek Olay-32: Hasan	Sınıfta yılbaşında hediyeleşmek için isim eşleştirmeleri yapmaktasınız. Eşleştirmeler sırasında espri yapmak istersin. "Arkadaşlar, çekilişlerde Müjde ile eşleşen ağaç motoru alsın...Bıyıklarını ancak keser..." dersin. Bunun üzerine Müjde sana ağır sözler söyler ve kavga etmeye başlarsınız.

ÖRNEK OLAY 33:

Örnek Olay-33: Ahsen	Teneffüste yüzüne fondöten sürerken Barış yanına gelir ve arkadaşlarının yanında sana şunları söyler: "Sana bütün bir makyaj seti bile yetmez. Sen git boyacı fırçası ile boyan!" Barış'ın bu sözleri seni çok öfkelenendir ve kavga edersiniz.
Örnek Olay-33: Barış	Teneffüste Ahsen'in makyaj yaptığını görürsün. Espri olsun diye "Sana bütün bir makyaj seti bile yetmez. Sen git boyacı fırçası ile boyan!" dersin. Bunun üzerine Ahsen de sana birtakım sözler söyler ve kavga edersiniz.

ÖRNEK OLAY 34:

Örnek Olay-34: Zeliş	Bir gün Biyoloji dersi öğretmeni raporlu olduğu için dersiniz boş geçer. Kantine gidip, bir şeyler atıştırırsın. Sonra tekrar sınıfa dönüp, ödevlerini yetiştirmeyi planlarsın. Merdivenlerden yukarı çıkarken sınıfın erkeklerinin merdivende sıralanarak oturduklarını görürsün. Senin yukarı çıktığını görmelerine rağmen hiçbiri sana yol vermez. Bunun üzerine çok öfkelenirsin "Hangi insana benzer arkadaş bana yol verecek?" dersin. Bunun üzerine grupta yer alan Fatih, "Sen ne demek istiyorsun?" diyerek sana tepki gösterir. Aranızda kavga çıkar.
Örnek Olay-34: Fatih	Bir gün Biyoloji dersi öğretmeni raporlu olduğu için dersiniz boş geçer. Arkadaşlarıyla birlikte merdivenlerde oturur sohbet edersiniz. O sırada Zeliş'in merdivenlerden yukarı çıktığını görürsünüz. Ama sohbetin de etkisiyle yol vermeyi unutursunuz. Zeliş'in "Hangi insana benzer arkadaş bana yol verecek?" demesi seni çok öfkelenendir. Ona "Sen ne demek istiyorsun?" dersin. Aranızda kavga çıkar.

ÖRNEK OLAY 35:

Örnek Olay-35: Merve	Emre ile aynı sınıfta okumaktasın. Emre'nin sürekli olarak seninle dalga geçmesinden çok rahatsızlık duymaktasın. Özellikle de onun "Sen şişkosun. Hayvansın. Al kolumu da ye!" gibi söylemleri seni çok öfkeliyor. Bu sorunla bir türlü başa çıkamadığın için çareyi susmakta ve onunla konuşmamakta bulursun. Böylelikle aranız giderek bozulur.
Örnek Olay-35: Emre	Merve ile aynı sınıftasın. Onunla şakalaşmak hoşuna gidiyor. Ona "Sen şişkosun. Hayvansın. Al kolumu da ye!" gibi söylemlerde bulunuyorsun. Bunu şaka olsun diye söylüyorsun. Merve bu şakalarını ciddiye alıyor. Seninle konuşmuyor. Bu durum seni çok üzüyor. Onunla arkadaşlığın bozulduğu için çok pişman oluyorsun.

ÖRNEK OLAY 36:

Örnek Olay-36: Belin	Bengi en çok sevdiğin ve güvendiğin arkadaşlarından biri. Bir derdin ya da sıkıntın olduğunda bu durumu onunla paylaşmayı tercih ediyorsun. Fakat bir gün Bengi ile paylaştığın olayları başkalarından duymaya başlıyorsun. Sırlarını gidip başkalarına söylediği için Bengi'ye çok öfkeleniyorsun. Ona çok kırılıyorsun. Ona olan güvenini sarstığı için hayal kırıklığı yaşıyorsun. Bu durumdan dolayı gidip ona "Sen kimsin! Güya en yakın arkadaşımydın. Sana güvenmiyorum artık!" diyorsun. Bu sözler üzerine aranızda kavga çıkıyor.
Örnek Olay-36 Bengi	Belin en çok sevdiğin ve güvendiğin arkadaşlarından biri. Birbirinizin bütün sırlarını biliyorsunuz ve bunları saklıyorsunuz. Bir gün Belin sana gelip "Sen kimsin! Güya en yakın arkadaşımydın. Sana güvenmiyorum artık!" der. Belin'in bu sözleri seni çok şaşırtır. Onun bu şekilde sözler söylemesi seni çok üzer ve öfkeliyor. Sırrını sen ortaya çıkarmadığın halde bunun sorumlusu olarak seni bilmesi, sana güvenmemesi seni hayal kırıklığına uğrattır. Bunun üzerine aranızda kavga çıkar.

ÖRNEK OLAY 37:

Örnek Olay-37: Naz	Sınıf arkadaşın Cenk'ten hoşlanmaktasın. Cenk ile yakınlaşmaya çalışıyorsun. Fakat Ceren'in sürekli olarak Cenk'in yanında dolaşması seni çok öfkeliyor. Bir gün öfkene hakim olamayıp Cenk'in yanında Ceren'e küçük düşürücü sözler söylüyorsun. Ceren'i Cenk'in yanından uzaklaştırmaya çalışıyorsun. Ceren söylediğin ağır sözler karşısında sana tepki gösteriyor ve aranızda kavga çıkıyor.
Örnek Olay-37: Ceren	Sınıf arkadaşın Cenk ile çok iyi anlaşıyorsun. Fakat Naz senin Cenk ile olan arkadaşlığından rahatsızlık duymaktadır. Naz'ın seni Cenk'ten kıskanmasını çok saçma bulursun. Çünkü Cenk ile aranızda hiçbir şey yoktur. Bir gün Cenk ile sohbet ederken yanınıza Naz gelir ve sana küçük düşürücü sözler söyler. Naz'ın Cenk'in gözüne girmek için bu şekilde davranması seni çok öfkeliyor. Ona tepki gösterirsin ve aranızda kavga çıkar.

ÖRNEK OLAY 38:

Örnek Olay-38: Ege	Bir gün teneffüste koridorda yürürken yan şubenizde okuyan Beliz sana çarpar. Onun kasıtlı olarak sana omuz attığını düşünürsün. Ona bağırarak “Önüne baksana Ayı!” dersin. Beliz de sana karşılık verir ve “Sen bana söyleyeceğine kendi önüne bak. Asıl Ayı sensin!” dersin. Bunun üzerine aranızda kavga çıkar.
Örnek Olay-38: Beliz	Bir gün teneffüste koridorda yürürken yan şubenizde okuyan Ege’ye yanlışlıkla çarparsın. Tam ondan özür dileyecekken o sana “Önüne baksana Ayı!” der. Ege’nin herkesin içinde sana bağırması ve Ayı demesi seni çok öfkelenendir. Kendini tutamayıp sen de ona “Sen bana söyleyeceğine kendi önüne bak. Asıl Ayı sensin!” dersin. Bunun üzerine aranızda kavga çıkar.

ÖRNEK OLAY 39:

Örnek Olay-39: Selçuk	Yan şubede okuyan Zümral ile çıkmaya başlıyorsun. Fakat çok iyi anlamadığınız için ayrılıyorsunuz. Bir daha onunla hiç konuşmuyorsun. Aradan bir dönem geçer. Okulların ikinci döneminde sınıfta kendine yakın bulduğun arkadaşlarından Cumhur’un Zümral ile çıkmaya başladığını öğrenirsin. Bu olay seni çok öfkelenendir. Teneffüste Cumhur’un yanına gider ve çok sert çıkışırsın: “Sen nasıl bir arkadaşsın? Benim eski çıktığım kızla çıkmaya başlamışsın. Sen benim çıktığım kızla çıkamazsın!” dersin. Aranızda tartışma başlar.
Örnek Olay-39: Cumhur	Selçuk, sınıf arkadaşın. Sınıfta iyi anlaşıyorsunuz. Son dönemde yan şubede okuyan Zümral’dan hoşlanıyorsun. Onun da senden hoşlandığını hissediyorsun. Aranızda bir yakınlaşma başlıyor. Zümral’ın eskiden Selçuk ile çıktığını biliyorsun. Fakat Selçuk ile Zümral’ın ilişkisi çok kısa sürdüğü, ciddi boyutta ilerlemediği, kısa sürede sonlandığı ve ayrılmalarının üzerinden uzun bir zaman geçmesi nedeniyle Zümral ile çıkmanın Selçuk için bir sorun oluşturmayacağını düşünürsün. Bir gün teneffüste Selçuk yanına gelir ve sana çok sert çıkışır: “Sen nasıl bir arkadaşsın? Benim eski çıktığım kızla çıkmaya başlamışsın. Sen benim çıktığım kızla çıkamazsın!” der. Bunun üzerine aranızda tartışma başlar.

ÖRNEK OLAY 40:

Örnek Olay-40: Yiğit	Mert, sınıf arkadaşın. Onunla çok iyi anlaşıyorsun. Birbirinizle sürekli şakalaşır ve keyifli zaman geçiriyorsunuz. Fakat yine bir gün şaka olarak Mert’in omzuna vurduktan sonra Mert sana çok sert bir tepki gösterir. Sana küfreder ve ardından çok sert bir biçimde omzuna vurur. Bunun üzerine aranızda kavga başlar. Sınıf arkadaşlarınız ayırır.
Örnek Olay-40: Mert	Yiğit, sınıf arkadaşın. Onunla çok iyi anlaşıyorsun. Birbirinizle sürekli şakalaşır ve keyifli zaman geçiriyorsunuz. Fakat Yiğit bir gün omzuna çok sert bir biçimde vurur. Senin canın çok acır. Yiğit’in şaka için değil; canını acıtmak ve kızların yanında seni küçük düşürmek için vurduğunu düşünürsün. Çok öfkelenirsin. Dayanamaz ona küfreder ve omzuna çok sert bir biçimde vurursun. Bunun üzerine aranızda kavga başlar. Sınıf arkadaşlarınız ayırır.

Form – 4.15.e
Barışyapıcı Yemin Metni

“Okulda ve toplumda barışın ve şiddetsizliğin savunucusu olacağıma; önyargılı yaklaşımlardan arınıp, farklılıklarla birlik ve bütünlük içerisinde yaşayacağıma; hoşgörüyü yaşantımın temel bir ilkesi haline getireceğime; hem kendi hem de arkadaşlarımla yaşadığı anlaşmazlıklarda barışyapıcılık becerilerimi kullanacağıma; bu süreçte, tarafsızlık, eşitlik, adillik ve gizlilik gibi temel barışyapıcılık ilkelerine bağlı kalacağıma namusum ve şerefim üzerine yemin ederim”

Ek – 11: Barış Eğitimi Programı: Öğrenci Etkinlik Kitabı

BARIŞ EĞİTİMİ PROGRAMI: ÖĞRENCİ ETKİNLİK KİTABI



Hazırlayan
ALİ SERDAR SAĞKAL

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	527
I. BÖLÜM: BARIŞ VE ŞİDDETİN DOĞASININ ANLAŞILMASI	528
Etkinlik – 1: Tanışma ve Programın Tanıtılması	528
Etkinlik – 2: Şiddet Nedir?	531
Etkinlik – 3: Barış Nedir?	537
Etkinlik – 4: Türk Kültüründe Barışın Öncüleri (Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mustafa Kemal Atatürk)	542
Etkinlik – 5: Dünya Kültüründe Barışın Öncüleri (Mahatma Gandhi ve Martin Luther King)	547
II. BÖLÜM: BARIŞI ENGELLEYEN VE DESTEKLEYEN UNSURLAR....	553
Etkinlik – 6: Kalıpyargılar, Önyargılar ve Ayrımcılık	553
Etkinlik – 7: Farklılıklarımızla Birlik ve Bütünlük Oluşturabilmek	555
Etkinlik – 8: Hoşgörü	558
III. BÖLÜM: BARIŞÇIL BİR BİREY İÇİN TEMEL BECERİLER.....	563
Etkinlik – 9: Etkin Dinleme.....	563
Etkinlik – 10: Ben Dili	571
Etkinlik – 11: Empati	580
Etkinlik – 12: Öfke Yönetimi	585
IV. BÖLÜM: ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜM YÖNTEMİ OLARAK “BARIŞYAPICILIK” TEKNİĞİ	596
Etkinlik – 13: Barışyapıcılık Tekniği	596
Etkinlik – 14: Barışyapıcılık İşlem Basamakları.....	606
Etkinlik – 15: Barışyapıcılık Uygulamaları ve Programın Sonlandırılması.....	624

I. BÖLÜM: BARIŞ VE ŞİDDETİN DOĞASININ ANLAŞILMASI

ETKİNLİK – 1 : TANIŞMA VE PROGRAMIN TANITILMASI

HEDEFLER : 1. Grup üyeleriyle tanışır,
2. Barış Eğitimi Programı'na ve içeriğine ilişkin farkındalık kazanır,
3. Grup kurallarını belirleme sürecine katılır.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 1.1.a: Barış Eğitimi Programı Tanıtım Formu,
Form – 1.1.b: Grup Kuralları.

Form – 1.1.a
Barış Eğitimi Programı Tanıtım Formu

Etkinlikler	Ders Saati
I. Bölüm: Barış ve Şiddetin Doğasının Anlaşılması	
1. Etkinlik: Tanışma ve Programının Tanıtılması	1
2. Etkinlik: Şiddet Nedir?	1
3. Etkinlik: Barış Nedir?	1
4. Etkinlik: Türk Kültüründe Barışın Öncüleri Mevlana – Hacı Bektaş Veli – Yunus Emre – Mustafa Kemal Atatürk	1
5. Etkinlik: Dünya Kültüründe Barışın Öncüleri Mahatma Gandhi ve Martin Luther King	1
II. Bölüm: Barışı Engelleyen ve Destekleyen Unsurlar	
6. Etkinlik: Kalıpyargılar – Önyargılar – Ayrımcılık	1
7. Etkinlik: Farklılıklarımızla Birlik ve Bütünlük Oluşturabilmek	1
8. Etkinlik: Hoşgörü	1
III. Bölüm: Barışçıl Bir Birey İçin Temel Beceriler	
9. Etkinlik: Etkin Dinleme	1
10. Etkinlik: Ben Dili	1
11. Etkinlik: Empati	1
12. Etkinlik: Öfke Yönetimi	1
IV. Bölüm: Anlaşmazlık Çözüm Yöntemi Olarak “Barışyapıcılık” Tekniği	
13. Etkinlik: Barışyapıcılık Tekniği	1
14. Etkinlik: Barışyapıcılık İşlem Basamakları	1
15. Etkinlik: Barışyapıcılık Uygulamaları ve Programın Sonlandırılması	2
Toplam:	16 Saat

Form – 1.1.b
Grup Kuralları

1. Grup çalışması süresince grup lideri ve üyeler birbirlerine saygılı, nazik, dürüst ve içten davranırlar.
2. Söz alıp konuşan üyenin sözleri dinlenir ve kendisini ifade etmesine izin verilir.
3. Herkese düşüncelerinden dolayı hoşgörü gösterilir.
4. Etkinliklere ve paylaşımlara aktif bir biçimde katılır.
5. Verilen ev ödevleri ve sorumluluklar zamanında yerine getirilir.
6. Grup içerisinde özel yaşantılara ilişkin paylaşımlarda bulunulduğunda bunlar dışarıdan bir başkasına kesinlikle anlatılmaz (*gizlilik ilkesi*).
7. Çok zorunlu durumlar dışında (hastalık vb.) tüm oturumlara katılır.

Grupça kararlaştırılan diğer kurallar:

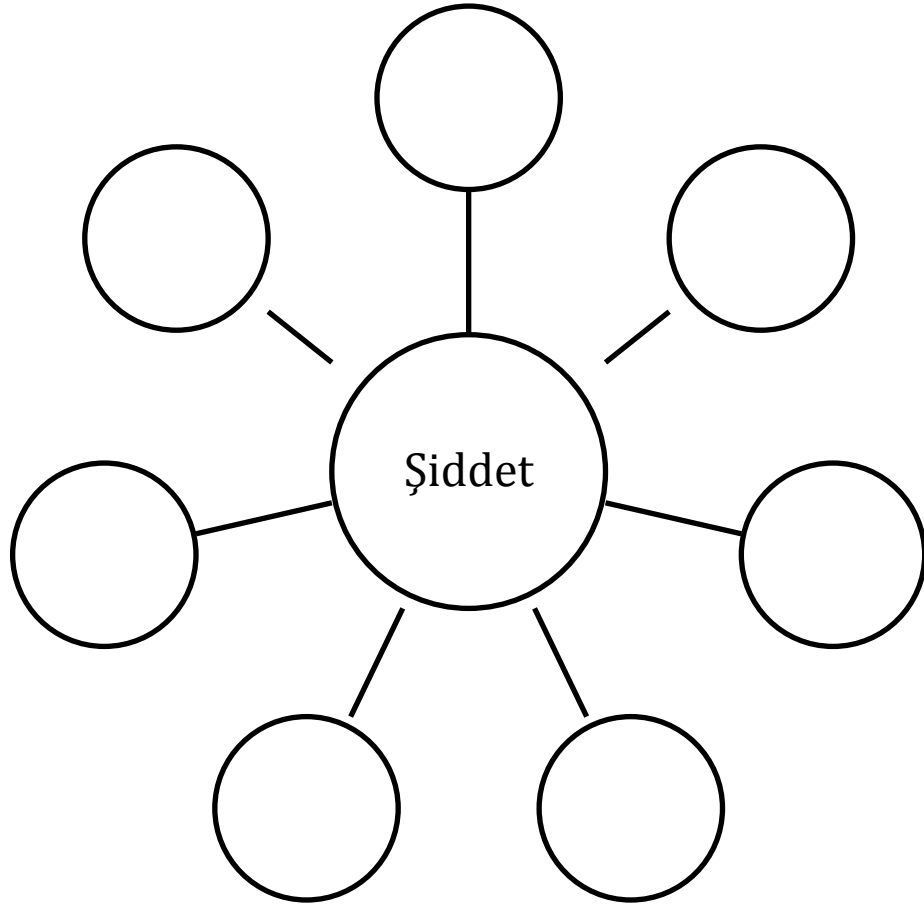
8.
9.
10.

ETKİNLİK – 2	: ŞİDDET NEDİR?
HEDEFLER	: 1. Şiddet kavramını ve içerdiği boyutları kavrar, 2. Şiddetin kökenlerini anlar, 3. Şiddetin etkilerini anlar, 4. Şiddetin alternatifi olduğunun farkına varır, 5. Grup üyeleriyle şiddete ilişkin ortak bir bakış açısı geliştirir.
SINIF DÜZEYİ	: 9
SÜRE	: 1 ders saati (40 dakika)
MATERYAL	: Form – 1.2.a: Şiddet Bana Neyi Çağırıyor?, Form – 1.2.b: Sevilla Şiddet Bildirgesi,

Form – 1.2.a

Şiddet Bana Neyi Çağırıyor?

Şiddeti düşündüğünüzde aklınıza gelen sözcükler nelerdir? Şiddetin sizin için çağrıştırdığı sözcükleri dairelerin içine yazınız. Gereksinim duyarsınız daha fazla daire çizebilirsiniz.



Verdiğiniz cevapları arkadaşlarınızın cevapları ile karşılaştırınız. Grupça yapılacak ortak tanımı not alınız.

Şiddet:.....

Form – 1.2.b
Sevilla Şiddet Bildirgesi

Giriş

Türümüzün en tehlikeli ve yıkıcı faaliyetlerini (şiddet ve savaş) ele almanın özellikle farklı disiplinlerden gelen bizlerin sorumluluğu olduğuna inanarak; bilimin, insanın kati olmayan ve her şeyi kapsayamayan kültürel ürünü olduğunu tanıyarak; Sevilla yetkililerinin ve İspanya UNESCO temsilcilerinin desteğini minnetle kabul ederek; dünyanın dört bir yanından ve ilgili bilim alanlarından gelerek, bu bildirinin altında imzası bulunan biz bilim adamları aşağıdaki Şiddet Bildirgesi'ne ulaştık. Bu bildirmede, şiddeti ve savaş haklı göstermek için kullanılan birtakım sözde biyolojik bulguları (bazıları da kendi alanımızda kullanılan) sorguladık. İddia edilen bulgular günümüzde karamsarlık atmosferine katkıda bulunduğuna için bizler bu yanlış ifadelerin açıkça ve dikkate alınarak reddedilmesinin Uluslararası Barış Yılı'na önemli ölçüde katkı sağlayabileceğini beyan ediyoruz.

Bilimsel kuramların ve verilerin şiddeti ve savaş haklı göstermek için yanlış kullanımı yeni değildir; modern bilimin ortaya çıkışından bu yana süregelen bir durumdur. Örneğin, evrim kuramı sadece savaş haklı göstermek için değil; soykırımı, sömürgeciliği ve güçsüzlerin bastırılmasını haklı göstermek için de kullanılmıştır.

Bizler düşüncelerimizi beş önerme içerisinde belirtiyoruz. Bilim alanlarımız bakımından yararlı bir biçimde ele alabileceğimiz şiddet ve savaşla yönelik diğer birçok konu olduğunun farkındayız fakat kendimizi bu bildirmede çok önemli olduğunu düşündüğümüz bir çerçeveye sınırlandırdık.

Birinci Önerme

... atalarımızdan gelen bir savaşıma eğilimine kalıtsal olarak sahip olduğumuzu söylemek BİLİMSEL OLARAK YANLIŞTIR. Kavga hayvan türlerinde yaygın bir biçimde yaşanmasına rağmen, doğal bir biçimde yaşayan türlerde aynı tür içerisinde organize gruplar arasında yalnızca çok az sayıda yıkıcı kavga rapor edilmiştir ve bu kavgaların hiçbirisi silah olarak tasarlanan araçların kullanımını içermemiştir. Diğer türlere dayalı normal yırtıcı beslenme, aynı tür içindeki şiddete denk görülemez. Savaş, insana özgü bir olgudur ve diğer hayvanlarda oluşmaz.

Savaşın zamanla kökten değişmesi gerçeği, onun kültürün bir ürünü olduğunu göstermektedir. Savaşın biyolojik bağlantısı temel olarak grupların koordinasyonunu, teknolojinin yayılmasını ve araçların kullanılmasını mümkün kılan dildir. Savaş, biyolojik olarak mümkündür ancak zaman ve mekân üzerinde ortaya çıkışındaki ve doğasındaki değişimler tarafından kanıtlandığı gibi kaçınılmaz değildir. Yüzyıllar boyunca hiç savaşmamış kültürler varken, bazı zamanlarda sıkça savaşıp, bazı zamanlarda savaşmamış kültürler de vardır.

İkinci Önerme

Savaş ya da herhangi bir şiddet içeren davranışın genetik bir biçimde insan doğasına kodlandığını söylemek BİLİMSEL OLARAK YANLIŞTIR. Genler, sinir sisteminin fonksiyonlarının tümünde olmasına rağmen sadece ekolojik ve sosyal çevreyle birleşerek gerçekleştirilebilecek gelişimsel bir potansiyel sunmaktadır. Bireyler deneyimler tarafından etkilenme eğilimlerinde değişiklik gösterirlerken; onların kişiliklerini belirleyen şey genetik yapı ve çevre koşulları arasındaki etkileşimdir. Bazı patolojiler hariç olmak üzere, genler kaçınılmaz bir biçimde şiddete eğilimli bireyler yaratmaz. Bunun tam tersini de belirlemez. Genler, davranışsal kapasitelerimizi oluşturmakta faaliyet gösterirlerken; kendi başlarına sonucu belirlemezler.

Üçüncü Önerme

İnsan evrimi sürecinde, diğer tür davranışlardan çok saldırgan davranışların seçiminin gerçekleştiğini söylemek BİLİMSEL OLARAK YANLIŞTIR. İyi bir biçimde çalışılmış tüm türlerde grup içindeki statü; işbirliği yapma becerisi ve o grubun yapısına uygun sosyal görevlerin yerine getirilmesiyle başarılmaktadır. ‘Hâkimiyet’, sosyal bağları ve yakın ilişkileri kapsamaktadır; saldırgan davranışları da içermesine rağmen basit bir biçimde bir şeylere sahip olma ve üstün bir fiziksel güç kullanımı değildir. Saldırgan davranışlar genetik bir biçimde seçilip, yapay bir biçimde hayvanlara aktarıldığında; bu, hızlı bir biçimde hiper-saldırgan canlılar ortaya çıkarmıştır. Bu durum, saldırganlığın doğal koşullar altında azami ölçülerde seçilmediğini göstermektedir. Bu gibi deneysel çalışmalarda hiper-saldırgan olarak yaratılan hayvanlar bir sosyal grup içerisine katıldığında ya grubun sosyal yapısını bozmakta ya da gruptan dışarı çıkarılmaktadırlar. Şiddet ne evrimsel olarak kalan bir mirastır ne de genlerimizdedir.

Dördüncü Önerme

İnsanların ‘şiddet içeren bir beyne’ sahip olduklarını söylemek BİLİMSEL OLARAK YANLIŞTIR. Şiddet davranışı sergilememize olanak sağlayan bir sinir sistemimiz olmasına rağmen bu davranış, içsel ya da dışsal uyaranlar tarafından otomatik bir biçimde harekete geçirilmemektedir. Primatlara (iri beyinli yüksek memeliler) benzer, diğer hayvanlardan ise farklı bir biçimde; sinir sistemimizin üst düzey süreçleri, eyleme geçmeden önce bu tür uyaranları filtrelemektedir. Nasıl davranacağımız, bizim nasıl koşullandığımız ve sosyalleştikimizle ilgilidir. Nöro-fizyolojimizde bizi şiddet göstermeye zorlayan hiçbir şey yoktur.

Beşinci Önerme

Savaşın “dürtü” ya da herhangi bir motivasyon nedeniyle meydana geldiğini söylemek BİLİMSEL OLARAK YANLIŞTIR. Modern savaşın ortaya çıkışı,

duygusal ve güdüsel faktörlerin (bazen “dürtü” olarak da adlandırılır) önceliğinden bilişsel faktörlerin önceliğine geçen bir yolculuğu kapsamıştır. Modern savaş, itaat, kolaylıkla etki altında kalma ve idealizm gibi kişisel özelliklerin kurumsal olarak kullanılmasını, dil gibi sosyal becerileri, maliyet hesaplama, planlama ve bilgi işleme gibi akılcı düşünceleri kapsamaktadır. Modern savaş teknolojisi, hem gerçek savaşçıların yetiştirilmesinde hem de genel toplumda savaş için destek hazırlığının sağlanmasında şiddet ile ilgili özellikleri abartmıştır. Bu abartmanın bir sonucu olarak, bu gibi özellikler sıklıkla sürecin sonuçları yerine sürecin nedenleri olarak hatalı bir biçimde ele alınmıştır.

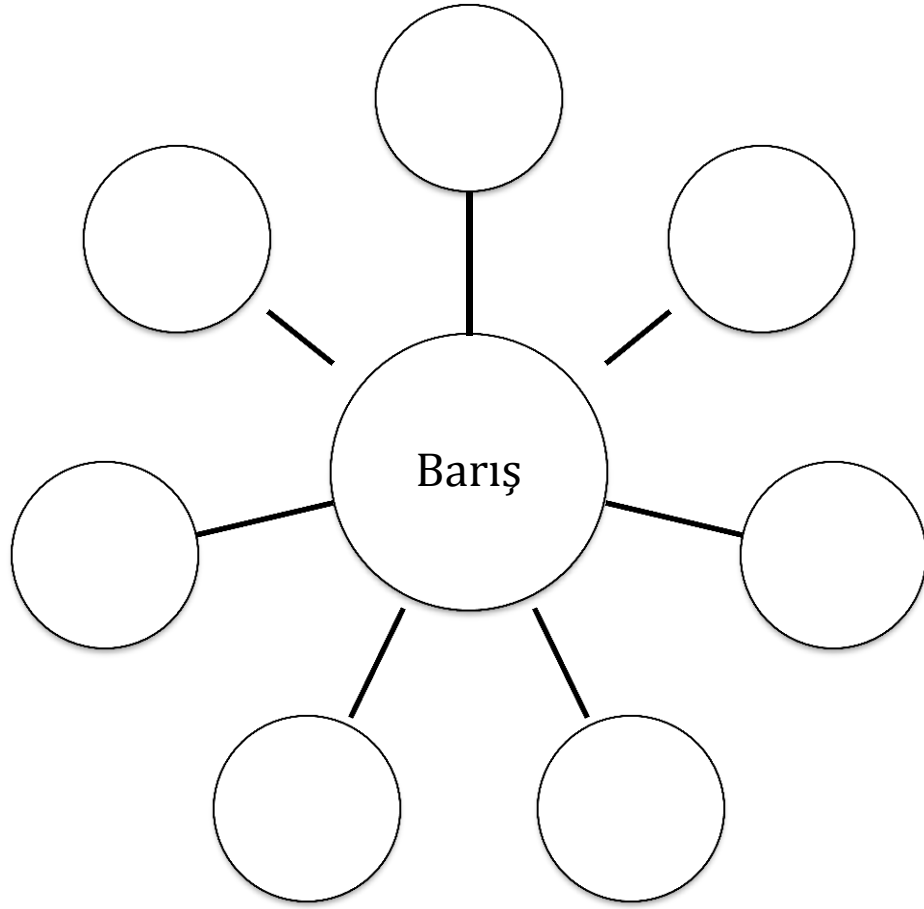
Sonuç

Biz biyolojinin insanlığı savaşa mahkûm etmediğini; insanlığın, biyolojik karamsarlığın esaretinden kurtulabileceğini; bu Uluslararası Barış Yılı’nda ve gelecek yıllarda gereksinim duyulan dönüştürücü görevleri üstlenmesi için güveninin güçlendirilebileceğini düşünüyoruz. Bu görevler temel olarak kurumsal ve toplumsal olmasına rağmen karamsarlığın ve iyimserliğin kendileri için önemli faktörler olduğu bireysel katılımcıların farkındalığına da dayalıdır. ***‘Savaş insanların zihinlerinde başladığı’ gibi, barış da insanların zihinlerinde başlar. Savaşı yaratan aynı türler, barışı yaratma yeteneğine de sahiptirler. Sorumluluk her birimizdedir.***

ETKİNLİK – 3	: BARIŞ NEDİR?
HEDEFLER	: 1. Barış kavramını ve içerdği boyutları kavrar, 2. Barışı engelleyen ve destekleyen unsurların farkına varır, 3. Barışın etkilerinin farkına varır, 4. Grup üyeleriyle barışa ilişkin ortak bir bakış açısı geliştirir.
SINIF DÜZEYİ	: 9
SÜRE	: 1 ders saati (40 dakika)
MATERYAL	: Form – 1.3.a: Barış Bana Neyi Çağırıyor?, Form – 1.3.b: Barış Üzerine Özlü Sözler - 1, Form – 1.3.c: Barış Üzerine Özlü Sözler - 2.

Form – 1.3.a
Barış Bana Neyi Çağırıyor?

Barışı düşündüğünüzde aklınıza gelen sözcükler nelerdir? Barışın sizin için çağrıştırdığı sözcükleri dairelerin içine yazınız. Gereksinim duyarsınız daha fazla daire çizebilirsiniz.



Verdiğiniz cevapları arkadaşlarınızın cevapları ile karşılaştırınız. Grupça yapılacak ortak tanımı not alınız.

Barış:.....

Form – 1.3.b

Barış Üzerine Özlü Sözler – 1

“Cömertlik ve yardım etmede akarsu gibi ol,
 Şefkat ve merhamette güneş gibi ol,
 Başkalarının kusurunu örtmede gece gibi ol,
 Hiddet ve asabiyette ölü gibi ol,
 Tevazu ve alçak gönüllülükte toprak gibi ol,
 Hoşgörülükte deniz gibi ol,
 Ya olduğun gibi görün, ya görüldüğün gibi ol.”

Mevlana

“Hiçbir millet ve insanı ayıplamayınız.”

Hacı Bektaş Veli

“Ben gelmedim kavga için,
 Benim işim sevgi için,
 Dostun evi gönüllerdir,
 Gönüller yapmaya geldim.”

Yunus Emre

“Yurtta barış, dünyada barış.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

“Haydi şu bencillikten kurtul,

Herkesle anlaş, hoş geçin;

Kendinde kaldıkça bir zerresin, bir damlasın;

Fakat herkesle birleştin, kaynaştın mı bir maden kesilirsin, bir umman olursun”

Mevlana

“Yunus Emre der hoca

Gerekse bin var hacca

Hepsinden iyice

Bir gönüle girmektir.”

Yunus Emre

“Sevgi muhabbeti kaynar yanan ocağımızda,
 Bülbüller şevkle gelir, gül açar bağımızda
 Hırslar, kinler yok olur aşkla meydanımızda,
 Arslanlar, ceylanlar dosttur kucağımızda.”

Hacı Bektaş Veli

“Gelin birlik olalım.
 İşi kolay kılalım,
 Sevelim sevillelim,
 Dünya kimseye kalmaz.”

Yunus Emre

“İnsan mensup olduğu milletin varlığını ve saadetini düşündüğü kadar, bütün cihan milletlerinin huzur ve refahını da düşünmeli ve kendi milletin saadetine ne kadar kıymet veriyorsa bütün dünya milletlerinin saadetine hadim olmaya elinden geldiği kadar çalışmalıdır. Çünkü dünya milletlerinin saadetine çalışmak, diğer bir yoldan kendi huzur ve saadetini temine çalışmak demektir. Dünyada ve dünya milletleri arasında sükun, vuzuh ve iyi geçim olmazsa bir millet kendi kendisi için ne yaparsa yapsın huzurundan mahrumdur... En uzakta zannettiğimiz bir hadisenin bize bir gün temas etmeyeceğini bilemeyiz.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

“Gelin dostlar, gelin kardeşlerim,
 Gelin oturalım yan yana,
 Gelin bağdaş kuralım şu sedire.
 Anlaşalım, bilişelim, görüşelim...
 Gelin ey sizler gelin!
 Diz dize daha sıkı,
 Doyasıya görelim yüzlerimizi,
 Sevelim birbirimizi gönülden.
 Görünüşte savaştayız ama
 Aslında uzlaşmışız ezelden...”

Mevlana

Form – 1.3.c

Bariş Üzerine Özlü Sözler – 2

“İyi bir savaş ve kötü bir bariş hiç var olmadı.”

Benjamin Franklin

“Kendinizden başka kimse size barişı getiremez.”

Ralph Waldo Emerson

“Bariş, sorunları çözmek ve uzlaşmak demektir.”

Edmund Burke

“Bariş, savaşın olmaması demek değildir. O, bir erdem, bir ruh hali, iyilik severlilik eğilimi, güven ve asalettir.”

Benedictus de Spinoza

“Gündelik yaşamımızda gülümsemeyi becerebilsek, barişçı ve mutlu olabilesek, bundan yalnız biz değil herkes kârlı çıkardı. Bariş çalışmasının en temel biçimi budur.”

Tieh Nhat Hanh

“Kalpte doğruluk varsa karakterde güzellik olacaktır,
Karakterde güzellik varsa evde uyum olacaktır,
Evde uyum varsa devlette düzen olacaktır,
Devlette düzen varsa dünyada bariş olacaktır.”

Konfüçyüs

“Kuşlar gibi uçmayı, balıklar gibi yüzmeyi öğrendik ancak bu arada basit bir sanatı unuttuk: Kardeşçe yaşamay!”

Martin Luther King

“Barişta oğullar babalarını, savaşta babalar oğullarını gömer.”

Krezus

“Doğa kanununun birinci ve temel ilkesi barişı aramak ve sürdürmektir.”

Thomas Hobbes

“Bir insan yaratmak için en az yirmi yıllık bariş gerekirken, yok etmek için yirmi saniyelik bir savaş yeterlidir.”

Anonim

**ETKİNLİK – 4 : TÜRK KÜLTÜRÜNDE BARİŞİN ÖNCÜLERİ
(MEVLANA, HACI BEKTAŞ VELİ, YUNUS EMRE VE
MUSTAFA KEMAL ATATÜRK)**

HEDEFLER : 1. Türk kültüründe barışın öncüleri olan Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mustafa Kemal Atatürk hakkında farkındalık kazanır.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 1.4.a: Barış Öncülerinden Mesajlar – 1,
Form – 1.4.b: Barış Öncülerinden Mesajlar – 2.

Form – 1.4.a
Barış Öncülerinden Mesajlar – 1

“Ey insanlar, ey insanlar, birbirinizden ayrılmayın.
 Asla aklınıza ayrılık fikrini koymayın.
 Hepiniz birsiniz, bu ikilik niye?
 Vefa bile haykırırken vefasızlıkta bulunmayın.”

Mevlana

“Kötülüğe karşı kötülük her kişinin; kötülüğe karşı iyilik ise er kişinin kârıdır.”

Hacı Bektaş Veli

“İlim ilim bilmektir
 İlim kendin bilmektir
 Sen kendini bilmezsen
 Ya nice okumaktır.”

Yunus Emre

“İnsanları mutlu edeceğim diye onları birbirine boğazlatmak, insanlıkla ilgisi olmayan son derece üzücü bir sistemdir. İnsanları mesut edecek yegâne vasıta, onları birbirlerine sevdirecek, karşılıklı maddî ve manevî ihtiyaçlarını temine yarayan hareket ve enerjidir. Dünya barışı içinde bütün insanlığın hakikî saadeti, ancak bu yüksek ideali taşıyan yolcularının çoğalması ve başarılı olmasıyla gerçekleşecektir.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

“Yolumuz ilim, irfan ve insanlık sevgisi üzerine kurulmuştur.”

Hacı Bektaş Veli

“Sevgi ve acıma, insanlık vasfıdır; hiddet ve şehvetse hayvanlık vasfı.
Sevgi, acıları tatlıya çeker, tatlılaştırır. Çünkü sevgilerin aslı, doğru yola götürmedir.
Kahr ise tatlıyı acılığa çeker. Acı ile tatlı bir arada bulunur, bağdaşır mı? Sevgiden
tortulu, bulanık sular, arı duru bir hale gelir, sevgiden dertler şifa bulur. Sevgiden ölü
dirilir, sevgiden padişahlar kul olur.”

Mevlana

“Adımız miskindir bizim,
Düşmanımız kindir bizim,
Biz kimseye kin tutmazız,
Kamu alem birdir bize.”

Yunus Emre

“Zorunluluk olmadıkça, savaş bir cinayettir.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

“İnsanların savaşı, çocukların kavgasına benzer. Hepsi de anlamsız ve saçmadır. Sopa,
mademki savaş ve kavga aletidir; ey kör, o sopayı kır, paramparça et!
Ben iyiyle, kötüyle kavga edemem; kavga ile işim yok! Savaşmak şöyle dursun, gönlüm
barışlardan bile ürkmekte.”

Mevlana

“Sürekli olarak mutlu olmak istiyorsan, herkesle dost ol, kimseye kin ve haset besleme.”

Hacı Bektaş Veli

Form – 1.4.b
Barış Öncülerinden Mesajlar – 2

“Bir kez gönül yıktın ise,
 Bu kıldığın namaz değil,
 Yetmiş iki millet dahi
 Elin yüzün yumaz değil”

Yunus Emre

“Bir olalım, iri olalım, diri olalım!”

Hacı Bektaş Veli

“Bir iken ayrılmayalım, gel dosta varalım.”

Yunus Emre

“Dini, dili, rengi ne olursa olsun iyiler, iyidir.”

Hacı Bektaş Veli

“Efendiler! Bütün cihanın bilmesi lazımdır ki: Türkiye halkı, Türkiye Büyük Millet Meclisi ve onun Hükümeti, uşak muamelesine tahammül edemez. Her medeni millet ve hükümet gibi varlığının, hürriyet ve istiklalinin tanınması talebinde katiyen musirdir. Ve bütün davası bundan ibarettir. Biz cenkçi değiliz. Sulhperveriz. Ve bir an evvel sulhun teessüsünü girmek ve ona yardım ve hizmet etmek isteriz.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

“Düşünce karanlığına ışık tutanlara ne mutlu.”

Hacı Bektaş Veli

“Söz ola kese savaşı

Söz ola bitire başı

Söz ola ağılı aşı

Bal ile yağ ede bir söz.”

Yunus Emre

“İlimden gidilmeyen yolun sonu karanlıktır.”

Hacı Bektaş Veli

“Erkek dişi sorulmaz muhabbetin dilinde,

Hak’kın yarattığı her şey yerli yerinde.

Bizim nazarımızda kadın, erkek farkı yok,

Noksanlıkla, eksiklik senin görüşlerinde.”

Hacı Bektaş Veli

“Hararet nardadır, sac’da değildir,

Keramet baştadır, tac’da değildir,

Her ne arar isen kendinde ara,

Kudüs’te, Mekke’de, Hac’da değildir.”

Hacı Bektaş Veli

ETKİNLİK – 5	: DÜNYA KÜLTÜRÜNDE BARIŞIN ÖNCÜLERİ (MAHATMA GANDHI VE MARTİN LUTHER KING)
HEDEFLER	: 1. Dünya kültüründe barışın öncüleri olan Mahatma Gandhi ve Martin Luther King hakkında farkındalık kazanır.
SINIF DÜZEYİ	: 9
SÜRE	: 1 ders saati (40 dakika)
MATERYAL	: Form – 1.5.a: Barış Öncülerinden Mesajlar, Form – 1.5.b: Bir Hayalim Var! Form – 1.5.c: Bir Hayalim Var!

Form – 1.5.a
Barış Öncülerinden Mesajlar

“Sıkılmış yumruklarla el sıkışamazsınız.”

Mahatma Gandhi

“Zayıf insanlar affedemezler. Affetmek güçlülere has bir özelliktir.”

Mahatma Gandhi

“Göze göz, dişe diş düşüncesi bütün dünyayı kör edecek.”

Mahatma Gandhi

“Dünyada görmek istediğiniz değişikliğin kendisi siz olun.”

Mahatma Gandhi

"Uğrunda ölmeyi göze alacağım birçok dava var ama
uğrunda öldüreğim hiçbir dava yoktur."

Mahatma Gandhi

“Şiddete karşıyım çünkü sağladığı düşünülen iyilikler geçici,
getirdiği kötülükler ise kalıcıdır.”

Mahatma Gandhi

“Yaşamımız önem verdiğimiz olaylara karşı sessiz kaldığımız gün son bulmaya başlar.”

Martin Luther King

“İnsanlar genellikle birbirlerinden nefret ederler çünkü birbirlerinden korkarlar; birbirlerinden korkarlar çünkü birbirlerini tanımazlar; birbirlerini tanımazlar çünkü iletişim kurmazlar; iletişim kurmazlar çünkü sınıflara ayrılmışlardır.”

Martin Luther King

“Karanlığı karanlık kovamaz; bunu ancak aydınlık yapabilir.
Nefreti nefret kovamaz; bunu ancak sevgi yapabilir.”

Martin Luther King

“Şiddetsizlik, cesur kişilerin yaşam tarzıdır.
Şiddetsizlik, dostluk ve anlayış kazanmaktır.
Şiddetsizlik, insanları değil haksızlığı yenmektir.
Şiddetsizlik, gerekirse acıya katlanmaktır ama asla acı çektirmemektir.
Şiddetsizlik, nefret yerine sevgiyi seçmektir.
Şiddetsizlik, adaletin tarafında olmak ve adalete inanmak demektir.”

Martin Luther King

Form – 1.5.b

Bir Hayalim Var!

Martin Luther KING'in, ABD'de köleliğin kaldırılışının yüzüncü yıl dönümü olan 28 Ağustos 1963'te "İş ve Özgürlük İçin Washington'a Yürüyüş" sırasında Lincoln Anıtı önünde yaklaşık olarak 250.000 kişiye yaptığı "Bir Hayalim Var" başlıklı konuşmasından bir bölüm...

"Şu an yaşamış olduğumuz ve önümüzde bulunan zorluklara rağmen, hala bir hayalim var benim. Evet... Bu hayal, Amerikan rüyasının derinliklerine kök salmış bir hayaldir.

Bir hayalim var benim... Gün gelecek, bu ulus ayağa kalkacak ve kendi inanç değerlerini tam anlamıyla yaşayacak. Şu husus apaçık ortadadır ki bütün insanlar eşit yaratılmıştır.

Bir hayalim var benim... Gün gelecek, bir zamanlar köle olanların evlatlarıyla yine bir zamanlar köle sahiplerinin evlatları, Georgia'nın kızıl tepelerinde birlikte kardeşlik sofrasına oturabilecekler...

Bir hayalim var benim...

Gün gelecek, Mississippi eyaleti bile, adaletsizliğin ve baskıların ateşiyle bunalmış olan o eyalet bile, bir özgürlük ve adalet vahasına dönüşecek...

Bir hayalim var benim...

Gün gelecek, dört küçük çocuğum, derilerinin rengine göre değil, karakterlerinin yapısına göre değerlendirilecekleri bir ülkede yaşayacaklar...

Bugün bir hayalim var benim...

Gün gelecek, Alabama eyaleti, zalim ırkçıları ile, dudaklarından hep müdahale ve yasaklar yönünde sözler dökülen valisi ile, o eyalet bile, minicik siyah erkek ve kız çocuklarının, minicik beyaz erkek ve kız çocukları ile kardeşçe el ele tutuşabilecekleri bir yer olacaktır...

Bugün bir hayalim var benim...

Evet, bir hayalim var... Gün gelecek, özgürlüğümüzün önünde birer engel olan bütün vadiler yükselecek, bütün dağlar eğilecek, engebeli yerler hizaya gelecek ve Tanrı'nın yüce şanı yeryüzüne inecek ve bütün canlılar bunu hep birlikte göreceğiz.

Bizim umudumuzdur bu... Bu umutla Güney'e gideceğiz. Bu inançla umutsuzluk dağlarını yontarak bir umut anıtı yapacağız. Bu inançla ülkeyi saran ahenksiz sesleri kardeşliğin senfonisine dönüştüreceğiz. Bu inanç sayesinde, bir gün özgür olacağımızı bilerek hep beraber mücadele edecek, hep beraber hapse düşecek ve hürriyet için hep beraber ayağa kalkacağız. İşte o gün yüce Tanrı'nın bütün kulları yepyeni bir ruhla söyleyecekler bu şarkıyı:

Benim ülkem, senin ülken.
Özgürlüğün güzel yurdu,
Sana söylüyorum bu şarkıyı.
Atalarımın öldüğü toprak burası.
Şehitlerin gururu olan toprak...
Her bir dağın yamacından,
Özgürlük yankılanacak!

Ve eğer Amerika büyük bir ülke olacaksa, bunun gerçekleşmesi şarttır. Öyle ise,

New Hampshire'ın yüce tepelerinden özgürlük...
Yankılansın, New York'un ulu dağlarından...
Ve... Pennsylvania dağ kasabalarının zirvelerinden...
Colorado'nun karlarla kaplı kayalıklarından yankılansın!..
Yankılansın, California'nın kıvrımlı yamaçlarından...
Yalnızca Georgia'nın yalçın dağlarından değil, Mississippi'deki her bir ağacın yamacından yankılansın özgürlük...

Ve bunu başardığımızda, her kasabadan ve köyden, her eyaletten ve kentten özgürlük şarkısının yankısını duyduğumuzda, o gün daha da yakın olacak ve Tanrı'nın bütün kulları siyahlar ve beyazlar, Yahudiler, Hristiyanlar, Müslümanlar ve Budistler el ele tutuşarak siyahların eski bir ilahisini söyleyecekler.

Sonunda özgürüz!

Şükürler olsun ey Tanrım!

Sonunda hepimiz özgürüz..."

Form – 1.5.c
Bir Hayalim Var!

Bir hayalim var,

.....

.....

Bir hayalim var,

.....

.....

Bir hayalim var,

.....

.....

Bir hayalim var,

.....

.....

Bir hayalim var,

.....

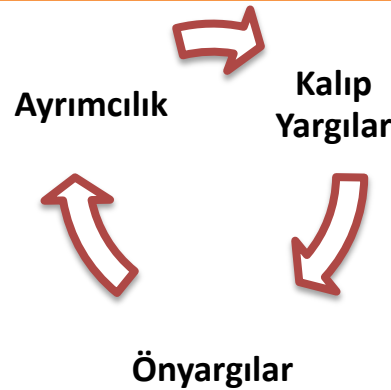
.....

II. BÖLÜM: BARIŞI ENGELLEYEN VE DESTEKLEYEN UNSURLAR

ETKİNLİK – 6	: KALIPYARGILAR, ÖNYARGILAR VE AYRIMCILIK
HEDEFLER	: 1. Kalıpyargıların farkına varır, 2. Önyargıların farkına varır, 3. Ayrımcılığın farkına varır, 4. Kalıpyargılar, önyargılar, ayrımcılık ve barış kavramı arasında bağlantı kurar.
SINIF DÜZEYİ	: 9
SÜRE	: 1 ders saati (40 dakika)
MATERYAL	: Form – 2.6.a: Kalıpyargılar – Önyargılar – Ayrımcılık.

Form - 2.6.a

Kalıpyargılar	Önyargılar	Ayrımcılık
-Bir grubun özellikleri hakkında katı ve genellikle de olumsuz inançlara sahip olmaktır.	-Bir grup insana yönelik kalıplaşmış, genellikle olumsuz bir tutumdur.	-Önyargılı tutumlara dayalı olarak, bireyin kendi grubundan farklı bir gruba ait olanları dışlamasıdır.
-Başka bir deyişle, bir grubu düşündüğümüzde zihnimizde oluşan imgelerdir.	-Tarih boyunca önyargıların en yaygın olarak görüldüğü formlar şunlardır: Etnik, dinsel ve mezhepsel önyargılar, cinsiyetçi önyargılar, homoseksüelliğe yönelik önyargılar vb.	-Sırf bir grubun üyesi diye o kişinin dışlanması.
Örneğin: -Kadın, erkek, engelli, işsiz, dövmeli, dindar, ataist, rockçı, hip-hopçı, güneyli, kuzeyli, doğulu, batılı, Asyalı, Afrikalı, Amerikalı, Avrupalı, asker, zengin, fakir, çalışkan, zeki, tembel vb. dendiğinde akla gelen özelliklerdir.	Örneğin: -Yetersiz bilgiye ve aşırı genellemeye dayalı ifadeler önyargılı ifadelerdir: "Erkekler kadınlardan daha iyi araba kullanır." "Erkekler ağlamaz." "Kavgadan korkaklar kaçır."	Örneğin; -Farklı bir kökenden gelmesi nedeniyle bir bireyin dışlanması -Farklı düşünen ya da farklı bir inancı olan kişilerin dışlanması ve onlara haksızlık yapılması. -Niteliklerine bakmaksızın sırf kadın/erkek olduğu için bir kişinin işe alınmaması.



ETKİNLİK – 7 : FARKLILIKLARIMIZLA BİRLİK VE BÜTÜNLÜK OLUŞTURABİLMEK

HEDEFLER : 1. İnsanlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlar,
2. Farklılıklar ve barış kavramı arasında bağlantı kurar,
3. Farklılıklarla birlik ve bütünlük oluşturmaya yönelik bakış açısı geliştirir.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 2.7.a: Farklılıklar ve Benzerlikler,
Form – 2.7.b: Altın Kurallar.

Form 2.7.a
Farklılıklar ve Benzerlikler

İkili Grup Çalışması 1:

Arkadaşımdan <u>farklı</u> yönlerim
❖
❖
❖
❖
❖
❖

Arkadaşıma <u>benzer</u> yönlerim
❖
❖
❖
❖
❖
❖

Arkadaşımın benden <u>farklı</u> yönleri
❖
❖
❖
❖
❖
❖

İkili Grup Çalışması 2:

Arkadaşımdan <u>farklı</u> yönlerim
❖
❖
❖
❖
❖
❖

Arkadaşıma <u>benzer</u> yönlerim
❖
❖
❖
❖
❖
❖

Arkadaşımın benden <u>farklı</u> yönleri
❖
❖
❖
❖
❖
❖

İkili Grup Çalışması 3:

Arkadaşımdan <u>farklı</u> yönlerim
❖
❖
❖
❖
❖
❖

Arkadaşıma <u>benzer</u> yönlerim
❖
❖
❖
❖
❖
❖

Arkadaşımın benden <u>farklı</u> yönleri
❖
❖
❖
❖
❖
❖

Form 2.7.b
Altın Kurallar

- ✓ **Başkalarına, kendinize davranılmasını istediğiniz gibi davranın.**
- ✓ **İnsan onuruna saygı gösterin.**
- ✓ **Nazik, dürüst ve içten davranın.**
- ✓ **İnançları, değerleri ve kültüründen dolayı başkalarını yargılamayın.**
- ✓ **Bireysel ve kültürel farklılıklara saygı gösterin.**
- ✓ **Bireysel ya da kültürel farklılıkları konuşmaktan korkmayın.**
- ✓ **Farklılıklarınızı öğrenmek için sorular sorun, başkaları hakkında varsayımlarda bulunmayın.**
- ✓ **Farklılıklar, üstün ya da aşağı olmak anlamına gelmez. Temel amaç farklılıklarla birlik ve bütünlük oluşturabilmektir.**

ETKİNLİK – 8	: HOŞGÖRÜ
HEDEFLER	: 1. Hoşgörü ve hoşgörüsüzlük kavramlarını anlar, 2. Hoşgörü, hoşgörüsüzlük ve barış kavramları arasında bağlantı kurar.
SINIF DÜZEYİ	: 9
SÜRE	: 1 ders saati (40 dakika)
MATERYAL	: Form – 2.8.a: Unesco Hoşgörü İlkeleri Bildirgesi, Form – 2.8.b: Hoşgörme / Hoşgörülme Yaşantılarım, Form – 2.8.c: Hoşgörü Üzerine Özlü Sözler.

Form – 2.8.a
Unesco Hoşgörü İlkeleri Bildirgesi
(16 Kasım 1995)

1. MADDE: Hoşgörünün Anlamı

- i. Hoşgörü, dünyamızdaki kültürlerin zengin çeşitliliğini, ifade biçimlerini ve insan olmanın yollarını takdir etmek, bunlara saygı göstermek bunların değerini bilmektir. Hoşgörü, bilgiyle, açıklıkla, iletişimle, düşünce, vicdan ve inanç özgürlüğüyle beslenir. Hoşgörü, çeşitlilik içindeki uyumdur. Hoşgörü, yalnızca ahlaki bir görev değil, aynı zamanda siyasi ve hukuki bir gerekliliktir. Barışı olanaklı kılan erdem, yani hoşgörü, barış kültürünün savaş kültürüyle yer değiştirmesine katkıda bulunur.
- ii. Hoşgörü, ödün verme, lütfetme veya göz yumma değildir. Hoşgörü, her şeyden çok, başkalarının evrensel insan haklarının ve temel özgürlüklerinin tanınmasıyla teşvik edilen etkin bir tavidir. Hoşgörü hiçbir koşulda, bu evrensel değerlerin ihlal edilmesini meşrulaştırmak için kullanılamaz. Hoşgörü, bireyler, gruplar ve devletler tarafından uygulanır.
- iii. Hoşgörü, insan haklarını, çoğulculuğu (kültürel çoğulculuğu da içine alan), demokrasiyi ve hukukun üstünlüğünü destekleyen sorumluluktur. Hoşgörü, dogmatizmi ve mutlakçılığı reddetmeyi içerir ve uluslararası insan hakları mevzuatına yerleştirilmiş standartları onaylar.
- iv. İnsan haklarına saygıyla tutarlı olarak, hoşgörü uygulaması, toplumsal adaletsizliğin hoş görülmesi veya inançların terk edilmesi veya zayıflatılması anlamına gelmez. Hoşgörü, kişinin kendi inançlarına bağlı olmakta özgür olması ve başkalarının da kendilerine ait inançlara bağlı olduğunu kabul etmesi demektir. Hoşgörü, görünüşü, durumu, konuşması, davranışı ve değerleri doğal olarak farklı olan insanların barış içinde ve oldukları gibi yaşama hakkına sahip oldukları gerçeğini kabul etmek demektir. Hoşgörü, aynı zamanda, birisinin görüşlerinin zorla başkalarına kabul ettirilmemesi demektir.

Form - 2.8.b

Hoşgörme / Hoşgörölme Yaşantılarım

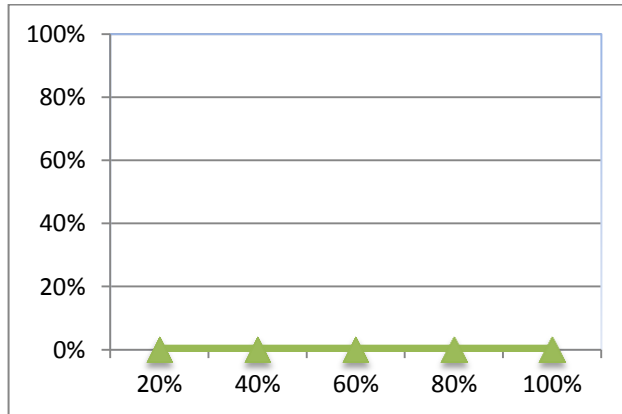
Günlük yaşamınızda kişilere, gruplara ya da olaylara karşı hoşgörüsüz davrandığınız oluyor mu? Eğer oluyorsa, başkalarında hoş görmediğiniz şeyler nelerdir?

Günlük yaşamınızda size karşı hoşgörüsüz davranıldığı oluyor mu? Eğer oluyorsa, başkalarının sizde hoş göremedikleri şeyler nelerdir?

Günlük yaşamınızda kişilere, gruplara ya da olaylara karşı yeterince hoşgörülü davrandığınızı düşünüyor musunuz? Örneklerle açıkla mısınız?

Günlük yaşamınızda size karşı yeterince hoşgörülü davranıldığını düşünüyor musunuz? Örneklerle açıkla mısınız?

Başkalarına karşı ne ölçüde hoşgörölüsünüz?



Başkaları size karşı ne ölçüde hoşgörölü?

Form – 2.8.c

Hoşgörü Üzerine Özlü Sözler

“Gel, gel, ne olursan ol yine gel,
İster kâfir, ister Mecusi, ister puta tapan ol yine gel,
Bizim dergâhımız, ümitsizlik dergâhı değildir,
Yüz kere tövbeni bozmuş olsan da yine gel...”

Mevlana

“Her gün bir yerden bir yere göçmek ne iyi,
Her gün bir yere konmak ne güzel,
Bulanmadan, donmadan akmak ne hoş,
Dünle beraber gitti cancağzım, ne kadar söz varsa düne ait,
Şimdi yeni şeyler söylemek lazım.”

Mevlana

“Yaradılmışı hoşgör, Yaradan’dan ötürü.”

Yunus Emre

“Dünyada nice diller var, nice diller,
ama hepsinde anlam bir.
Sen kapları, testileri hele bir kır,
sular nasıl bir yol tutar, gider.
Hele birliğe ulaş, hır güürü, savaşı bırak,
can nasıl koşar, bunu canlara iletir.”

Mevlana

“İncinsen de incitme”

Hacı Bektaşî Veli

“Beri gel, daha beri, daha beri.
Bu yol vuruculuk nereye dek böyle?
Bu hırgür, bu savaş nereye dek?
Sen bensin işte, ben benim işte.”

Mevlana

“Şüphesiz, düşüncelerin, inançların başka başka olmasından şikâyet etmemek gerekir. Çünkü bütün düşünceler ve inançlar, bir noktada birleştiği takdirde bu, hareketsizlik belirtisidir... Bunun içindir ki hakiki özgürlükçüler, hoşgörünün genel bir huy olmasını isterler.”

Mustafa Kemal ATATÜRK

“İnsan kendi kelinden ve çıbanından iğrenmez. Yaralı elini yemeğe sokar, parmağını yalar. Bundan midesi bulanmaz; ama başka bir kimsede birazcık çıban ve ufacık bir yara görse, o yemeği yemez artık iğrenir. İnsandaki huylar da kelliğe ve çıbanlara benzer. Kendinde olduğu zaman, insan ondan iğrenmez, incinmez; hâlbuki başka birinde ondan bir parçacık görecektir olsa iğrenir, nefret eder. Sen ondan ürktüğün gibi, o da senden ürker ve incinirse, onu hoş gör.”

Mevlana

“Affetmek geçmişi değiştirmez ama geleceğin önünü açar.”

Paule Boese

“Bu çağın gereği ortak bir din değil, çeşitli dinlere bağlı insanlar arasındaki karşılıklı hoşgörü ve saygıdır.”

Gandhi

“Uygarlık demek bağışlama ve hoşgörü demektir. İlkel toplumlardır ki kan davası güderler. Bağışlamaya, hoşgörüye dayanmayan uygarlık zorbalığa dayanan uygarlıktır ki çöker. O, uygarlık değildir.”

Mustafa Kemal Atatürk

“İnsanlar, din, mezhep, ırk, millet, renk, mevki, sınıf farkı gözetilmeksizin seilmeyi hak etmektedirler. Mademki insanoğlu ruh yönüyle Allah’tan gelmektedir; öyleyse insanlar hiçbir şekilde birbirlerinden bu anlamda ayrılamazlar.”

Yunus Emre

“Cahiller ve hak tanımazlara sükut ile karşılık veriniz.”

Hacı Bektaş Veli

III. BÖLÜM: BARIŞÇIL BİR BİREY İÇİN TEMEL BECERİLER

ETKİNLİK – 9 : ETKİN DİNLEME

HEDEFLER : 1. İletişimi kolaylaştıran ve engelleyen unsurların farkına varır,
2.İletişimde etkin dinlemenin öneminin farkına varır,
3. Etkin dinleme becerilerini geliştirir.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 3.9.a: İletişim Kolaylaştırıcıları ve Engelleri,
Form – 3.9.b: Etkin Dinleme Teknikleri,
Form – 3.9.c: Gözlemci Kontrol Listesi.

Form – 3.9.a
İletişim Kolaylaştırıcıları ve Engelleri

İletişim Kolaylaştırıcıları	İletişim Engelleri
✓ Karşımızdaki kişinin sözünü bitirmesini beklemek	⊗ Karşımızdaki kişinin <u>sözünü kesmek</u>
✓ Uygun bir beden dili kullanmak ○ Konuşana doğru dönmek ve hafifçe öne eğilmek ○ Uygun bir fiziksel yakınlık ○ Göz teması kurmak ○ Uygun jest ve mimikler ○ Sakinlik ○ Canlılık	⊗ Bizimle bir konu hakkında paylaşımda bulunan birisini dinlemek ve anlamak yerine ona ne yapması gerektiğini söyleyerek <u>akıl vermek</u>
✓ Gürültüsüz ve dikkat dağıtıcı olmayan bir ortamda konuşmak	⊗ Bizden tavsiye istemedikleri halde başkalarına <u>tavsiye/öğüt vermek</u>
✓ Uygun bir ses tonuyla konuşmak	⊗ Bizi rahatsız eden bir durum oluştuğunda <u>tehditler savurmak</u>
✓ Karşımızdaki kişiyi dinlemek için istekli olduğumuzu göstermek	⊗ Başkalarının da bizim gibi düşünmesi gerektiğine inanıp onları <u>ikna etmeye çalışmak</u>
✓ Dürüst ve içten bir biçimde davranmak	⊗ Bizimle yaşantılarını paylaşan birisine “evet bu yaptığın doğru!”, “bak bu yanlış!” gibi <u>değerlendirmelerde bulunmak</u>

İletişim Kolaylaştırıcıları	İletişim Engelleri
✓ Saygı göstermek	⊗ Başkalarına karşı <u>alay edici/küçük düşürücü/iğneleyici sözler</u> kullanmak
✓ Kabul edici bir tutum sergilemek	⊗ Bizimle bir sorununu paylaşan birisine “uzman” ya da “doktor” gibi davranıp hemen <u>teşhis koymak</u>
✓ Cesaretlendirmek ○ Evet!, tamam!, anladım!, hı hı! gibi sözcükleri kullanmak ya da başımızla onaylamak	⊗ Karşımızdaki kişi bizimle bir konuyu paylaşırken, başka şeylerden bahsederek <u>konuyu değiştirmek</u>
	⊗ Dinlemeyi bırakıp nasıl bir cevap vereceğimizi düşünmeye başlamak
	⊗ Karşımızdaki kişi bize bir şey anlatırken bilgisayar, telefon vb. araçları kurcalamak
	⊗ Duymak istediğimizi duymak
	⊗ Dinliyor gibi yapıp o anda başka şeyler düşünmek

Form – 3.9.b

Etkin Dinleme Teknikleri

Etkin dinleme;

- ✓ Karşımızdaki kişinin anlattıklarını **can kulağıyla dinlemek**,
- ✓ Anladığımızı kendi kelimelerimizle **yansıtma**,
- ✓ Anlamak için **sorular sormak**,
- ✓ **Doğru anladığımızdan emin olmak** ve
- ✓ Anladıklarımızı **özetlemektir**.

1. Can kulağıyla dinleyin.

Form 2.9.a'da (İletişim Kolaylaştırıcıları ve Engelleri) yazan bilgileri de dikkate alarak karşınızdaki kişiyi etkin bir biçimde dinleyin.

2. Anladığınızı kendi kelimelerinizle yansıtın.

Karşınızdaki kişiyi etkin bir biçimde dinledikten sonra anladıklarınızı kendi kelimelerinizle ona yansıtın. İki tür yansıtma vardır:

- i. **İçerik yansıtması:** Karşımızdaki kişinin herhangi bir konu hakkında söylediklerinden anladığımız şeyi ona kendi sözcüklerimizle yansıtmak ve anladığımızı göstermektir.

Örneğin;

"Anladığım kadarıyla....."

"Söylediklerinden anladığım şu ki....."

"Söylediklerine bakılırsa bu durum....."

".....söyledin"

- ii. **Duygu yansıtması:** Karşımızdaki kişinin duruşuna, yüz ifadesine ve anlattıklarına dayalı olarak nasıl bir duygu içerisinde olduğunu anladığımızda, bu duyguyu ona yansıtırız. Duygu yansıtması yapıldığında, konuşan kişi duygularının anlaşıldığından emin olur.

Örneğin:

"YGS ve LYS'ye girme düşüncesi seni kaygılandırıyor.",

"Öfkeni sesinden anlayabiliyorum.",

"Çok mutlu görünüyorsun.",

“Çok üzüntülü görünüyorsun.”

“Anladığım kadarıyla hissediyorsun.”

“Bu senin için zor bir durum olmalı.”

İçerik ve duygu yansıtmalarının birlikte yapıldığı durumlar da olabilir. Örneğin; *“.....için.....hissediyorsun”*

“Ödevi zamanında bitiremediğin için stresli görünüyorsun”

“Sınavdan düşük not aldığın için çok üzgünsün.”

3. Anlamak için sorular sorun.

Karşımızdaki kişiyi daha iyi bir biçimde anlamak için sorular sormamız da gerekebilir. İki tür soru sorma yaklaşımı vardır:

- i. **Açık Uçlu Sorular:** Karşımızdaki kişinin anlattığı konuya ilişkin duygu, düşünce ve davranışlarını açmasına olanak sağlamak için açık uçlu sorular sorulabilir. Açık uçlu sorular, sizin dinlemek ve anlamak için istekli olduğunuzu gösterir. “Ne?, Ne zaman?, Nerede?, Nasıl?” soru kalıplarından uygun olanları kullanılabilir. “Neden?” soru kalıbının kullanılması genellikle tavsiye edilmemektedir. Çünkü “Neden?” sorusu karşımızdaki kişide hesap sorma/yargılama duygusu uyandırabilir. Onu savunmaya sevk edebilir.

Örneğin:

“Bu konuyu biraz daha açabilir misin?”

“Bu konu hakkındaki düşüncelerin neler?”

“Bu olay sende hangi duyguları uyandırdı?”

“Çözüm seçeneklerin hakkında ne düşünüyorsun?”

“Böyle bir yöntem izlemenin ne gibi faydaları olacağını düşünüyorsun?”

“Bu konuya ilişkin kaygıların neler?”

- ii. **Kapalı Uçlu Sorular:** Cevabı evet/hayır ya da kısa ve net olan sorulardır. Net bilgilerin gerekli olduğu durumlarda kullanılması önerilir.

Örneğin:

“Bugün okula gittin mi?”

“Sınava girdin mi?”

“Boş zamanlarında spor yapmayı seviyor musun?”

“Bu olay en son ne zaman gerçekleşti?”

4. Doğru anladığınızdan emin olun.

Karşımızdaki kişiyi can kulağıyla dinlememize rağmen anlatılan olayın ve duyguların gittikçe karmaşıklaştığı durumlarda; doğru anladığımızdan emin olmamız gerekebilir. Bu gibi durumlarda, karşımızdaki kişiye onun anlattıklarından anladığımız şeyi yansıtır ve onu doğru bir biçimde anlayıp anlamadığımızı sorarız. Bazı zamanlarda da anlatılan karmaşıklığı ortadan kaldıracak, açıklığa kavuşturacak sorular sorarız.

Örneğin:

“Anladığım kadarıyla.....Peki seni doğru anlamış mıyım?”

“Seni doğru mu anladım?”

“Seni anladığımdan emin değilim. Bu konu hakkında.....olduğunu mu söylüyorsun?”

“.....demekle neyi kastettin?”

“.....olduğunu söylüyorsun. Bu doğru mu?”

“Ne demek istediğini tam olarak anlayamadım?”

“.....diyerek ne demek istediğini açıklar mısın?”

“Eğer yanlış söylüyorsam uyar fakat dediğini anladım.”

“Söylediklerinden anladığım şeyi ifade etmeme müsaade et. Eksik ya da yanlış bir şey söylersem lütfen beni düzelt!”

5. Anladıklarınızı özetleyin.

Bazı durumlarda, konu giderek genişleyebilir ve bir noktada konuşulanların özetini sunmak gerekebilir. Böyle bir özetleme, hem konuşmanın bütününde yer alan önemli noktalara dikkat çekilmesini hem de konuşma bütünlüğünün oluşmasını sağlar. Ayrıca, bazı ortak anlaşmalarda,

planlamalarda ve ödevlerde konuşulanları özetlemek “kim tarafından ne yapılacağının” iyi bir biçimde anlaşılmasını sağlar.

Örneğin:

“Tüm bu söylediklerinden anladığım şey.....”

“Tüm bu söylediklerine bakılırsa.....”

Form – 3.9.c
Gözlemci Kontrol Listesi

Uygulama Sırasında Doldurulacak Bölüm;

Dinleyici;		
	Evet	Bir sonraki çalışmada daha da geliştirebilir
<i>Can kulağıyla dinledi</i>		
<i>Anladıklarını kendi kelimeleriyle yansıttı</i>		
<i>Anlamak için sorular sordu</i>		
<i>Anladığından emin olmak istedi</i>		
<i>Anladıklarını özetledi</i>		

Uygulama Sonrasında Doldurulacak Bölüm;

Dinleyici;		
	Evet	Bir sonraki çalışmada daha da geliştirebilir
<i>Göz teması kurdu</i>		
<i>Uygun bir beden dili kullandı</i>		
<i>Konuşmacının sözünü kesmedi</i>		
<i>Dürüst ve içten davrandı</i>		

ETKİNLİK – 10 : BEN DİLİ

- HEDEFLER** : 1. Sen dili ile ben dili arasındaki farkı anlar,
2. İletişimde ben dilinin öneminin farkına varır,
3. Ben dili kullanma becerisini geliştirir.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 3.10.a: Ben Dili Bilgi Formu,
Form – 3.10.b: Ben Dili Egzersiz Formu,
Form – 3.10.c: Ben Dili Çalışma Formu,
Form – 3.10.d: Sen Dili – Ben Dili Karşılaştırma Formu.

Form – 3.10.a
Ben Dili Bilgi Formu

Ben dili, herhangi bir davranış karşısında bireyin hissettiği duyguları nedenleriyle birlikte karşı tarafa sakın bir ses tonuyla ifade etmesidir. Ben dilinde, birey karşı tarafı suçlamak yerine kendi düşünce, duygu ve inançları hakkında konuşur. İsteklerini nedenleriyle birlikte karşı tarafa açıklar.

Ben dili, üç temel unsurdan oluşmaktadır:

1. DAVRANIŞ

(Bizi etkileyen davranış belirtilir.)

.....**yapman**
Örneğin; Sürekli el-kol şakaları yapman

2. DUYGU

(Davranışın bizde yarattığı duygu açıklanır.)

Bana.....hissettiriyor.
Örneğin; beni öfkeliendiriyor.

3. NEDEN

(Bu davranışın bizde neden böyle bir duygu yarattığı açıklanır.)

Çünkü.....
Örneğin; Çünkü bu tür şakalaşmalardan hoşlanmıyorum.

ÖRNEK BEN DİLİ CÜMLESİ

“Sürekli el kol şakaları yapman beni öfkeliendiriyor.
Çünkü bu tür şakalaşmalardan hoşlanmıyorum.”

Form – 3.10.b
Ben Dili Egzersiz Formu

Durum 1:

Çocukluğunuzdan beri Can ile iyi arkadaşsınız. Can, üç ay önce ortak arkadaşlarınızdan Gamze ile çıkmaya başlar. Fakat ilişkileri yolunda gitmediği için ayrılmak zorunda kalırlar. Can, Gamze’den ayrıldıktan sonra onunla olan ilişkisini tamamen koparır ve karşılaştığında bile hiç konuşmaz. Fakat sizden de aynı davranışı sergilemenizi aksi takdirde sizinle olan arkadaşlığından şüphe duyacağını söyler.

Can’a tepkinizi ben diliyle nasıl iletirsiniz?



Durum 2:

Türkçe dersinin öğretmeni bir gün tuzak bir soru sorar. Siz her zaman ki gibi atak davranıp sorunun cevabını vermek istediğiniz için aklınıza gelen ilk cevabı hemen söylersiniz. Cevabını bildiğiniz bir soru olmasına rağmen aceleyle yanlış bir cevap verirsiniz. Sınıf buna tebessüm eder. Ama birkaç arkadaşınız sizi rahatsız edecek düzeyde bu durumu abartırlar, kahkahalar atarlar. İlk etapta siz bir tepki göstermezsiniz. Ancak görürsünüz ki arkadaşlarınız teneffüste bu durumu alay konusu haline getirmişlerdir.

Bu arkadaşlarınıza tepkinizi ben diliyle nasıl iletirsiniz?



Durum 3:

Kız/erkek arkadaşınızla güzel bir ilişkiniz var ancak onu kıskanmaktan da kendinizi alamıyorsunuz. Son zamanlarda, sınıftaki kızlardan/erkeklerden birinin kız/erkek arkadaşınıza çok fazla yakınlaştığını gözlemliyorsunuz. Bir keresinde o kızın/erkeğin, kız/erkek arkadaşınıza hayran hayran baktığına, dibinden ayrılmadığına tanık oluyorsunuz. Öfkelenip oradan uzaklaşıyorsunuz. Bir sonraki teneffüste o kızla/erkek kanteinde yüz yüze geliyorsunuz.

Tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

Durum 4:

Yağmurlu bir gün olması nedeniyle okula çoğu öğrenci şemsiyesiyle gelmiştir. Ders esnasında arka sıranızda oturan Fuat sürekli olarak şemsiyesinin ucuyla sizi rahatsız etmektedir. Sizin de gıdıklandığınızı bildiği için bu hareketi sürekli tekrarlamaktadır. Fakat bu durum hem sizi çok rahatsız etmekte hem de dersi dinlemenizi engellemektedir. Sınıfta öğretmen olduğu için sesinizi çıkarmazsınız. Teneffüs zili çalar.

Fuat'a tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

**Durum 5:**

Derslerinde çok başarılı bir öğrencisin. Derse hazırlıklı gelmeyi ve dersi derste öğrenmeye büyük önem veriyorsun. Öğretmeni pür dikkat dinlemeyi ve derse katılmayı seviyorsun. Fakat arka sıranda oturan arkadaşların sürekli olarak fısıldaşıyorlar ve her fırsatta dersi kaynatmaya çalışıyorlar. Onların bu tavırları nedeniyle dikkatin dağılıyor ve derse konsantre olamıyorsun.

Arkadaşlarınıza tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

**Durum 6:**

Emre ile Pazar günü saat 16.00 seansında gösterime girecek olan filme gitmek üzere anlaşıyorsunuz. Saat 15.30'da sinemanın önünde buluşmanız gerekirken Emre sinemaya gideceğinizi unuttuğu için gelmiyor. Siz 16.15'e kadar bekliyorsunuz, Emre'ye cep telefonundan da ulaşamadığınız için bir süre sonra oradan ayrılıp eve dönüyorsunuz. Pazartesi sabahı okulda Emre ile karşılaşp, konuşmaya başlıyorsunuz.

Emre'ye tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

Durum 7:

Sevdiğiniz bir arkadaşınız olan Cemre bugün evden para alarak çıkmayı unuttuğunu söyler ve sizden bir miktar borç para ister. Ailenizin ekonomik durumu kısıtlı olduğu için sizde de çok az para vardır. Var olan parayla da hafta sonuna kadar idare etmeniz gerekmektedir. Bütün bunlara rağmen arkadaşınızı kırmaz, cebinizdeki paranın yarısını ona verirsiniz. Arkadaşınız parayı bir gün sonra ödeyeceğine söz vermesine rağmen aradan üç gün geçmiş siz hala paranızı alamamışsınızdır.

Cemre'ye tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?



Durum 8:

Beden eğitimi derslerinde bazı haftalar arkadaşlarınızla futbol maçı yapıyorsunuz. Bu maçlarda siz de kaleci olarak oynuyorsunuz. İddialı bir maçın ardından 8 – 3 yeniliyorsunuz. Takım arkadaşlarınız yenilginin faturasını kaleci olarak size kesiyorlar. Size gururunuzu kıracak sözler söylüyorlar. Bir sonraki maçta sizi kaleye almayacaklarını söylüyorlar.

Arkadaşlarınıza tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?



Durum 9:

Yorucu bir sınav haftası geçirdiniz. Final sınavlarının bittiği son gün arkadaşlarınızla okul çıkışında buluşup, ortak bir şeyler yapmak ve eğlenmek istiyorsunuz. Gittiğiniz kafede tabu oynuyorsunuz. Oyuna kendinizi öyle kaptırıyorsunuz ki vakit bir hayli geçiyor ve eve gitmekte bir hayli gecikiyorsunuz. Arkadaşlarınızdan biri evde bıraktığınız kitaplarınızdan birini almak için eve kadar sizinle birlikte geliyor. Anneniz geciktiğiniz için size bir hayli bağılıyor ve bu durumun arkadaşınızın yanında gerçekleşmesi sizin gururunuzu kırıyor. Arkadaşınız kitabı aldıktan sonra evden ayrılıyor.

Annenize tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

Durum 10:

Hafta içerisinde okul dersleri; hafta sonunda da dersane nedeniyle bir hayli yoruluyorsunuz. Ders dışında da birtakım sosyal etkinlikler içerisinde yer almak istiyorsunuz. Arkadaş gruplarınızın bazı akşamlar fırsat bulup dışarı çıktıklarını, eğlendiklerini ve birtakım sosyal faaliyetler içerisinde bulunduklarını biliyorsunuz. Bazı zamanlar onlara katılmak, birtakım sosyal faaliyetler içerisinde yer almak istiyorsunuz. Fakat babanız akşamları dışarı çıkmanıza izin vermiyor.

Babanıza tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

**Durum 11:**

Ablanız çok başarılı bir öğrenci ve şu an Boğaziçi Üniversitesi'nde okuyor. Siz de başarılı bir öğrencisiniz fakat son zamanlarda derslerinize yeterince konsantre olamadığınız için istediğiniz başarıyı gösteremiyorsunuz. Bu durumun geçici olduğunu, zaman içerisinde kendinizi toparlayıp, başarı durumunuzu yükselteceğinizi biliyorsunuz. Fakat ailenizin sürekli olarak sizi ablanızla karşılaştırması ve şu sözleri kullanmaları sizi çok öfkeliyor: "Ablan ne kadar başarılıydı. Derslerine çok sıkı çalışırdı. Bol bol tekrar yapar, sayısız test çözerdi. Ya sen! Kitabı eline bile zor alıyorsun."

Ailenize tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

**Durum 12:**

Çok sevdiğiniz bir arkadaşınız doğum gününüzde size hediye olarak atkı alır. Özel bir hediye olması nedeniyle o atkıyı kullanıp, eskitmeye bile kıyamazsınız. Sadece çok özel günlerde kullanmayı tercih edersiniz. Fakat bir gün kardeşinizin bu atkıyı sizden izin almadan kullandığını görürsünüz.

Kardeşinize tepkinizi ben diliyle nasıl gösterirsiniz?

Form – 3.10.c

Ben Dili Çalışma Formu

Aşağıda belirtilen durumlara Ben Dili tepkisi yazınız.

1. Bir arkadaşınızla özel bir sırrınızı paylaşıyorsunuz. Aradan bir süre geçiyor ve görüyorsunuz ki arkadaşınız sırrınızı birçok kişiye açmış ve arkanızdan çokça dedikodu yapmış.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

2. Arkadaşınız fazla kilolarınız nedeniyle sizinle dalga geçiyor. “Şişman bomba!” diye lakap takıyor ve herkesin önünde sizi küçük düşürüyor.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

3. Her sınavda çok yüksek puanlar alıyorsun ve sınıf birincisi oluyorsun. Arkadaşların sana “inek” lakabı takıyorlar.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

4. Türkçe dersinde öğretmeniniz sizden metni sesli bir biçimde okumanızı ister. Metni okurken “R” sesini düzgün bir biçimde söyleyemediğiniz için sınıftaki arkadaşlarınız gülerler. Ama içlerinden bazıları bu durumu abartıp sürekli sizinle dalga geçmeye başlarlar.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

5. Bir gün arkadaş grubunuz içerisinde sohbet ediyorsunuz. Dersler hakkında konuşurken arkadaşlarınızdan biri çok sevdiğiniz bir öğretmen hakkında kötü sözler söylemeye ve onun hareketlerini taklit etmeye başlıyor. Sevdiğiniz bir öğretmen hakkında arkadaşınızın böyle sözler sarf etmesi ve taklit yapması hoşunuza gitmiyor.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

.....

6. Öğretmeniniz ödev kontrolü yapmaktadır. Sadece senin ödev yapmadığını görünce sınıfın ortasında seni küçük düşürecek sözler söyler. Bu sözler seni çok incitmiştir. Ayrıca arkadaşlarının gözü önünde küçük düşmek gururunu kırmıştır.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

7. Bir arkadaşınız sosyal paylaşım alanından uydurma bir isimle hesap açar ve tanınmayan bir mankene ait fotoğrafı kendisi gibi gösterir. Ardından size arkadaşlık teklifi gönderip, sizinle buluşmak istediğini söyler. Sizi ikna edebilmek için uzun bir süre sizinle yazışır. Sonunda buluşmak için sizi ikna eder. Buluşma yerine geldiğinizde arkadaşlarınızı görüp, bunun bir oyun olduğunu anlarsınız. Onların alaylı bakışlarına maruz kalırsınız.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

8. Aileniz sizin ders başarınıza büyük önem veriyor. İyi bir üniversiteyi kazanabilmeniz için de ellerinden gelen tüm çabayı gösteriyorlar, sizi dershaneye ve özel derslere gönderiyorlar. Bu konuda onların hakkını yiyemezsiniz fakat sizi sürekli arkadaşlarınızla kıyaslamaları nedeniyle çok öfkelenirsiniz.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

9. Doğum günlerinin hatırlanmasına ve kutlanmasına büyük önem veriyorsunuz. Hatta birçok arkadaşınız için doğum günü organizasyonlarının düzenlenmesine siz öncülük ediyorsunuz. Bu yönünüzle tanınmanıza rağmen bu yılki doğum gününüz en yakın arkadaşınız tarafından unutuluyor.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

10. Annenizin sizden çok sevdiğiniz bir arkadaşınızla olan ilişkinizi koparmanızı istemesi sizi çok üzer.

Ben Dili Tepkisi:.....

.....

Form – 3.10.d
Sen Dili – Ben Dili Karşılaştırma Formu

SEN DİLİ	BEN DİLİ
Başkalarını suçlayan, yargılayan, tehdit eden ve küçük düşüren bir dildir.	Ben dili, maruz kalınan davranış karşısında bireyin hissettiği duyguları nedenleriyle birlikte karşı tarafa sakin bir ses tonuyla ifade etmesidir.
Karşınzdaki birey, kendisini savunmak zorunda hisseder.	Birey kendi düşünce, duygu ve inançları hakkında konuştuğu için karşı tarafın savunma içerisine girmesini önler.
Öfkeyi tırmandırır.	Karşınzdaki kişinin kişiliğine değil; davranışına yönelik bir açıklama olduğu için gerginlik yaşanmasını önler.
Saldırgan bir dil olması nedeniyle kavgaları tetikler.	Duyguların ve isteklerin paylaşılması nedeniyle kavgaları önler.
Kişilerarası ilişkileri zedeler.	Kişilerarası ilişkileri geliştirir.
Anlaşmazlıkların çözümünü zorlaştırır.	Anlaşmazlıkların çözümünü kolaylaştırır.
Haklı konumdayken haksız duruma düşürür.	Duygularınız nedeniyle kimse sizi suçlayamaz.
	Uyum ve karşılıklı saygıyı içerir.

ETKİNLİK – 11 : EMPATİ**HEDEFLER**

- : 1. Empati kavramını anlar,
2. Kişilerarası ilişkilerde empati kurmanın önemini farkına varır,
3. Empati kurma becerilerini geliştirir.

SINIF DÜZEYİ

: 9

SÜRE

: 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL

: Form – 3.11.a: Empati Bilgi Formu,
Form – 3.11.b: Empatik Tepki Çalışma Formu.

Form – 3.11.a
Empati Bilgi Formu

Empatinin Tanımı:

Empati, karşımızdaki kişinin olaylara hangi bakış açısıyla baktığını (düşüncelerini) ve bu olaylar karşısında kendisini nasıl hissettiğini (duygular) anlamak ve bu anladıklarımızı ona yansıtmaktır.

Empati Nasıl Kurulur?

Empati kurduğumuzda, karşımızdakinin olaylara nasıl baktığını ve nasıl düşündüğünü anlarız. Hangi duygular içerisinde olduğunu fark ederiz. Anladığımızı göstermek için de bir ayna misali onun söylediklerinden anladıklarımızı tekrar ona yansıtırız. Tabi ki bu bir papağan misali onun tüm söylediklerini tekrar ederek değil; onun sözlü ve sözsüz davranışlarından anladıklarımızı kısa ve net bir biçimde kendi sözcüklerimizle ona geri yansıtarak yapılır.

Örnek empatik cümle kalıpları şunlardır:

1. Anladığım kadarıyla kendini..... hissediyorsun.
2. nedeniyle.....hissediyorsun

ya da

.....olduğu için.....hissediyorsun.

Empati Kurma İlkeleri

1. Karşınızdaki kişiyi etkin bir biçimde dinleyin.
2. Karşınızdaki kişinin duygu ve düşüncelerini anladığınızdan emin olduktan sonra yansıtma yapın.
3. Empati kurduğunuzu kısa cümlelerle de gösterebilirsiniz. Karşınızdaki kişinin size anlatmak istediği asıl şey ne? Sizinle paylaştığı asıl konuyu anladığınızda, kısa ve net bir yansıtma yapmak yerinde olacaktır.
4. Karşınızdaki kişinin duygu durumuna bağlı olarak kullanacağınız jest ve mimiklerinize ve ses tonunuza çok dikkat etmelisiniz. Bir doğum günü partisinde, eğlence ortamında ya da sevinçli bir haberin paylaşıldığı ortamlarda empati kurarken kullandığımız ses tonu, jest ve mimikler ile bir hasta ziyaretinde, üzüntülü bir durumda ya da cenaze evinde kullandığımız ses tonu, jest ve mimikler doğal olarak farklı olacaktır.
5. Karşınızdakini dinlerken sadece ona odaklanın ve onu anlamaya (düşünce ve duygularını) çalışın.

Empati Kurmanın Faydaları

1. Karşınızdaki kişi düşünce ve duygularının önemsendiğini fark eder.
2. Karşınızdaki kişi kendisinin anlaşıldığını hisseder.
3. Karşınızdaki kişi kendisine değer verildiğini görür.
4. Yaptığınız içerik ve duygu yansıtmaları karşınızdaki kişinin kendi farkındalığının gelişmesini sağlar.
5. Kişilerarası ilişkileriniz gelişir.
6. Kişilerarası ilişkilerinizde güven duygusu artar.
7. Önyargılarınızı azaltır.
8. Farklılıkları anlamanızı kolaylaştırır.
9. Ayrımcılıklardaki adaletsizliği-eşitsizliği görmenizi sağlar.
10. Hoşgörü göstermenizi kolaylaştırır.

Empati Ne Değildir?

- ⊗ Karşınızdaki kişinin düşündüğü gibi düşünmeyi; hissettiği gibi hissetmeyi gerektirmez. Karşınızdaki kişinin sınavda başarısız olduğu için üzüldüğünü anlamanız EMPATİ; oturup onunla birlikte üzülmemiz ise SEMPATİ'dir.
- ⊗ Karşınızdakinin sözlerini papağan gibi tekrarlamak değildir.
- ⊗ Klişe sözcüklerle karşınızdakini avutmak değildir.
“Üzülme, böyle olaylar herkesin başına gelir.”
- ⊗ Öğüt vermek değildir.
- ⊗ Akıl vermek değildir.

Form – 3.11.b
Empatik Tepki Çalışma Formu

1. “Fizik’ten 30 almışım. İnanamıyorum! Bittim resmen! Finalden yüksek not alamazsam yandım!”

Empatik Tepkiniz:.....

2. “Evdekiler canımı çok sıkıyor. Eve giriş saatlerim her gün tartışma konusu. Bıktım artık! Ben çocuk değilim ki!”

Empatik Tepkiniz:.....

3. “Süper bir haber bu! Bu ödülü hiç beklemiyordum. İlk defa bir kompozisyon yarışmasında birinci oldum.”

Empatik Tepkiniz:.....

4. “Başkalarının işime burnunu sokmasından nefret ediyorum.”

Empatik Tepkiniz:.....

5. “İlk defa çok yakınım olan birini (dedemi) kaybettim. Bu durumu kabullenmekte güçlük çekiyorum.”

Empatik Tepkiniz:.....

6. “Kız/erkek arkadaşımın son zamanlarda yaşadığımız tartışmalar ilişkimizi çok yıprattı. Onu kaybetme düşüncesi bile içimi sızlatıyor.”

Empatik Tepkiniz:.....

ETKİNLİK – 12 : ÖFKE YÖNETİMİ

- HEDEFLER** : 1. Öfke duygusunu analiz eder,
2. Öfke ifade etme biçimlerinin farkına varır,
3. Öfke yönetimi becerilerini geliştirir.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 3.12.a: Öfke Durumları,
Form – 3.12.b: Öfke,
Form – 3.12.c: Öfke İfade Etme Biçimleri,
Form – 3.12.d: Öfke Yönetimi Teknikleri,
Form – 3.12.e: Öfkeli Biri Karşısında Ne Yapmanız Gerekir?,
Form – 3.12.f: Öfke ile İlgili Özlü Sözler,
Form – 3.12.g: Öfkeyi İfade Etme Biçimim.

Form – 3.12.a
Öfke Durumları

1. Beğendiğin bir oyuncunun saç modeline benzer bir biçimde saçlarını kestiriyorsun. Fakat sonraki gün okula geldiğinde tüm arkadaşların seninle dalga geçiyor.
2. Teneffüste kantine koşarken koridorda bir arkadaşına çarpıyorsun. Arkadaşın o kadar kişinin içerisinde sana ağza alınmayacak sözler söyleyerek hakaret ediyor.
3. Arkadaş grubunuz içerisinde iddialı konuşmalar geçiyor. Bir konuda sen de iddialı davranıp öne atılıyorsun fakat arkadaşların sana “Hadi sen de! Sen süt kuzususun oğlum/kızım...” diyerek seni küçümsüyorlar.
4. Aile bütçeniz çok kısıtlı. Günlük ihtiyaçlarınızı ancak karşılayabiliyorsunuz. Yeni olmasa dahi temiz kıyafetler giyiyorsunuz. Fakat arkadaşlarınız pazarda satılan markasız kıyafetler giydiğiniz için sizinle alay ediyorlar ve sınıfın önünde küçük düşürüyorlar.
5. Farklı bir bölgeden göç ederek yeni bir şehre yerleşiyorsunuz. Başladığınız okulda sizinle, o bölgenin çocukları arasında şive farkı var. Bir gün derste söz alıp konuşuyorsunuz. Arkadaşlarınız şivenize takılıp, gülüyorlar. Teneffüste de sizin şivenizi taklit edip, dalga geçiyorlar.
6. Bir arkadaşınıza güvenip en özel bilgilerinizi paylaşıyorsunuz. O, bu bilgileri tüm okula yayıyor. Hakkınızda büyük bir dedikodu çıkarıyor.
7. Sınıfınızda bir arkadaşınızın cüzdanı çalınıyor. Siz yapmadığınız halde suçu size atıyorlar.

8. Yeni bir okula başlıyorsunuz. Fakat sınıftaki öğrenciler sizinle konuşmuyorlar. Sıra arkadaşı olarak yanlarına oturmanıza izin vermiyorlar. Sizi oyunlara ya da gruplara katmıyorlar.
9. Okulda kız/erkek arkadaşınız hakkında kötü sözler konuşulduğuna tanık oluyorsunuz.
10. Arkadaşlarınız ait olduğunuz kültüre yönelik aşağılayıcı sözler söylüyorlar.
11. Arkadaşlarınız inançlarınızı ya da değerlerinizi yok sayıyorlar.
12. Arkadaşlarınız size hiç hoşlanmadığınız bir lakap takıyorlar.
13. Arkadaşlarınız fiziksel görünümünüzle dalga geçiyorlar.
14. Okuldaki öğrencilerden birisi kız/erkek arkadaşınızı taciz ediyor.
15. Çalışkan bir öğrencisiniz. Ödevlerde ya da sınavlarda beklenen performansı sürekli arttırıyorsunuz. Arkadaşlarınız bu yönünüzden dolayı çok şikâyetçiler. Ödevlerin ve sınavların sizin yüzünüzden zorlaştığını düşünerek sizi tehdit ediyorlar.
16. Aileniz sürekli olarak kimlerle arkadaşlık yapacağınıza, hangi mekânlarda bulunabileceğinize ve hangi zaman aralıklarında dışarı çıkabileceğinize müdahale ediyor.
17. Aileniz kız/erkek arkadaşınızdan ayrılmanızı istiyor.
18. Aileniz tüm davranışlarınıza karışıyor ve size karşı aşırı korumacı bir tutum sergiliyor.
19. Aileniz size sürekli hesap soruyor, size güvenmiyor.

20. Aileniz sizi sürekli olarak başka arkadaşlarınızla kıyaslıyor.
21. Aileniz ne yapacağınıza, hangi bölümü okuyacağınıza, hangi mesleğe seçeceğinize karar veriyor, size hiç söz hakkı tanımıyor.
22. Bir arkadaşınıza çıkma teklifi yapıyorsunuz; arkadaşınız bu teklifi kabul etmemekle kalmayıp; sizin bu duygularınıza yönelik rencide edici sözler söyleyip, fiziksel görünümünüzden dolayı sizinle alay ediyor.
23. Öğretmen ödevinizi yapmadığınız için sizi sınıfın önünde küçük düşürüyor.
24. Bir arkadaşınızla anlaşmazlık yaşıyorsunuz. Arkadaşınız hatalı olmasına rağmen bu hatasını kabul etmiyor ve sizden özür dilemiyor.
25. Sevdiğiniz bir öğretmen hakkında arkadaşlarınız ileri geri konuşuyorlar ve onu taklit ediyorlar.
26. Özel paylaşımlarda bulunduğunuz bir arkadaş grubunuz var. Fakat bu gruptaki arkadaşlarınızdan biri konuştuklarınızı başkalarına deşifre ediyor.
27. Sınıf arkadaşınız sizden izinsiz bir biçimde özel eşyalarınızı kullanıyor.
28. İsteddiğiniz tarzda kıyafetler giymek istiyorsunuz fakat aileniz buna karşı çıkıyor.
29. Son zamanlarda bir arkadaşınızla okul kurallarına aykırı bir davranışta bulundunuz. Aynı suçu işlemenize rağmen öğretmeniniz arkadaşınıza daha hafif bir ceza verirken; size daha ağır bir ceza veriyor.
30. Kardeşinizin günlüğünüzü okuduğunu fark ediyorsunuz.

Form – 3.12.b

Öfke

- ✓ Öfke, engellendiğimizde, hayal kırıklığına uğradığımızda, adil davranılmadığımızda ya da saldırılara uğradığımızda ortaya çıkan bir duygudur.
- ✓ Öfke, ikincil bir duygudur. Öfkenin altında yatan asıl duygular ise şunlardır: Engellenme, hayal kırıklığı, kıskançlık, üzüntü, stres, güvensizlik, rekabet, utanma, aşağılanmış hissetme vb.
- ✓ Öfke, herkesin yaşadığı **normal** bir duygudur.
- ✓ Öfke, **yönetilebilir** bir duygudur.
- ✓ Öfke, olumlu ya da olumsuz; doğru ya da yanlış değildir. Öfke, sadece bir duygudur. Öfke karşısında gösterilen tepkiler olumlu ya da olumsuz; yapıcı ya da yıkıcıdır.

Yapıcı Bir Biçimde İfade Edilen Öfkenin Yararları:

- ✓ Tehdit edici durumlar karşısında tetikte bulunmanızı ve kendinizi korumanızı sağlar.
- ✓ Olumlu bir değişim yaratmanız için enerji verir.
- ✓ Duygu ve düşüncelerinizin karşınızdaki kişi tarafından anlaşılmasını sağlar.

Form – 3.12.c

Öfke İfade Etme Biçimleri

Öfke ifade etme biçimleri temel olarak ikiye ayrılmaktadır.

1. Yapıcı Öfke İfade Etme Biçimi:

Öfkelendiğimizde, durup, karşımızdakini dinleyip, düşünüp; yapıcı bir biçimde hareket etmektir. Yapıcı öfke ifade etme biçiminde birey öfkesini ne içine atar (bastırır); ne de şiddete başvurur. Yapıcı öfke ifade etme biçimini kullanan bireyler; (i) önce öfkelerini kontrol etmeye ve sakinleşmeye çalışırlar, (ii) sakinleştikleri uygun bir zamanda kendi duygu ve düşüncelerini anlaşmazlık yaşadıkları kişiye ben diliyle açıklarlar ve (iii) kırılganlıklara ya da kızgınlıklara yol açmaksızın yapıcı ve barışçıl bir biçimde sorunlarını çözmeye çalışırlar.

2. Yıkıcı Öfke İfade Etme Biçimi:

Yıkıcı öfke ifade etme biçimi, bireyin yaşadığı öfke duygusunu yıkıcı (ilişkilere zarar verici) bir biçimde ortaya koymasidir. Bu durum iki şekilde gözlenmektedir:

- a) **Öfkeyi saldırganca dışarı vurmak:** Bireyin, öfkelendiği kişi ya da gruplara saldırganca tutum ve davranışlar sergilemesidir. Fiziksel saldırı gerçekleştirmek, bağırarak, küçük düşürücü sözler söylemek, küfür etmek, dedikodu çıkarmak bunlardan bazılarıdır.
- b) **Öfkeyi içe atmak (bastırmak):** Bireyin, yaşadığı öfke duygusunu bilinçli ya da bilinçsiz bir biçimde bastırmasıdır (içine atmasıdır). Öfkenin içe atılması (bastırılması) bir süre sonra kendini değersiz ve dışlanmış hissetme gibi duygulara yol açmaktadır.

Form – 3.12.d

Öfke Yönetimi Teknikleri

Öfke Yönetimi: Öfke yönetimi, öfke karşısında göstereceğimiz tepkileri kontrol altında tutmaktır. Bireyin öfke yönetimi becerisine sahip olması onun bir daha öfkelenmeyeceği anlamına gelmez. Öfke yoğun ve sık bir biçimde hissedildiğinde ve uygun olmayan bir biçimde ifade edildiğinde problem haline gelir. Öfkesini yönetebilen bireyler duygularına esir olmak yerine; sorunlarını daha yapıcı ve barışçıl bir biçimde çözmektedirler.

Öfke Yönetimi Teknikleri:

1. Öfkeli olduğunuzun farkına varın.
 - ❖ DURUN, DİNLEYİN ve DÜŞÜNÜN! Dinlemek ve düşünmek, konuşmaktan daha önemlidir. Önce durun, dinleyin ve düşünün.
2. Öfkenizi analiz edin, anlayın ve yansıtın.
3. Sorunun çözümü için sakinleştiğiniz bir zaman diliminde bir araya gelin ve duygularınızı ben diliyle ifade edin.
4. Doğrudan ifade etmek uygun gözükmiyorsa; dolaylı bir biçimde ifade edin (fiziksel egzersiz, nefes, rahatlama egzersizleri).
5. Kendi amaçlarınıza odaklanın.
6. Öfkenizi kontrol ettiğinizde kendi başarınızı kutlayın.

Diğer Teknikler:

1. Derin nefes alın.
 - ❖ Nefes alırken 7'ye kadar, verirken de 11'e kadar içinizden sayın.
2. İçinizden 20'ye kadar sayın.
3. Öfkelendiğiniz kişi ya da durumdan uzaklaşın.
 - ❖ Kitap okumak, müzik dinlemek, alışverişe gitmek, temizlik yapmak ya da duş almak gibi hoşlandığınız bir etkinliği gerçekleştirin. Öfke anından uzaklaşın ve sakinleşmeye çalışın.

4. Kendi kendinize telkinler verin.
 - ❖ Sakinleş, rahatla, tamam bir sorun yok, öfkelenmem için bir sebep yok.
5. Spor yapın.
 - ❖ Spor yapmak, öfkeyle artan fiziksel enerjinizi azaltmanızı sağlayacaktır.
6. Güvendiğiniz, yakın bir arkadaşınızla yaşadığınız durumu paylaşın.
7. Günlüğünüze yazın.
 - ❖ Duygularınızı yazıya dökmek sizi rahatlatacaktır.

Ekleme istedikleriniz;

8.
9.
10.
11.
12.
13.
14.
15.

Birtakım Öneriler:

1. Hoşgörülü olun.
2. Başkalarını öfkelenmesi için provoke etmeyin.
3. Tartışmaları çok fazla uzatmayın. Her zaman uzaklaşabilir ya da konuyu değiştirebilirsiniz.
4. Başkalarının arkasından konuşmayın.
5. Düşük ve yumuşak bir ses tonu ile konuşun. Gerginliği daha da arttırmayın.
6. Affedici olun. Hatalı olduğunuz durumlarda özür dilemekten utanmayın. Hatayı kabul etmek, özür dilemek en önemli erdemlerdendir.
7. Arkadaşlarınıza neden öfkeli olduğunuzu “Ben Diliyle” açıklayın.
8. Emir vermek ya da tehdit etmek yerine *rica edin*.

Form – 3.12.e**Öfkeli Biri Karşısında Ne Yapmanız Gerekir?**

- 1. Sakin olun.**
- 2. Korktuğunuzu belli etmeyin.**
- 3. Aranızdaki mesafeyi koruyun.**
- 4. Sakin ve yumuşak bir ses tonu ile karşınızdakine net sözcüklerle hitap edin.**
- 5. Ses tonunuzu düşürün, karşılıklı laf atışmasına girmeyin.**
- 6. Onu anladığınızı gösterin, duygularını onaylayın.**
- 7. Espri yapmayın.**
- 8. Konuşun ama kavga etmeyin.**

Form – 3.12.f
Öfke ile İlgili Özlü Sözler

“Öfke ile kalkan zararlar oturur.”

Türk Atasözü

“Hiddet ekilen yerden pişmanlık biçilir.”

Alessandro Manzoni

“Öfkeye sarılmak birine atmak için kavradığınız sıcak bir kömür parçası gibidir; yanan aslında sizsinizdir.”

Gautama Buddha

“Öfke ile birlikte akıl da uçup gider.”

E. Lessing

“Tabiatta taşkın bir öfke kadar insanı insanlıktan çıkaran, hayvanlaştıran bir şey yoktur.”

John Webster

“Hiddet azgın bir ata benzer, haline bırakılırsa kendi ateşiyle yıpranır.”

William Shakespeare

“Her kişi öfkelenir, bu çok kolaydır; ancak tam istenilen kişiye, tam ölçüsünde, tam zamanında, tam yerinde, tam yöntemince öfkelenmek, ne herkesin yetkinliğindedir, ne de kolaydır.”

Aristoteles

“Öfke ve hoşgörüsüzlük, doğru anlamının en büyük düşmanlarıdır.”

Mahatma Gandhi

“Öfkeyle geçen her dakikanız, mutluluğunuzdan çalınmış 60 saniyedir.”

Ralph Waldo Emerson

“Çok neşeli anınızda kimseye bir şey vaat etmeyin. Çok öfkeli anınızda kimseye yanıt vermeyin.”

Çin Atasözü

Form - 3.12.g
Öfkeyi İfade Etme Biçimim

Yaşadığınız Olay	Olay Hakkındaki Düşünceleriniz	Olayın Yarattığı Duygular	Olay Karşısında Sergilediğiniz Davranışlar	Kullandığınız Öfke Yönetim Teknikleri	Elde Ettiğiniz Sonuçlar

IV. BÖLÜM: ANLAŞMAZLIK ÇÖZÜM YÖNTEMİ OLARAK “BARIŞYAPICILIK” TEKNIĞİ

ETKİNLİK – 13 : BARIŞYAPICILIK TEKNIĞİ

HEDEFLER : 1. Yapıcı anlaşmazlık çözüm tekniklerinin farkına varır,
2. Barışyapıcılık tekniğini kavrar,
3. Barışyapıcının gereksinim duyacağı özellik ve becerilerin farkına varır,
4. Barışyapıcılık sürecini ana hatlarıyla anlar.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL : Form – 4.13.a: Yapıcı Anlaşmazlık Çözüm Teknikleri,
Form – 4.13.b: Barışyapıcılık Tekniği,
Form – 4.13.c: Barışyapıcıdan Beklenen Beceriler,
Form – 4.13.d: Barışyapıcıda Bulunması Gereken Özellikler,
Form – 4.13.e: Barışyapıcılık Süreci.

Form – 4.13.a

Yapıcı Anlaşmazlık Çözüm Teknikleri

Müzakere (Sorun Çözme)	Barışyapıcılık	Hakemlik
Taraflar sorunlarını yüz yüze görüşerek çözerler.	Taraflar sorunlarını <i>nötr (yansız)</i> bir üçüncü kişinin kolaylaştırıcılığında yüz yüze görüşerek çözerler. Sorunun çözümünde barışyapıcıdan yardım alırlar.	Sorunu taraflar adına hakem çözer.
Çözüm kararını taraflar verir.	Çözüm kararını taraflar verir.	Çözüm kararı hakem tarafından belirlenir ve taraflara dayatılır.
Hedef, her iki tarafı da tatmin eden, adil bir çözüme ulaşmaktır.	Hedef, her iki tarafı da tatmin eden, adil bir çözüme ulaşmaktır.	Çözüm kararını hakem verdiği için taraflar hakemin verdiği kararlarla yetinmek durumundadır.
Sorunların yüz yüze görüşülerek çözülmesiyle ilişkiler gelişir.	Sorunların yüz yüze görüşülerek çözülmesiyle ilişkiler gelişir.	Haklı/haksız, suçlu/suçsuz gibi değerlendirmeler yapıldığı için görüşmeler sonucunda ilişkinin sonlanma riski vardır.

Müzakere (Sorun Çözme)	Barışyapıcılık	Hakemlik
Konuşulanlar iki taraf arasında gizli tutulur.	Konuşulanlar, hem barışyapıcı hem de taraflar arasında gizli tutulur.	Sorun hakeme getirildiği için gizlilik ortadan kalkar.
Gelecek odaklıdır.	Gelecek odaklıdır.	Geçmiş odaklıdır.
Taraflar birbirini dinler.	Taraflar birbirini dinler.	Hakem tarafları dinler ve kanıt arar.
Müzakere (sorun çözme) işlem basamakları kullanılır.	Barışyapıcının kolaylaştırıcılığında müzakere (sorun çözme) işlem basamakları kullanılır.	Haklı/haksız ayrımı yapmak amacıyla genellikle katı kurallar kullanılır.
Her iki taraf da kazanır.	Her iki taraf da kazanır.	Genellikle bir taraf kazanırken; diğer taraf kaybeder.
Sürecin kontrolü taraflardadır.	Sürecin kontrolü barışyapıcı ve taraflardadır.	Sürecin kontrolü hakemdedir.

Form – 4.13.b
Barışyapıcılık Tekniği

Barışyapıcılık: Barışyapıcılık, sorun yaşayan iki ya da daha fazla kişinin üçüncü bir *nötr (yansız)* kişinin (*barışyapıcı*) yardımıyla sorunu çözmek amacıyla bir araya geldikleri bir süreçtir.

Barışyapıcı: Tarafların yapıcı ve barışçıl bir çözüme ulaşmaları amacıyla müzakere (sorun çözme) basamaklarını kolaylaştıran üçüncü bir *nötr (yansız)* kişidir. Barışyapıcı, tarafların yaşadığı sorunu çözmeye çalışmaz. Bunun yerine, tarafların sorunlarını çözmelerinde süreci kolaylaştırır. Barışyapıcının taraflar üzerinde bir gücü ya da otoritesi yoktur. Barışyapıcı ve taraflar arasındaki ilişki eşitliğe dayalıdır.

Ne tür sorunlar barışyapıcılıkta ele alınabilir?

- ✓ Adli makamlara ya da okul disiplin kuruluna yansması gereken suç olayları hariç olmak üzere öğrenciler arasında yaşanan tüm kişilerarası sorunlar barışyapıcılıkta ele alınabilir.

Barışyapıcılığın gerçekleşemeyeceği durumlar nelerdir?

- ✓ Taraflardan birisi barışyapıcılığı reddettiğinde bu hizmet sunulamaz. Bu gibi durumlarda barışyapıcı oturumlara katılmayı reddeden tarafla görüşüp, varsa sürece ilişkin kaygılarını ve soru işaretlerini gidermeye çalışabilir ve tarafın barışyapıcılık masasına oturması yönünde ikna çalışmaları gerçekleştirebilir. Fakat katılıp katılmama özgürlüğü taraflara aittir. Bu konuda herhangi bir baskı ya da zorlama yapılamaz.
- ✓ Adli makamlara ya da okul disiplin kuruluna sevk edilen durumlarda yasal sürecin sonlanması beklenir.

Barışyapıcı ne yapar?

- Tarafların sorunlarını çözebilecekleri güvenli bir ortam sunar.
- Tarafların sorunların altında yatan nedenleri anlamalarını sağlar.
- Tarafların yaşadıkları soruna ilişkin duygularını ve bu duyguların nedenlerini paylaşmalarını sağlar.
- Tarafların birbirleriyle empati kurmalarını sağlar.
- Tarafların sorunun çözümüne yönelik gereksinimlerini nedenleriyle birlikte birbirlerine açıklamalarını sağlar.
- Tarafların sorunun çözümüne yönelik seçenekler üretmelerini sağlar.
- Tarafların tatmin oldukları (kazan-kazan) adil bir çözüme ulaşmalarında süreci kolaylaştırır.

Kısacası, barışyapıcı, taraflar için sorun çözme sürecini kolaylaştırır.

Barışyapıcı ne yapmaz?

- ✓ Kimin haklı kimin haksız olduğuna karar vermez.
- ✓ Doğru ya da yanlış gibi değerlendirmelerde bulunmaz.
- ✓ Taraflara ne yapmaları gerektiğini söylemez.
- ✓ Çözüm önerisi sunmaz. Çözümü taraflar bulur.
- ✓ Taraflar adına karar vermez. Kararı taraflar verir.
- ✓ Barışyapıcı taraf tutmaz (yanlı davranmaz). Eşit ve adil davranır.
- ✓ Taraflardan biri barışyapıcılığa katılmak istemiyorsa, barışyapıcı bu kişiye oturuma katılması yönünde zorlayıcı davranamaz. Barışyapıcılık hizmeti gönüllülüğe dayalıdır. Taraflar, istediği zaman katılmakta ya da süreci sonlandırmakta özgürdürler.
- ✓ Tarafların hayatını tehlikeye atacak bir durum olmadığı sürece gizlilik ilkesini ihlal etmez.

❖ Not: Gizlilik ilkesinin ihlal edilmesi gereken durumlarda barışyapıcının bildirimde bulunacağı kişi ya eğitimi veren araştırmacıdır ya da okul psikolojik danışmanıdır. Barışyapıcı gerekli bildirimi yaptıktan sonra sürecin yönetiminden araştırmacı ya da okul psikolojik danışmanı sorumludur.

Form – 4.13.c
Barışyapıcıdan Beklenen Beceriler

BARIŞYAPICI;

1. Etkin dinler.

(Detaylı bilgi için Form – 3.9.a ve Form – 3.9.b'ye bakınız.)

- ❖ Tarafları **can kulağıyla dinler.**
- ❖ Anladıklarını kendi kelimeleriyle **yansıtır.**
- ❖ Anlamak için **sorular sorar.**
- ❖ **Doğru anladığından emin olur.**
- ❖ Anladıklarını **özetler.**

2. Ben dilini etkin bir biçimde kullanır ve kullanılmasını teşvik eder.

(Detaylı bilgi için Form – 3.10.a'ya bakınız.)

Örneğin;

.....yapman (davranış açıklanır),
 bana.....hissettiriyor. (duygu belirtilir)
 Çünkü.....(Davranışın bizde neden böyle bir duygu
 yarattığı açıklanır)

3. Empati kurar.

(Detaylı bilgi için Form – 3.11.a'ya bakınız.)

Örneğin;

Anladığım kadarıyla kendini..... hissediyorsun.
nedeniyle.....hissediyorsun
ya da
olduğu için.....hissediyorsun.

4. Öfke yönetim becerisine sahiptir.

(Detaylı bilgi için Form – 3.12.b, Form – 3.12.c ve Form – 3.12.d'ye bakınız.)

5. Müzakere (sorun çözme) ve barışyapıcılık sürecini yönetme becerisine sahiptir.

6.

7.

8.

9.

10.

Form – 4.13.d

Barişyapıcıda Bulunması Gereken Özellikler

1. Taraf tutmaz.

- ❖ Barişyapıcı, sorun çözme sürecinde taraf tutmaz. Yanlı davranmaz. Her iki tarafa da eşit ve adil bir biçimde davranır. Eğer objektif davranamayacağını, taraf tutacağını düşünüyorsa, başka bir barışyapıcıdan yardım istemeli ve süreçten çekilmelidir. Taraflar görüşmelerde olayları anlattıklarında barışyapıcılardan genellikle kendilerini haklı, karşı tarafı haksız görmelerini beklerler. Böyle durumlarda rolünüzü açıklayınız: *“Barişyapıcı olarak buradaki görevim sorunun çözümünde sizlere yardımcı olmak. Haklı ya da haksız olarak bir ayırım yapmam söz konusu değildir.”*

2. Gizliliği korur.

- ❖ Tarafların hayatını tehlikeye atacak bir durum söz konusu olmadığı sürece gizlilik korunur. Barişyapıcı ve taraflar, görüşme sürecinde konuşulanların tümünü gizli tutarlar.
- ❖ Barişyapıcı, tarafların hayatını tehlikeye atacak bir durum söz konusu olduğunda eğitimi veren araştırmacı ya da okul psikolojik danışmanına durumu bildirir. Bu noktada, süreci yürütme sorumluluğunu araştırmacı ya da okul psikolojik danışmanı üstlenir.

3. Saygı gösterir.

- ❖ Barişyapıcı, sorun çözme sürecinde taraflara karşı saygılı bir tutum sergilemelidir. Taraflar, bu süreçte barışyapıcının davranışlarından ve sözlerinden rahatsız olmamalıdır. Barişyapıcılık masasında kimse kimseden üstün değildir. Herkes eşittir ve herkese saygılı davranılmalıdır.

4. Dürüst ve içten davranır.

- ❖ Barışyapıcılık sürecinde, barışyapıcı dürüst ve içten davranmalıdır. Taraflar barışyapıcının dürüst ve içten davrandığını gördüklerinde ona olan güvenleri artacak ve kendi duygu ve düşüncelerini paylaşmakta rahat hissedeceklerdir.

5. Kendi önyargılarının farkındadır.

(Detaylı bilgi için Form – 2.6.a'ya bakınız.)

6. Farklılıklara saygı gösterir.

(Detaylı bilgi için Form – 2.7.b'ye bakınız.)

7. Hoşgörülüdür.

(Detaylı bilgi için Form – 2.8.a ve Form – 2.8.c'ye bakınız.)

8. Sabırlıdır.

- ❖ Hayal kırıklığı ve kırgınlık gibi yoğun duyguların yaşandığı anlaşmazlık durumlarında çözüme çok kısa bir zamanda ulaşmanın zor olduğunu ve bunun bir süreç gerektirdiğini bildiği için sabırlı davranır.

9. Dayanıklıdır.

- ❖ Tarafları barıştırmamanın, yapıcı, barışçıl ve adil bir çözüme ulaşmanın zorluğunu bilir. Bu süreçte, dayanıklılığını korur.

10. Geçmişe değil; geleceğe odaklanır.

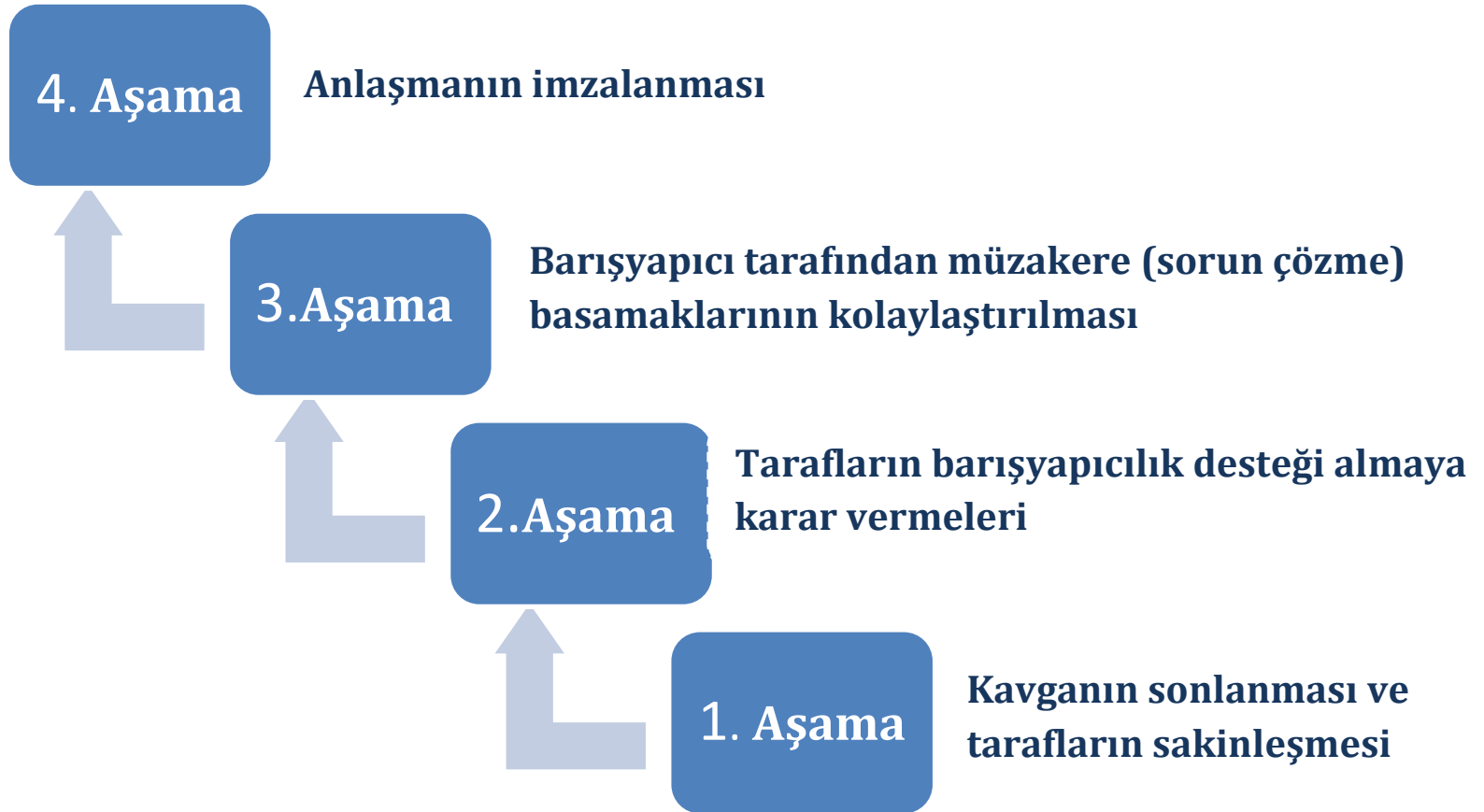
- ❖ Geçmişe odaklanıldığında her iki tarafın da birbirini suçlayacağını ve çözüme ulaşamayacaklarını bilir. Bu nedenle, yaşanan problemin gelecekte tekrar yaşanmaması için neler yapılması gerektiğine odaklanır. Var olan sorunu çözmenin ve ilişkileri düzeltmenin yollarını bulmaları için tarafları yönlendirir.

11.....

12.....

13.....

Form – 4.13.e
Barışyapıcılık Süreci



ETKİNLİK – 14 : BARIŞYAPICILIK İŞLEM BASAMAKLARI

HEDEFLER : 1. Barışyapıcılık sürecini öğrenir.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 1 ders saati (40 dakika)

MATERYAL :

Form – 4.14.a: Barışyapıcılıkta Müzakere (Sorun Çözme) Basamaklarının Kolaylaştırılması

Form – 4.14.b: Basamak 1: Tarafların Yaşadıkları Sorunu Nedenleriyle Birlikte Birbirlerine Anlatmalarına Yardımcı Olmak

Form – 4.14.c: Basamak 1: Tarafların Yaşadıkları Sorunu Nedenleriyle Birlikte Birbirlerine Anlatmalarına Yardımcı Olmak

Form - 4.14.d: Basamak 2: Tarafların Yaşadıkları Duyguları Nedenleriyle Birlikte Birbirlerine Açıklamalarına Yardımcı Olmak

Form - 4.14.e: Basamak 2: Tarafların Yaşadıkları Duyguları Nedenleriyle Birlikte Birbirlerine Açıklamalarına Yardımcı Olmak

Form – 4.14.f: Basamak 3: Diğerinin Bakış Açısının Anlaşılmasına ve Empati Kurulmasına Yardımcı Olmak

Form – 4.14.g: Basamak 3: Diğerinin Bakış Açısının Anlaşılmasına ve Empati Kurulmasına Yardımcı Olmak

Form – 4.14.h: Basamak 4: Tarafların İsteklerini, Gereksinimlerini ve Bunların Nedenlerini Açıklamalarına Yardımcı Olmak

Form – 4.14.ı: Basamak 4: Tarafların İsteklerini, Gereksinimlerini ve Bunların Nedenlerini Açıklamalarına Yardımcı Olmak

Form – 4.14.j: Basamak 5: Her İki Tarafın Kazancına Olan Çözüm Seçeneklerini Üretmelerinde Yardımcı Olmak

Form – 4.14.k: Basamak 5: Her İki Tarafın Kazancına Olan Çözüm Seçeneklerini Üretmelerinde Yardımcı Olmak

Form – 4.14.l: Basamak 6: Çözüm Seçeneklerinden Birisinin Tercih Edilmesine ve Barışçıl Anlaşmaya (Kazan-Kazan) Ulaşılmasına Yardımcı Olmak

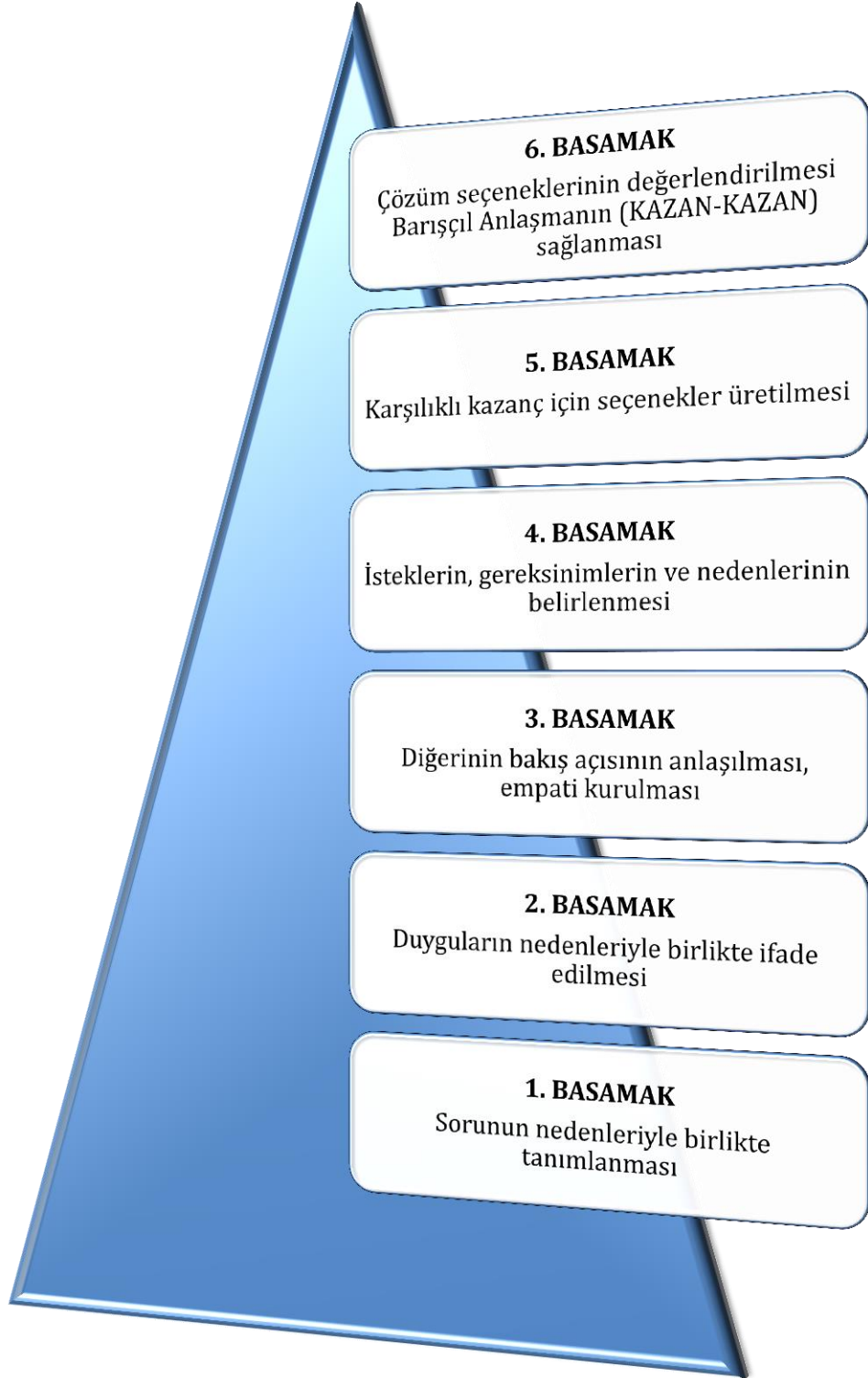
Form – 4.14.m: Basamak 6: Çözüm Seçeneklerinden Birisinin Tercih Edilmesine ve Barışçıl Anlaşmaya (Kazan-Kazan) Ulaşılmasına

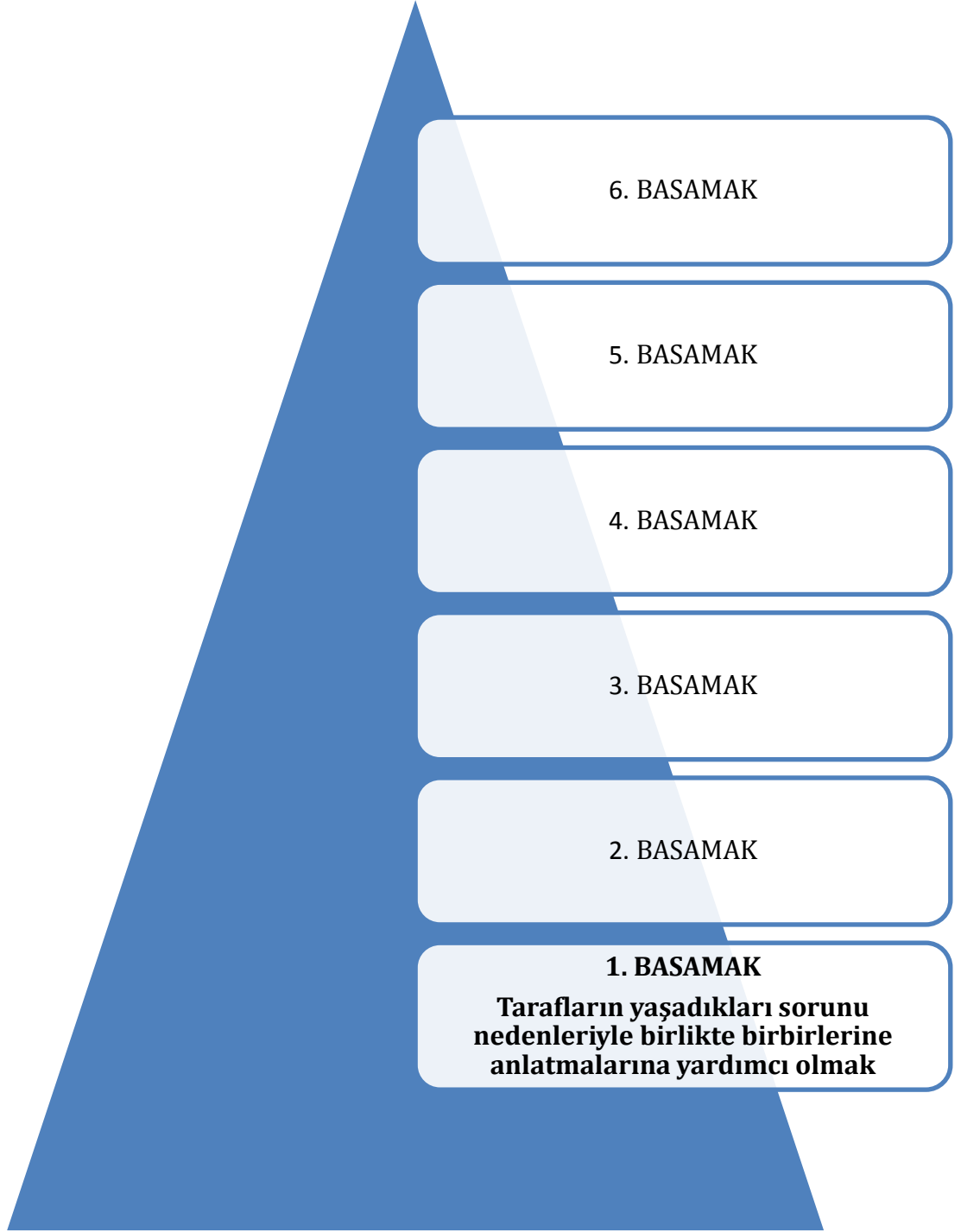
Yardımcı Olmak

Form – 4.14.n: Barışyapıcılık Görüşme Formu

Form – 4.14.o: Barışyapıcılık Kayıt Formu

Form – 4.14.a
Barışyapıcılıkta Müzakere (Sorun Çözme) Basamaklarının
Kolaylaştırılması



Form – 4.14.b**BASAMAK 1: Tarafların Yaşadıkları Sorunu Nedenleriyle Birlikte
Birbirlerine Anlatmalarına Yardımcı Olmak**

Form – 4.14.c

**BASAMAK 1: TARAFLARIN YAŞADIKLARI SORUNU NEDENLERİYLE BİRLİKTE BİRBİRLERİNE ANLATMALARINA
YARDIMCI OLMAK**

**İşlem yolu:**

1. Barışyapıcı, İrem'den aralarındaki sorunu ve ne yaşandığını nedenleriyle birlikte anlatmasını ister.
2. İrem, Gizem'in yüzüne ve gözlerine bakarak aralarındaki sorunu ve ne yaşandığını nedenleriyle birlikte açıklar.
3. Barışyapıcı, İrem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar İrem'e iletir.

Daha sonra

4. Barışyapıcı, Gizem'den aralarındaki sorunu ve ne yaşandığını nedenleriyle birlikte anlatmasını ister.
5. Gizem, İrem'in yüzüne ve gözlerine bakarak aralarındaki sorunu ve ne yaşandığını nedenleriyle birlikte açıklar.
6. Barışyapıcı, Gizem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar Gizem'e iletir.

Form – 4.14.d**BASAMAK 2: Tarafların Yaşadıkları Duyguları Nedenleriyle Birlikte Birbirlerine Açıklamalarına Yardımcı Olmak**

Form – 4.14.e

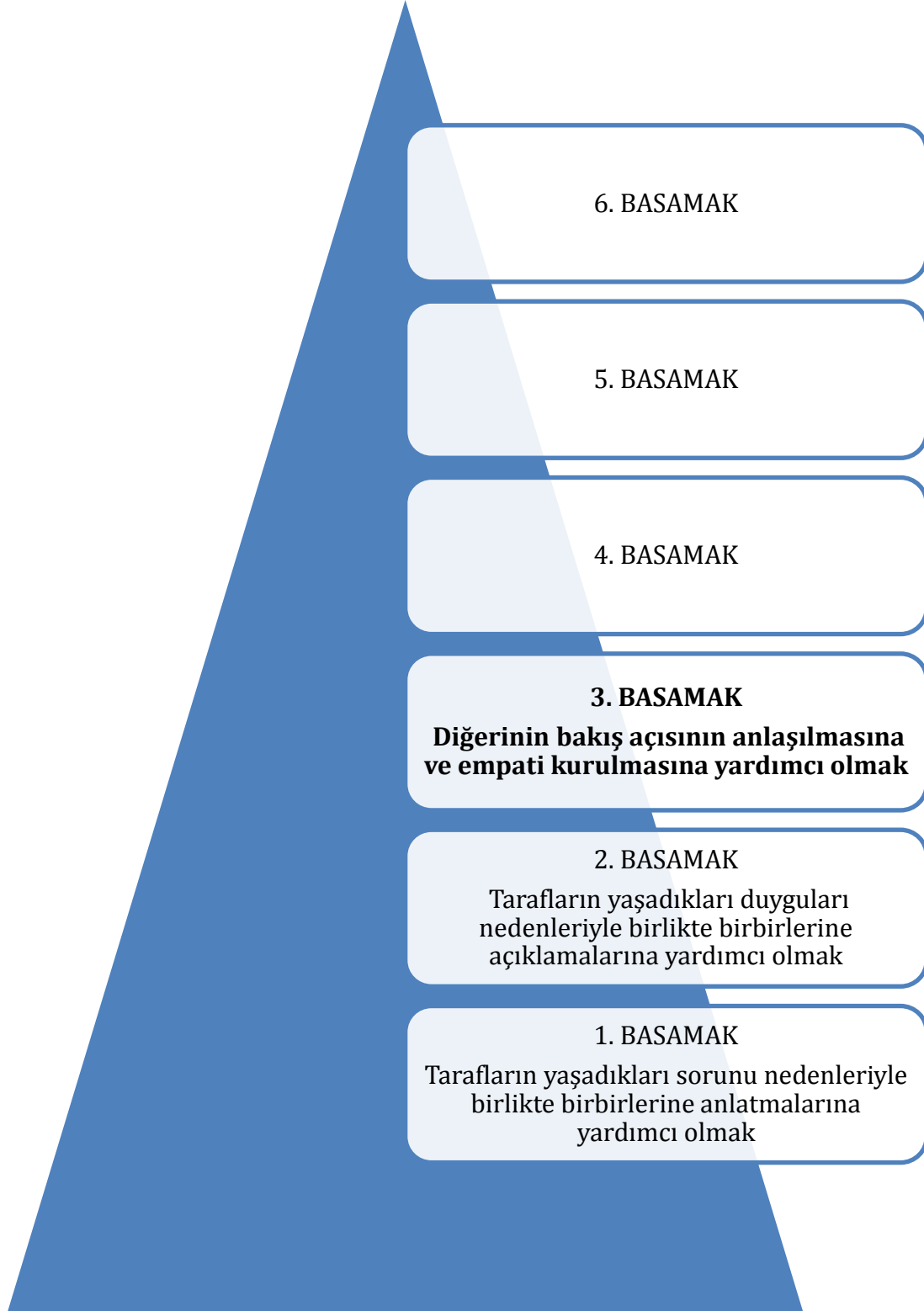
**BASAMAK 2: TARAFLARIN YAŞADIKLARI DUYGULARI NEDENLERİYLE BİRLİKTE BİRBİRLERİNE
AÇIKLAMALARINA YARDIMCI OLMAK**

**İşlem Yolu:**

1. Barışyapıcı, İrem'den sorun yaşanırken neler hissettiğini nedenleriyle birlikte Gizem'e anlatmasını ister.
2. İrem, Gizem'in yüzüne ve gözlerine bakarak duygularını nedenleriyle birlikte açıklar.
3. Barışyapıcı, İrem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar İrem'e iletir.

Daha sonra

4. Barışyapıcı, Gizem'den aralarındaki sorun yaşanırken neler hissettiğini nedenleriyle birlikte İrem'e anlatmasını ister.
5. Gizem, İrem'in yüzüne ve gözlerine bakarak duygularını nedenleriyle birlikte açıklar.
6. Barışyapıcı, Gizem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar Gizem'e iletir.

Form – 4.14.f**BASAMAK 3: Diğerinin Bakış Açısının Anlaşılmasına ve Empati Kurulmasına
Yardımcı Olmak**

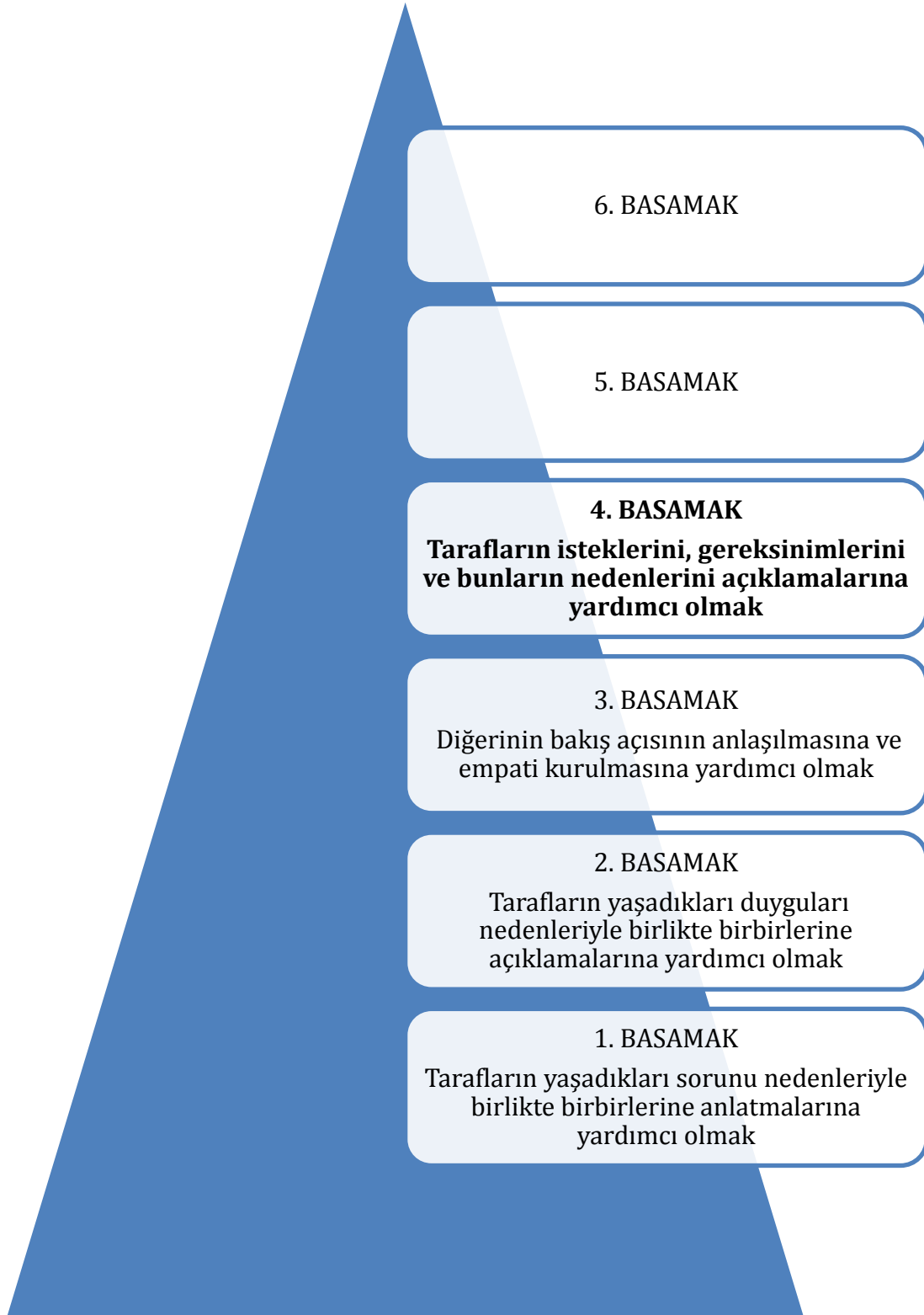
Form – 4.14.g

BASAMAK 3: DİĞERİNİN BAKIŞ AÇISININ ANLAŞILMASINA VE EMPATİ KURULMASINA YARDIMCI OLMAK**İşlem Yolu:**

1. Barışyapıcı, İrem'den Gizem'in söylemiş olduklarından, yaşadığı duygulardan ve bunların nedenlerinden anladığını Gizem'e söylemesini ister.
2. İrem, Gizem'in yüzüne ve gözlerine bakarak onun söylediklerinden anladığını nedenleriyle birlikte söyler.
3. Barışyapıcı, Gizem'e İrem'in onu doğru anlayıp anlamadığını sorar.

Daha sonra

4. Barışyapıcı, Gizem'den İrem'in söylemiş olduklarından, yaşadığı duygulardan ve bunların nedenlerinden anladığını İrem'e söylemesini ister.
5. Gizem, İrem'in yüzüne ve gözlerine bakarak onun söylediklerinden anladığını nedenleriyle birlikte söyler.
6. Barışyapıcı, İrem'e Gizem'in onu doğru anlayıp anlamadığını sorar.

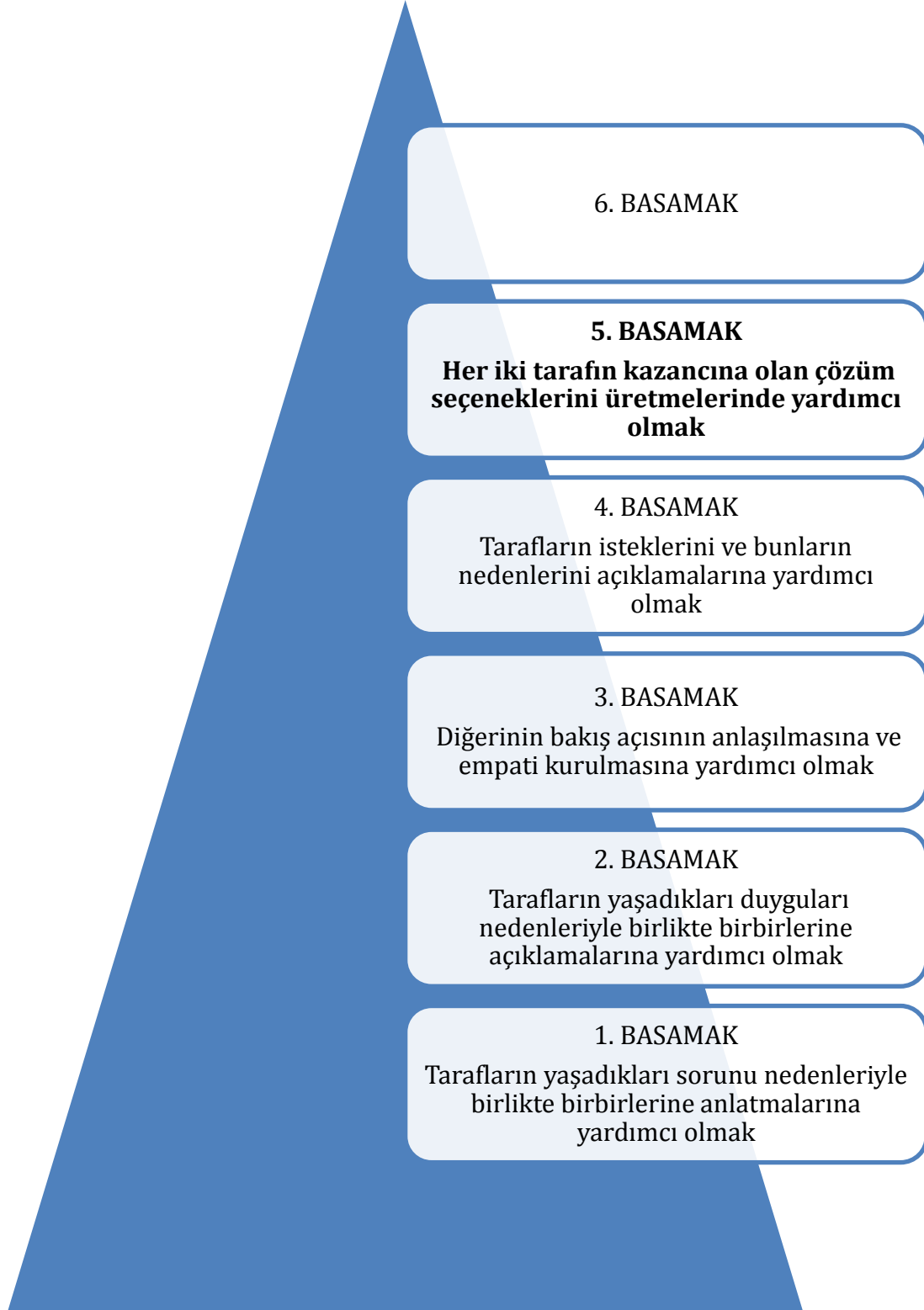
Form – 4.14.h**BASAMAK 4: Tarafların İsteklerini, Gereksinimlerini ve Bunların Nedenlerini Açıklamalarına Yardımcı Olmak**

Form – 4.14.1**BASAMAK 4: TARAFLARIN İSTEKLERİNİ, GEREKSİNİMLERİNİ VE BUNLARIN NEDENLERİNİ AÇIKLAMALARINA YARDIMCI OLMAK****İşlem Yolu:**

1. Barışyapıcı, İrem'den ne istediğini ve gereksinimlerini nedenleriyle birlikte Gizem'e anlatmasını ister.
2. İrem, Gizem'in yüzüne ve gözlerine bakarak isteklerini ve gereksinimlerini nedenleriyle birlikte açıklar.
3. Barışyapıcı, İrem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar İrem'e iletir.

Daha sonra

4. Barışyapıcı, Gizem'den ne istediğini ve gereksinimlerini nedenleriyle birlikte İrem'e anlatmasını ister.
5. Gizem, İrem'in yüzüne ve gözlerine bakarak isteklerini ve gereksinimlerini nedenleriyle birlikte açıklar.
6. Barışyapıcı, Gizem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar Gizem'e iletir.

Form – 4.14.j**BASAMAK 5: Her İki Tarafın Kazancına Olan Çözüm Seçeneklerini Üretmelerinde Yardımcı Olmak**

Form – 4.14.k

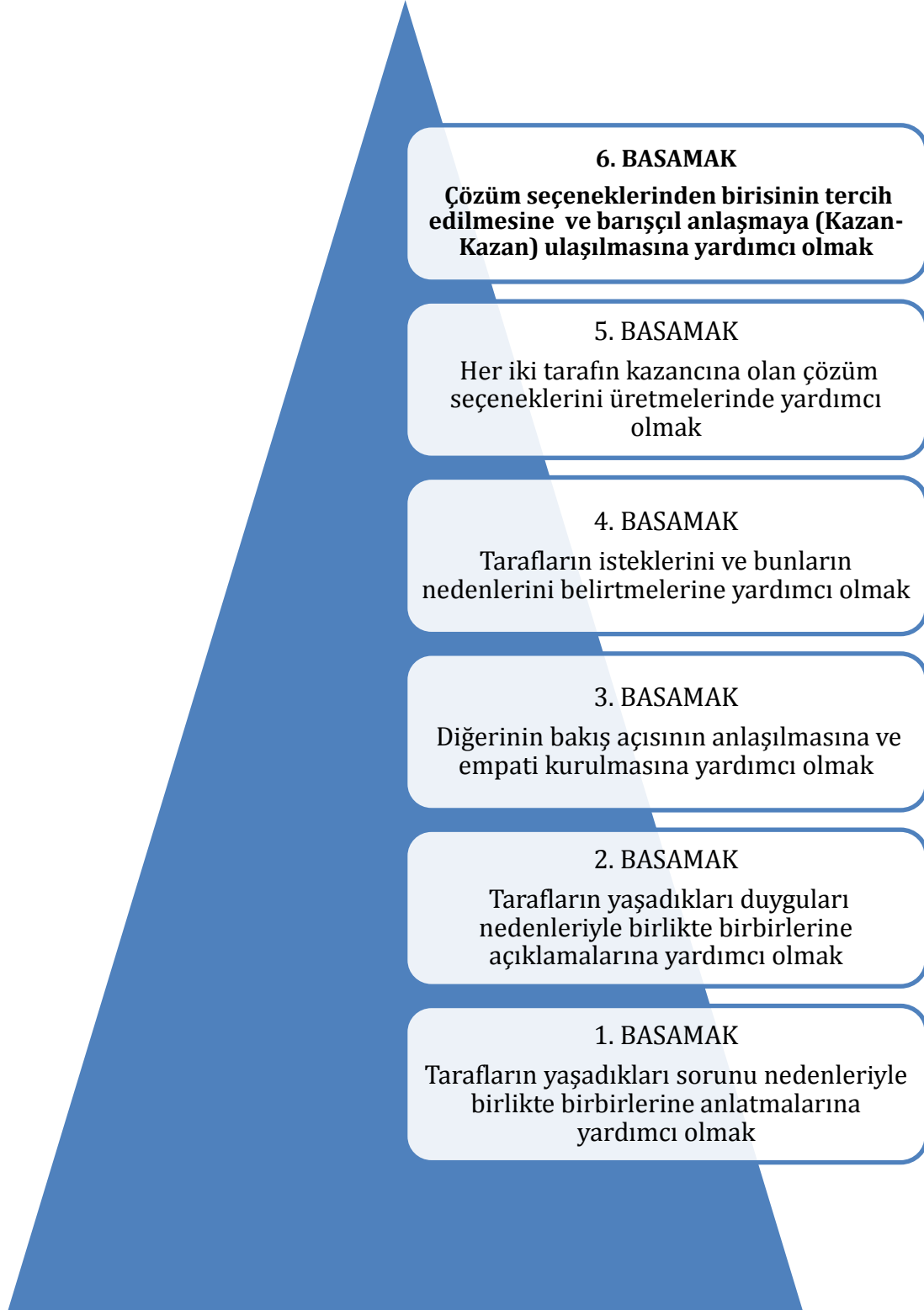
BASAMAK 5: HER İKİ TARAFIN KAZANCINA OLAN ÇÖZÜM SEÇENEKLERİNİ ÜRETMELERİNDE YARDIMCI OLMAK**İşlem Yolu:**

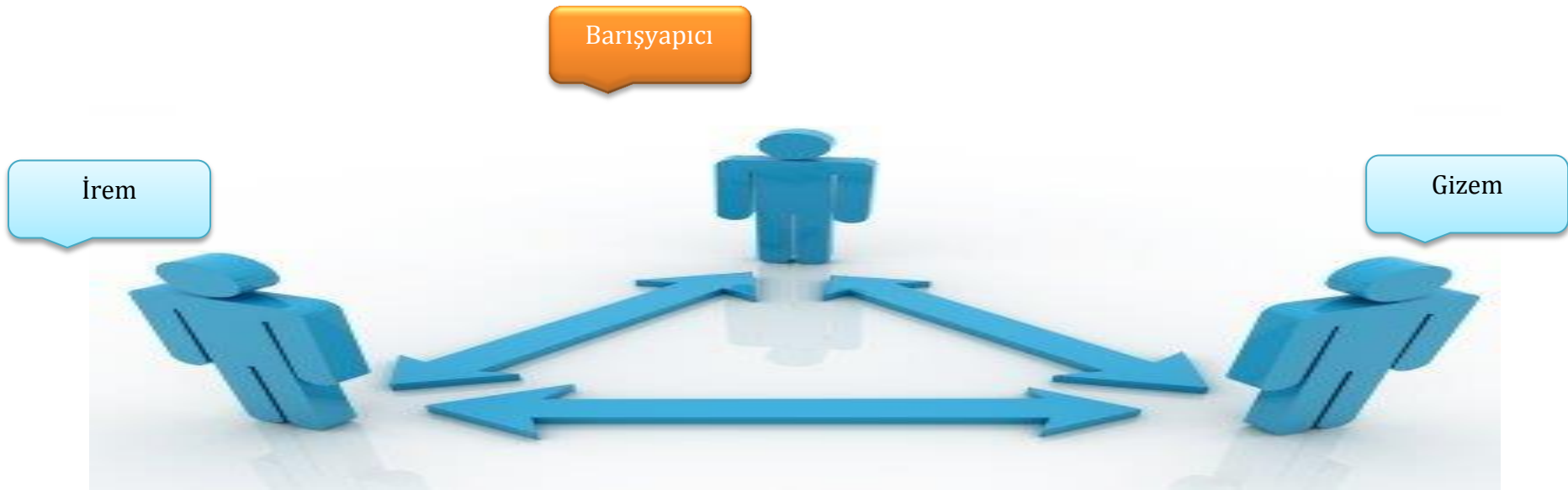
1. Barışyapıcı, İrem'den Gizem ile yaşadıkları sorunun çözümüne yönelik en az üç farklı çözüm seçeneği üretmesini ister.
2. İrem, Gizem'in yüzüne ve gözlerine bakarak kendi çözüm önerilerini açıklar.
3. Barışyapıcı, İrem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar İrem'e iletir.

Daha sonra

4. Barışyapıcı, Gizem'den İrem ile yaşadıkları sorunun çözümüne yönelik en az üç farklı çözüm seçeneği üretmesini ister.
5. Gizem, İrem'in yüzüne ve gözlerine bakarak kendi çözüm önerilerini açıklar.
6. Barışyapıcı, Gizem'in söylediklerinden anladığını etkin dinleme yoluyla tekrar Gizem'e iletir.

"Barışyapıcı, tarafları ek çözüm seçeneklerini bulmaları yönünde teşvik eder ve süreci kolaylaştırır."

Form – 4.14.1**BASAMAK 6: Çözüm Seçeneklerinden Birisinin Tercih Edilmesine ve Barışçıl Anlaşmaya (Kazan-Kazan) Ulaşılmasına Yardımcı Olmak**

Form – 4.14.m**BASAMAK 6: ÇÖZÜM SEÇENEKLERİNDEN BİRİSİNİN TERCİH EDİLMESİNE VE BARIŞÇIL ANLAŞMAYA
(KAZAN-KAZAN) ULAŞILMASINA YARDIMCI OLMAK****İşlem Yolu**

1. Barışyapıcı, çözüm seçeneklerinin tercih edilmesinde ve barışçıl anlaşmaya (Kazan-Kazan) ulaşılmasında tarafların görüşlerini alır ve ortak bir noktada anlaşmalarına yardımcı olur.

Form – 4.14.n
Barışyapıcılık Görüşme Formu

Merhaba,

Benim adım.....Yaşadığınız sorunun çözümünde sizlere barışyapıcılık hizmeti sunacağım. Çözümü sizler bulacak, kararları sizler vereceksiniz. Sorun çözme sürecinde her ikinize de eşit ve adil bir biçimde davranacağım. Barışyapıcılıkta, doğru/yanlış ya da haklı/haksız gibi bir ayırım yapılması söz konusu değildir. Barışyapıcı olarak bana düşen görev; yapıcı ve barışçıl bir çözüme ulaşmanızda sizler için müzakere (sorun çözme) sürecini kolaylaştırmaktır.

Şimdi barışyapıcılık sürecinde uyulması gereken kuralları belirleyelim (Aşağıdaki kurallar tek tek okunur ve tarafların onaylamaları beklenir):

- Birbirinize ad takmayacak, incitici ya da küçük düşürücü sözler söylemeyeceksiniz.
- Birbirinizin sözünü kesmeyeceksiniz, herkes sırasını bekleyecek.
- Olabildiğince dürüst davranacaksınız.
- Anlaşmaya vardığınızda bu anlaşmanın gereklerini yerine getireceksiniz.
- Buradaki tüm konuşmalar gizli kalacak, dışarıdan birisine kesinlikle anlatılmayacak.
- Sizlerin yaşamını tehlikeye atacak bir durum söz konusu olması halinde barışyapıcı olarak bu eğitimi yürüten araştırmacıya ya da okul psikolojik danışmanına bildirimde bulunma zorunluluğum vardır.

* Bu etkinlik, Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı'nın (2009a) "*Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*" adlı kitabından yazarların izni alınarak uyarlanmıştır.

Barışyapıcılık Sürecinin İşleyişi

1. Barışyapıcı, çatışan taraflardan yaşadıkları olayı nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.
 - a) **Ne oldu? Aranızda ne geçtiğini nedenleriyle anlatır mısınız?**
 - b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**
2. Barışyapıcı, taraflardan yaşanan olayda neler hissettiklerini nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.
 - a) **Bu olay sana hangi duyguları yaşattı? Bu duygularının nedenleri nelerdir?**
 - b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**
3. Barışyapıcı, anlaşmazlığın taraflarının birbirlerinin söylediklerinden anladıklarını açıklamalarına yardımcı olur.
 - a) **Arkadaşının söylemiş olduklarından, anladığını kendisine söyler misin?**
 - b) **Arkadaşın seni doğru anlamış mı?**
4. Barışyapıcı, çatışan taraflardan sorunla ilgili isteklerini nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.
 - a) **Aranızdaki sorunla ilgili olarak ne istiyorsun, nedenleriyle birlikte söyler misin?**
 - b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**
5. Çözüm seçeneklerinin üretilmesi.
 - **Ortak sorununuzun barışçıl bir şekilde ve kazan-kazan ile sonuçlanması için çözüm seçenekleriniz nelerdir? (En az 3 çözüm seçeneği üretmeye çalışın.)**
6. Barışyapıcı, tarafların barışçıl bir anlaşmaya varmalarına yardımcı olur.
 - a) **Sizce ortak sorununuzun barışçıl çözümü için en uygun seçenek hangisi?**
 - b) **Uygun bulduğunuz seçenek her ikinizin de isteğine ulaşmanızı sağlayacak mı?**
7. Barışyapıcılık formu, barışyapıcı ve anlaşmazlığın tarafları tarafından imzalanarak **anlaşma** resmileştirilir.

* Bu etkinlik, Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı'nın (2009a) "*Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*" adlı kitabından yazarların izni alınarak kullanılmıştır.

**ETKİNLİK – 15 : BARIŞYAPICILIK UYGULAMALARI VE
PROGRAMIN SONLANDIRILMASI**

HEDEFLER : 1. Barışyapıcılık becerilerini edinir,
2. Eğitim sürecine yönelik değerlendirmeler yapar.

SINIF DÜZEYİ : 9

SÜRE : 80 dakika (2 ders saati)

MATERYAL : Form – 4.15.a: Barışyapıcılık Görüşme Formu,
Form – 4.15.b: Barışyapıcılık Kayıt Formu,
Form – 4.15.c: Katılım Belgesi,
Form – 4.15.d: Örnek Olaylar,
Form – 4.15.e: Barışyapıcı Yemin Metni.

Form – 4.15.a
Barışyapıcılık Görüşme Formu

Merhaba,

Benim adım.....Yaşadığınız sorunun çözümünde sizlere barışyapıcılık hizmeti sunacağım. Çözümü sizler bulacak, kararları sizler vereceksiniz. Sorun çözme sürecinde her ikinize de eşit ve adil bir biçimde davranacağım. Barışyapıcılıkta, doğru/yanlış ya da haklı/haksız gibi bir ayrım yapılması söz konusu değildir. Barışyapıcı olarak bana düşen görev; yapıcı ve barışçıl bir çözüme ulaşmanızda sizler için müzakere (sorun çözme) sürecini kolaylaştırmaktır.

Şimdi barışyapıcılık sürecinde uyulması gereken kuralları belirleyelim (Aşağıdaki kurallar tek tek okunur ve tarafların onaylamaları beklenir):

- Birbirinize ad takmayacak, incitici ya da küçük düşürücü sözler söylemeyeceksiniz.
- Birbirinizin sözünü kesmeyeceksiniz, herkes sırasını bekleyecek.
- Olabildiğince dürüst davranacaksınız.
- Anlaşmaya vardığınızda bu anlaşmanın gereklerini yerine getireceksiniz.
- Buradaki tüm konuşmalar gizli kalacak, dışarıdan birisine kesinlikle anlatılmayacak.
- Sizlerin yaşamını tehlikeye atacak bir durum söz konusu olması halinde barışyapıcı olarak bu eğitimi yürüten araştırmacıya ya da okul psikolojik danışmanına bildirimde bulunma zorunluluğum vardır.

* Bu etkinlik, Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı'nın (2009a) "*Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*" adlı kitabından yazarların izni alınarak uyarlanmıştır.

Barışyapıcılık Sürecinin İşleyişi

1. Barışyapıcı, çatışan taraflardan yaşadıkları olayı nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.
 - a) **Ne oldu? Aranızda ne geçtiğini nedenleriyle anlatır mısınız?**
 - b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**
2. Barışyapıcı, taraflardan yaşanan olayda neler hissettiklerini nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.
 - a) **Bu olay sana hangi duyguları yaşattı? Bu duygularının nedenleri nelerdir?**
 - b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**
3. Barışyapıcı, anlaşmazlığın taraflarının birbirlerinin söylediklerinden anladıklarını açıklamalarına yardımcı olur.
 - a) **Arkadaşının söylemiş olduklarından, anladığını kendisine söyler misin?**
 - b) **Arkadaşın seni doğru anlamış mı?**
4. Barışyapıcı, çatışan taraflardan sorunla ilgili isteklerini nedenleriyle birlikte anlatmalarını ister.
 - a) **Aranızdaki sorunla ilgili olarak ne istiyorsun, nedenleriyle birlikte söyler misin?**
 - b) **Senin söylediklerinden anladığım şudur:..... Seni doğru anlamış mıyım?**
5. Çözüm seçeneklerinin üretilmesi.
 - **Ortak sorununuzun barışçıl bir şekilde ve kazan-kazan ile sonuçlanması için çözüm seçenekleriniz nelerdir? (En az 3 çözüm seçeneği üretmeye çalışın.)**
6. Barışyapıcı, tarafların barışçıl bir anlaşmaya varmalarına yardımcı olur.
 - a) **Sizce ortak sorununuzun barışçıl çözümü için en uygun seçenek hangisi?**
 - b) **Uygun bulduğunuz seçenek her ikinizin de isteğine ulaşmanızı sağlayacak mı?**
7. Barışyapıcılık formu, barışyapıcı ve anlaşmazlığın tarafları tarafından imzalanarak **anlaşma** resmileştirilir.

* Bu etkinlik, Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı'nın (2009a) "*Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran – arabuluculuk eğitim programı*" adlı kitabından yazarların izni alınarak kullanılmıştır.

Form – 4.15.c

Katılım Belgesi

KATILIM BELGESİ

28/10/2013 - 13/01/2014 tarihleri arasında düzenlenen “Barış Eğitimi Programı”na katılmış ve bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. İlginiz ve okulumuzda barışyapıcı olma konusundaki gönüllülüğünüz için teşekkür ederiz.

13.01.2014

Mehmet SEZGİN

Efeler Anadolu Lisesi Müdürü

Ali Serdar SAGKAL

Uzman Psikolojik Danışman

Form – 4.15.d

Örnek Olaylar

ÖRNEK OLAY 1:

Örnek Olay-1: Seda	Meltem ile aynı sınıfta okumaktasın. Fakat bir türlü kendisiyle geçinemezsin. Kendisiyle daha önce birkaç kez kavga etmişsindir. Bu kavgalar nedeniyle aranız eskisi kadar iyi değildir. Son günlerde, Meltem'in sana olan bakışlarından, tavırlarından ve sözlerinden rahatsızlık duymaktasın. Tüm bunlara ek olarak, Meltem'in Facebook'ta kendi duvarına yazdığı bazı isimsiz sözlerde sana laf attığını düşünürsün. Tüm bunlar seni kızdırır ve okula geldiğinde Meltem'e çok ağır sözler söylersin.
Örnek Olay-1: Meltem	Seda ile aynı sınıftasın. Aslında Seda ile arkadaşlık yapmayı seviyorsun. Fakat son günlerde yaşadığınız tatsız olaylardan dolayı aranız biraz kötü. Seda ile kişisel bir sorunun olmamasına rağmen senin sınıfta söylediğin sözlerden ve hareketlerden onun rahatsız olduğunu görürsün. Onunla olan arkadaşlığının daha fazla bozulmaması için davranışlarına dikkat etmeye çalışırsın. Arkadaşlıklar, dostluklar üzerine yazılar yazmayı seversin. Çok sevdiğin arkadaşlarından birinin seni üzmesi üzerine bu olaya ilişkin duygu ve düşüncelerini kendi Facebook duvarına yazarsın. Fakat Seda yazdığın bu sözlerle kendisine laf attığını düşünür ve bir sonraki gün okulda sana çok ağır sözler söyler.

ÖRNEK OLAY 2:

Örnek Olay-2: Merve	Okulda A şubesinde okumaktasın. Teneffüste sıra arkadaşlarınla B şubesindeki Özlem hakkında konuşmaktasın. Özlem'in son günlerde sana olan davranışlarından rahatsızlık duymaktasın. Ona öfkелisin, aynı zamanda da kırgınsın. Bu duygu ve düşüncelerini sıra arkadaşlarınla paylaşmaktasın. Bu paylaşımın sürerken kendi sınıf arkadaşın Özlem gelir ve sana bağırmağa başlar. Kendisi hakkında ileri-geri konuştuğunu söyleyerek sana kırıcı sözler söyler. Sen ona başka bir Özlem hakkında konuştuğunu söylersin ama o inanmaz. Aranızda büyük bir tartışma yaşanır.
Örnek Olay-2: Özlem	Merve ile aynı sınıfta okumaktasın. Teneffüste hava almak için okul bahçesine çıkar ve arkadaşlarınla dolaşırsın. O sırada koşarak yanına gelen Duygu; "Tahtadakileri deftere geçiriyordum o sırada Merve ve sıra arkadaşlarının senin hakkında konuştuklarına şahit oldum. Söyledikleri şeyler hiç hoş değildi. Bunu sana söylemeden geçemedim" der. Kendine yakın gördüğün arkadaşlarından biri olan Merve'nin böyle bir davranışta bulunması seni çok öfkелendirir. Koşarak sınıfa gidersin. Merve'ye arkandan konuştuğu için çok ağır sözler söylersin. Merve kendisini savunmaya başlar ama onu hiç dinlemezsin. Böylece aranızda büyük bir tartışma başlar.

ÖRNEK OLAY 3:

Örnek Olay-3: Ahmet	Yeni bir cep telefonu aldın. Telefonun fotoğraf ve kamera çekim özelliklerini denemek istiyorsun. Aynı zamanda sınıfta arkadaşlarının fotoğraf ya da videolarını spontan bir şekilde çekip, sınıfın için hatıra bir video gösterimi hazırlamayı hedefliyorsun. Sınıfta bu şekilde deneme çekimleri yaparken Miray sana çok sert çıkışır. Sana; “Bu bir disiplin suçu. Sen bu şekilde izinsiz çekim yapamazsın. Yaptığın ayıp” der. Bunun ardından da çokça laf söyler. Bu duruma çok öfkelenirsin ve Miray’la atışmaya başlarsın.
Örnek Olay-3: Miray	Ahmet ile aynı sınıftasın. Teneffüste arkadaşlarınla sohbet ederken Ahmet’in izin almaksızın fotoğraf ve kamera çekimi yaptığını fark edersin. Bu duruma çok öfkelenirsin. Ortaokulda benzer bir olay yaşamış; bir arkadaşın uygunsuz bir davranışını kameraya çekip, internete koymuş ve bu olay seni çok zor bir durumda bırakmıştır. Bu konuda hassas olduğun için Ahmet’in bu tavrından çok rahatsız olursun. Ayrıca, izin almadan böyle bir şey yapması seni daha da öfkelenmiştir. Bu yüzden, Ahmet ile atışmaya başlarsın.

ÖRNEK OLAY 4:

Örnek Olay-4: İrem	Öğle aralarında genellikle Gizem’le birlikte vakit geçiriyorsun. Bu zaman diliminde hem öğle yemeğini yiyor hem de sohbet edip hoş bir vakit geçiriyorsunuz. Bazı zamanlarda da oturup ödevlerinizi yetiştiriyor, konu çalışıyorsunuz. Bir gün öğle arasında uzun bir zamandır sesini duymadığın Ayça isimli arkadaşın seni cep telefonundan arar. Onun bu araması seni çok şaşırtır ve mutlu eder. Sohbet etmeye başlarsınız. İlkokul ve ortaokul günlerinizle ilgili anılarınızı paylaşp, şimdiki lise yaşantınız üzerine konuşurken bir hayli zaman geçer. Sen de konuşmaya kendini kaptırırsın. Konuşman bittikten sonra Gizem’in yanına gelirsin. Fakat onun sana soğuk davrandığını, seninle konuşmadığını görürsün. Sen de ona sinirlenir, birkaç söz söyler ve ortamdaki uzaklaşırsın.
Örnek Olay-4: Gizem	Öğle aralarında genellikle İrem’le birlikte vakit geçiriyorsun. Bu zaman diliminde hem öğle yemeğini yiyor hem de sohbet edip hoş bir vakit geçiriyorsunuz. Bazı zamanlarda da oturup ödevlerinizi yetiştiriyor, konu çalışıyorsunuz. Bir gün öğle arasında İrem’in telefonu çalar. İrem, Ayça adında bir kızla konuşmaya başlar. Bu sırada yanından kalkar ve uzak bir yere gidip uzun bir süre konuşur. Yanına geldiğinde ise sana hiçbir şey söylemez. İrem’in Ayça adındaki kızla uzun bir süre konuşması, bu konuşma sırasında yanından kalkıp gitmesi ve geldiğinde beklediği için özür dilememesi seni kırmıştır. Bir de üstüne üstlük sana kötü sözler söylemesi, seni daha da üzmüştür.

ÖRNEK OLAY 5:

Örnek Olay-5: Arda	Efe ile iyi arkadaşsın. Bir gün Efe senden telefonunu ister. Sen telefonunu ona verirsin. Bu sırada telefonda ne yaptığını da bir yandan kontrol edersin. Efe'nin telefonda fotoğraf ve video bölümüne girdiğini ve bir şeyleri silmeye çalıştığını görürsün. Ona sert çıkışırsın. O da sana kötü sözler söyler. Aranızda bir tartışma başlar.
Örnek Olay-5: Efe	Arda ile iyi arkadaşsın. Geçtiğiniz günlerde Arda senin sınıftaki bir davranışını kameraya kaydeder. Kendisinden bu videoyu silmesini istersin. Arda silmeyeceğini ama kimseye de göstermeyeceğini söyler. Sen yine de rahatsız olur ve o videoyu silmek istersin. Başka bir gün Arda'dan telefonunu ister, video bölümüne girer ve o kaydı silmek istersin. Bunun üzerine Arda sana sert çıkışır. Sana kötü sözler söyler. Sen de bu duruma öfkelenirsin ve aranızda tartışma başlar.

ÖRNEK OLAY 6:

Örnek Olay-6: Muhammed	Bugün canın çok sıkındır. Teneffüste Arzu'nun yanına gider, sırasına oturur ve dertleşmeye başlarsın. Bir süre konuşursun. Bu sırada Arzu'nun sıra arkadaşı Merve gelir. Sana sert bir biçimde "Kalk sıramdan..." der. Onun bu tavrı seni çok rahatsız eder. Sen de ona sert bir biçimde "Kalkmıyorum" dersin. Bu atışmayla birlikte aranızda tartışma çıkar.
Örnek Olay-6: Merve	Arzu ile aynı sırada oturuyorsunuz. Bugün çok yorgun olduğun bir gün. Sınav haftası olması sebebiyle hem uykusuz hem de çok gerginsin. Sınıfa geldiğinde Muhammed'in sıranda oturduğunu ve Arzu ile konuştuğunu görürsün. Muhammed'e sert bir biçimde "Kalk sıramdan..." dersin. O da sana sert bir biçimde "Kalkmıyorum" der. Aslında Muhammed ile tartışmak istemezsin. Gergin olduğun için böyle bir tepki göstermişsindir. Fakat olan olmuştur. Muhammed ile tartışmaya başlarsınız.

ÖRNEK OLAY 7:

Örnek Olay-7: Özgür	Sosyal ve kültürel etkinlikleri yakından takip ediyorsun. Bol bol kitap okuyorsun. Bu konuları arkadaşlarınla paylaşmayı seviyorsun. Yeni bir şeyler olduğunda mutlaka bunu arkadaş ortamında paylaşıyorsun. Sosyal ortamlarda ön planda olmayı seviyorsun. Girişken bir kişisin. Fakat son zamanlarda gruptaki arkadaşlarından Savaş, senin bunu kasıtlı bir biçimde yaptığını düşünüyor. Senin kendini ondan üstün gördüğünü ve onu kızların arasında küçük düşürmek için böyle davrandığını düşünüyor. Bu konuda sana sert çıkışıyor ve seninle olan arkadaşlığını bitiriyor.
Örnek Olay-7: Savaş	Özgür ile iyi arkadaşsınız. Arkadaş grubunda Özgür hep sizinle birlikte. Fakat onun her konuda kendini bilgili göstermeye çalışması, özellikle de çevrenizde kızlar olduğunda seni küçük düşürmek için muhalefet olması senin canını sıkmaya başlamıştır. Özgür'ün bunu kasıtlı olarak yaptığını düşünür, ona bir keresinde çok sert çıkışır ve küsersin.

ÖRNEK OLAY 8:

Örnek Olay-8: Serkan	Beden eğitimi derslerinde ve boş zamanlarınızda okul futbol sahasında maçlar yapıyorsunuz. Bu maçlarda kaleci olarak oynuyorsun. Uzun bir süredir maçlarda takımın kalesini hep sen koruyorsun. Son maçta takım olarak iyi oynayamadığınız için maçı kaybediyorsunuz. Arkadaşların bu yenilginin faturasını sana kesiyor. Bir sonraki maçta kaleye geçerken takımın kaptanı Mehmet'in seni kadrodan çıkardığını öğreniyorsun. Bu durum seni öfkelenendiriyor ve haksızlığa uğramış hissediyorsun. Takımın için bugüne kadar çok fazla emek harcadığını düşünüyorsun. Seni bir çırpıda silmeleri ve yenilginin faturasını sana kesmeleri seni kırıyor. Bu yüzden Mehmet ile tartışıyorsun.
Örnek Olay-8: Mehmet	Beden eğitimi derslerinde ve boş zamanlarınızda okul futbol sahasında maçlar yapıyorsunuz. Bu maçlarda takımın kaptanlığını yapıyorsun. Uzun bir süredir maçlarda takımın kalesini Serkan koruyor. Fakat son maçlarda iyi oynamadığını düşündüğün ve takımdaki diğer arkadaşların da seninle aynı fikirde olduğu için Serkan'ı bir süre kalede oynatmamayı düşünürsün. Serkan bu durumu öğrenince yanına gelir ve sana argo sözler söyler. Anlaşmazlık yaşarsınız.

ÖRNEK OLAY 9:

Örnek Olay-9: Kadir	Ethem ile öğle arasında daha önce hiç gitmediğiniz ve methini çokça duyduğunuz bir çiğ köfteciye gitmek üzere anlaşırsın. Farklı şubelerde okuduğunuz için okulun çıkış kapısında buluşmayı planlarsınız. Çıkışta Ethem'i bir süre beklersin. Tüm öğrenciler çıktığı için Ethem'in sana verdiği sözü unutup gittiğini düşünürsün. Bu duruma öfkelenirsin. O sırada yanından geçen diğer arkadaşlarına takılır ve öğle yemeğine onlarla gidersin. Öğleden sonra teneffüste Ethem ile karşılaşırın, sana selam vermediğini görünce, sen de ona selam vermezsin ve aranızda küslük başlar.
Örnek Olay-9: Ethem	Kadir ile öğle arasında daha önce hiç gitmediğiniz ve methini çokça duyduğunuz bir çiğ köfteciye gitmek üzere anlaşırsın. Farklı şubelerde okuduğunuz için okulun çıkış kapısında buluşmayı planlarsınız. Son ders saatinde Geometri dersi işlersiniz. Öğretmen, zil çalmasına rağmen sorunun çözümü tamamlanmadığı için dışarı çıkmanıza izin vermez. Dolayısıyla Kadir ile buluşmak için gecikirsin. Ders bittiğinde koşa koşa çıkış kapısına gidersin. Kadir seni beklemediği için ona öfkelenirsin. Öğleden sonra karşılaştığınızda da onun yüzünü görmek istemez ve ona selam vermezsin.

ÖRNEK OLAY 10:

Örnek Olay-10: Fuat	Baran, sınıf arkadaşın. Onunla arkadaşlık yapmayı seviyorsun. Onunla şakalaşmak senin çok hoşuna gidiyor. Onu kızdırdığında gösterdiği jest ve mimikler eğlenceli oluyor. Bir gün yine onu şakadan kızdırmak için hafifçe omuz atar ve alaylı bir biçimde “Önüne baksana...” dersin. Fakat Baran sana bağırmaya başlar. Sen bu tepki karşısında şaşırırsın. Sonra sen de ona argo konuşmaya başlarsın.
Örnek Olay-10: Baran	Fuat sınıf arkadaşın. Onunla iyi anlaşıyorsun. Fakat seninle sürekli şakalaşması seni rahatsız ediyor. Onu bu konuda çokça uyardırmışsındır. Öfkeli ve gergin olduğun bir günde teneffüste dolaşırken Fuat gelir ve sana omuz atar. Bir de sana alaylı bir biçimde “Önüne baksana...” der. Sen bu duruma öfkelenirsin. Öfkene sahip olamayıp Fuat’a bağırırsın. O da sana argo sözler söyler.

ÖRNEK OLAY 11:

Örnek Olay-11: Fulya	Özge ile aynı sırada oturmaktasın. Özge okulların açıldığı Eylül ayından Nisan ayına kadar cam kenarında oturmuştur. Onun cam kenarında oturmasına bir şey dememiştir. Fakat artık biraz değişiklik olsun istersin. Cam kenarında oturmak istediğini Özge’ye söylersin. Özge buna sıcak bakmaz. Aranızda tartışma başlar.
Örnek Olay-11: Özge	Fulya ile aynı sırada oturmaktasın. Başlangıçta cam kenarında oturmak istediğini Fulya’ya söylersin ve Fulya da bunu kabul eder. Okulların açıldığı Eylül ayından Nisan ayına kadar cam kenarında oturursun. Sonrasında pişman olursun çünkü kalorifer yanında oturduğun için bütün kış sıcaklıktan bunalırsın. Kışın tüm o sıcaklara katlanırsın. Bahar mevsimi geldiğinde ilk defa rahat rahat oturacakken Fulya’nın artık yer değiştirelim demesi seni öfkelenendirir. Kışın kaloriferin yanında oturduğun ve o sığa katlandığın için cam kenarında oturmanın kendi hakkın olduğunu düşünürsün. Fulya ile aranızda tartışma başlar.

ÖRNEK OLAY 12:

Örnek Olay-12: Şerife	Hakan ile uzun bir süredir güzel bir ilişkiniz var. Onu çok kıskanıyorsunuz. Başka kızların onunla yakınlaşması düşüncesi bile seni rahatsız ediyor. Bir gün facebook'ta Hakan'ın profiline girersin ve sınıf arkadaşlarından Buse'nin erkek arkadaşının son günlerde eklediği bir resmi beğenip, "Çok karizmatik ve yakışıklı çıkmışsın..." yazdığını görürsün. Bu yazı seni oldukça sinirlendirir. Bir sonraki gün okula gittiğinde Buse'ye çıkışır ve şunları söylersin: "Sen nasıl benim erkek arkadaşımın fotoğrafını beğeniyorsun? Bir de üstüne üstlük çok karizmatiksin, çok yakışıklısın gibi şeyler yazıyorsun...". Bu sözlerin üzerine Buse ile aranızda tartışma yaşanır.
Örnek Olay-12: Buse	Şerife ve Hakan ile yakın arkadaşsın. Onların birbirlerine çok yakışan bir çift olduklarını düşünüyorsun. Bir gün facebook'ta Hakan'ın profiline eklediği yeni bir fotoğraf görüyorsun. Hakan'ın bu fotoğrafını beğeniyorsun ve altına "Çok karizmatik ve yakışıklı çıkmışsın" yazıyorsun. Bunu samimi bir biçimde yazıyorsun. Şerife bu yazıyı görüp, senin onun erkek arkadaşına sarkıntılık yaptığını düşünüyor ve yanına gelip "Sen nasıl benim erkek arkadaşımın fotoğrafını beğeniyorsun? Bir de üstüne üstlük çok karizmatiksin, çok yakışıklısın gibi şeyler yazıyorsun..." der. Bu sözler üzerine Şerife ile aranızda tartışma yaşanır. Şerife'nin olayı bu şekilde değerlendirmesi seni çok üzer.

ÖRNEK OLAY 13:

Örnek Olay-13: Hurşit	Ceyda ile uzun süredir iyi giden bir ilişkiniz oldu. Fakat son zamanlarda çok iyi geçinememeye başladınız. Bunun üzerine birbirinizden ayrılma kararı aldınız. Sınıftaki ve okuldaki arkadaşların neden ayrıldığınızı çok merak ederler. Sen bu konuda çok az konuşursun. Arkadaşlarına iyi geçinememeye başlamıştık, son günlerde çok tartıştık, birbirimizi anlayamadık, birbirimize yeterince değer veremedik gibi kısa açıklamalarda bulunursun. Bir gün Ceyda yanına gelir ve "Sen ne biçim bir adamsın? Senin gibi biriyle çıktığım için çok pişmanım. Ayrılmanız yetmiyormuş gibi bir de şimdi arkamdan konuşuyormuşsun. O bana değer vermedi, beni anlamadı, benimle geçinmedi gibi şeyler söylüyormuşsun. Tüm suçu bana atıyor, ileri geri konuşuyormuşsun" der. Bu sözler üzerine çok öfkelenirsin ve aranızda tartışma çıkar. Ceyda'nın olayın aslını öğrenmeden, başkalarından duyduğu yanlış sözlerle seni yargılaması hiç hoşuna gitmemiştir.
Örnek Olay-13: Ceyda	Hurşit ile uzun süredir iyi giden bir ilişkiniz oldu. Fakat son zamanlarda çok iyi geçinememeye başladınız. Bunun üzerine birbirinizden ayrılma kararı aldınız. Bir gün teneffüste dolaşırken Hurşit ile ortak arkadaşlarınızdan birkaçı gelir ve sana "Hurşit senin arkandan söylenmedik laf bırakmıyormuş, 'O bana değer vermedi, beni anlamadı, benimle geçinmedi' gibi sözler söylüyormuş, hatta ileri geri laflar ediyormuş" derler. Sen bunları duyunca çok öfkelenirsin. Hurşit'in bu şekilde konuşması ve arkadaş ortamında seni kötülemesi zoruna gitmiştir. Gider Hurşit'e hesap sorarsın. Bunun üzerine aranızda tartışma çıkar.

ÖRNEK OLAY 14:

Örnek Olay-14: Lütfi	Sevinç ile iyi bir ilişkiniz olduğunu düşünüyorsun. Kendine yakın bulduğun ve paylaşımlarda bulunduğun Leyla, kız arkadaşın Sevinç ve yaptıkları hakkında sana bir şeyler söylüyor. Sevinç'in sizin özel yaşantınızla ilgili arkadaş ortamlarında dedikodu yaptığını, senin arkandan çokça laf söylediğini paylaşıyor. Sen Leyla'nın bu sözlerine inanmıyorsun. Kız arkadaşın Sevinç'i savunuyorsun. Leyla'nın ilişkinizi bozmak ve kötülük etmek istediğini düşünüyorsun. Bu düşüncelere bağlı olarak Leyla'yı suçluyorsun, ona çok ağır sözler söylüyorsun. Bu tartışma sizin küsmenize neden oluyor.
Örnek Olay-14: Leyla	Lütfi ile iyi arkadaşsınız. Lütfi, Sevinç ile çıkmaktadır. Fakat bir zaman sonra görürsün ki Sevinç aslında Lütfi'nin duyguları ile oynamaktadır. Lütfi'nin arkasından çokça dedikodu yapmakta, onun hakkında olumsuz sözler söylemektedir. Sevinç'in bu davranışları seni rahatsız eder ve gider Lütfi'ye olan bitenleri tüm açıklığıyla anlatırsın. Lütfi sana inanmaz. Senin onların ilişkisini kışkırdığını, aralarını bozmak istediğini düşünür ve seni suçlar. Sana çok ağır sözler söyler. Lütfi'nin bu şekilde düşünmesi, sana inanmaması ve üstüne üstlük ağır sözler söylemesi seni kırar. Bu olay üzerine Lütfi ile küser ve bir daha konuşmazsın.

ÖRNEK OLAY 15:

Örnek Olay-15: Gizem	Türk Edebiyatı dersinden sınavınız var. Arkadaşların ve sen bu sınavdan çok korkuyorsunuz. Arkadaşların, Türk Edebiyatı öğretmenini ile iyi anlaştığını için öğretmenin yanına gidip, sınavda hangi konulardan daha çok soru soracağı hakkında görüşmeni istiyor. Sen gidip öğretmenle konuşuyorsun. Öğretmenin söylediği beş temel konuyu not alıyorsun. Sınfa gelince bu beş konuyu tahtaya yazıyorsun ve arkadaşlarına bu konulardan sorumlu olduğunuzu söylüyorsunuz. Birkaç gün sonra Türk Edebiyatı sınavına girdiğinde öğretmenin söylemiş olduğu konular dışında sorular sorduğunu görüp, şaşırıyorsunuz. Hatta bu soruları çözmekte zorlanıyorsunuz. Sınav çıkışında Muammer gelip sana bağıyor. Sana; "Bize öğretmen beş konudan soru soracak diyordun. Hoca tüm konulardan sordu. Senin yaptığın ayıp. Hocanın söylediklerini bizden sakladın, senin yüzünden düşük not alacağız. Ayıp... Ayıp..." der. Sen Muammer'e olayın aslını anlatmaya çalışırsın ama o seni dinlemez. Bu durum senin canını sıkıyor ve haksızlığa uğramış hissedersin.
Örnek Olay-15: Muammer	Türk Edebiyatı dersinden sınavınız var. Arkadaşların ve sen bu sınavdan çok korkuyorsunuz. Türk Edebiyatı öğretmenini ile iyi anlaştığını için sınıfça Gizem'i gönderip, sınavda hangi konulardan sorumlu olduğunuzu öğretmene sordurtuyorsunuz. Gizem sınıfa gelip hocanın sorumlu tutacağı beş konuyu tahtaya yazıyor. Senin için bu sınav çok önemli. Takdir Belgesi alabilmek için bu sınavdan iyi bir not almaya ihtiyacın var. Sınavda hocanın Gizem'in söylediği konular dışında da sorular sorduğunu görüyorsun. Çok sinirleniyorsun. Gizem'in hocadan tüm konuları öğrenip; senden ve sınıftan yüksek not almak için konuları eksik yazdığını düşünüyorsun. Sınav çıkışında Gizem'e gidip: "Bize öğretmen beş konudan soru soracak diyordun. Hoca tüm konulardan sordu. Senin yaptığın ayıp. Hocanın söylediklerini bizden sakladın, senin yüzünden düşük not alacağım. Ayıp... Ayıp..." dersin. Gizem'le küsersin. Onun yüzünü bile görmek istemezsin.

ÖRNEK OLAY 16:

Örnek Olay-16: Yıldıray	Sınıf başkanısın. Sınıf rehber öğretmeniniz çok titiz bir öğretmen. Sınıf kurallarına uyulmasına çok önem veriyor. Öğrenci zili çaldıktan sonra tüm öğrencilerin sınıfta yerlerini almalarını ve sessiz bir şekilde kendisini beklemesini istiyor. Sınıf başkanı olarak senden bu durumu kontrol etmeni, sınıf düzenini bozan ve sessiz bir biçimde öğretmenini beklemeyen öğrencilerin isimlerini yazmanı istiyor. Sen de bu sebeple kurallara uymayan arkadaşlarının isimlerini yazıyorsun. Bir keresinde Kahraman'ın sınıfta gürültü yaptığını, koridorda dolaştığını ve senin sözlerini dinlemediğini görüyorsun. Bunun üzerine Kahraman'ın ismini listeye yazıyor ve öğretmene veriyorsun. Kahraman isminin yazıldığını öğrendikten ve öğretmenden azar işittikten sonra teneffüste yanına geliyor. Sana çıkışıyor. Senin yüzünden azar işittiğini söylüyor. Sana kötü sözler söyleyip, seni tehdit ediyor.
Örnek Olay-16: Kahraman	Yıldıray sınıf başkanınız. Sürekli olarak öğrenci zili çaldıktan sonra listeyi eline alıp sınıfta dolaşıp, ses çıkaran öğrencilerin ismini yazıp, öğretmene veriyor. Onun bu şekilde davranması seni sinir ediyor. Bir keresinde çok önemli bir durumdan dolayı ön sıralarda oturan arkadaşlarının yanına gidip, öğretmen gelmeden sorunun çözümü çalışıyorsun. Yıldıray'a ismini yazmamasını, önemli bir sorunun olduğunu, öğretmen gelene kadar halletmen gerektiğini söylüyorsun. Haberin olmadan Yıldıray ismini yazıyor, öğretmen gelince azar işitiyorsun ve gururun kırılıyor. Bu yüzden, teneffüste Yıldıray'ın yanına gidip ona çıkışıyorsun.

ÖRNEK OLAY 17:

Örnek Olay-17: Çağatay	Sınıf başkanısın. Okul yöneticileri, sınıf başkanlarından öğretmen derse gelmediği zaman ilk 10 dakika sınıfı sessizce bekletmelerini, öğretmen gelmediği takdirde öğretmenler odasına gidip öğretmenlerine bakmalarını yine bulamadıkları takdirde kendilerine haber vermelerini istemektedirler. Bir keresinde Geometri öğretmenini derse gelmeyi unuttur. Sınıftaki öğrenciler senin Geometri öğretmenini derse çağırmanı istemez. Dersin bitimine beş dakika kala öğretmenine gider dersi hatırlatırsın. Öğretmen sana kızar; niye ilk 10 dakika geçince gelip hatırlatmadığını sorar. Bu olay kulağına küpe olur. Bu olaydan birkaç hafta sonra yine aynı öğretmen derse geç kalır. İlk 10 dakika geçer ve sen gidip öğretmene bakmak istersin. Arkadaşların buna engel olmak ister. Sen gitmekte ısrar edince Göktunç seni tartaklar. Gitmene engel olmaya çalışır. Aranızda tartışma çıkar.
Örnek Olay-17: Göktunç	Çağatay sınıf başkanıdır. Bir keresinde Geometri öğretmenini derse gecikir ve Çağatay hatırlatmak amacıyla öğretmenin yanına gideceğini söyler. Sınıf buna engel olmaya çalışır. Aynı şekilde sen de Çağatay'ın öğretmenini çağırmasını istemezsin. Çünkü o gün yapman gereken geometri ödevlerini yapmamışsındır. Geometri öğretmenin çok disiplinli ve kuralcı bir öğretmen olduğu için ödev yapmayanları cezalandırdığını biliyorsun. Bu durumdan kurtulmak için Çağatay'ı ikna etmeye çalışıyorsun. Çağatay'ın kendi ödevini yaptığı için yapmayanları düşünmediğine inanıyorsun. Bu yüzden ona çıkışırsın. Aranızda tartışma çıkar.

ÖRNEK OLAY 18:

Örnek Olay-18: Ufuk	Tan, sıra arkadaşın. Yediğiniz, içtiğiniz ayrı gitmiyor. Fakat onun sürekli el-kol şakaları yapması seni çileden çıkarıyor. Onu defalarca uyarmana rağmen yapacağından vazgeçmiyor. Bir keresinde boş ders sırasında tablet'te kendini oyuna kaptırıyorsun. O oyunda kendinin ve arkadaşlarının rekorunu kırmak üzeresin. O sırada Tan geliyor. Sana "Hey Ufuk, oğlum o oyuncak değil; sen de bebek!" der ve kolunu iter. Onun bu hareketi ile oyunu yönetemez ve yanarsın. Bu davranış seni çok öfkelenendir ve Tan'a bağırmağa başlarsın. Aranızda tartışma çıkar.
Örnek Olay-18: Tan	Ufuk, sıra arkadaşın. Aslında çok sevdiğin de bir arkadaşın. Onunla şakalaşmak da hoşuna gidiyor. Şakalaşma iyi arkadaşlar arasında olan güzel bir olay sana göre. Fakat Ufuk'un şakadan anlamadığını düşünüyorsun. Bir keresinde oyun oynarken Ufuk'a çatıyorsun; onun koluna çarpıyorsun. O bu olayı büyütüp, sana bağırıyor. Onun bu davranışı seni çok şaşırtıyor. Basit bir oyun ve basit bir şaka için Ufuk'un sana böyle tepki göstermesi seni çok kırıyor.

ÖRNEK OLAY 19:

Örnek Olay-19: Nevzat	Sanem kız arkadaşındır. Onunla uzun süredir devam eden bir ilişkiniz var. Bir keresinde Sanem yanına gelir. Yan şubede okuyan Necmi'nin kendisine laf attığını ve bundan rahatsız olduğunu söyler. Bu durumu seninle paylaşır. Fakat Necmi'ye bu konuda bir şey söylememen için senden ricada bulunur. Sen Sanem'e "Peki..." dersin. Fakat Necmi, Sanem'e laf attığı için öfkelenmişsindir. Bir sonraki teneffüste Necmi'nin yanına gider; "Sen nasıl olur da benim kız arkadaşına laf atarsın?" dersin. Aranızda tartışma başlar. Arkadaşlarınız ayırır.
Örnek Olay-19: Necmi	Teneffüstesiniz. Arkadaş grubunuz ile koridorda sohbet ediyorsunuz. Kızlar hakkında bir şeyler konuşuyorsunuz. O sırada yanınızdan yan şubede okuyan Sanem geçiyor. Sözlerinizi üzerine alınıyor. O gittikten sonra "Kıza bak ya! Biz kendi aramızda sohbet ediyoruz. Sanki onun hakkında konuşuyormuşuz gibi bize tavır yapıyor..." dersin. Bir sonraki teneffüste sınıfınıza Nevzat gelir ve sana "Sen nasıl olur da benim kız arkadaşına laf atarsın?" der. Aranızda tartışma başlar. Arkadaşlarınız ayırır.

ÖRNEK OLAY 20:

Örnek Olay-20: Feriha	Sınıf arkadaşın Berk'ten hoşlanmaktasın. Uzun bir süredir onunla arkadaşlık etmektesin ancak bir türlü ona açılmazsın. Berk'in sana açılmasını beklersin. Fakat bir gün okula geldiğinde Bade'nin Berke açıldığını ve çıkmaya başladıklarını öğrenirsin. Bu duruma çok öfkelenirsin. Teneffüste lavabolarda Bade ile karşılaşırısın. Ona çok sert çıkışırısın. Ağza alınmayacak sözler söylersin. Erken davranıp, erkek arkadaşını elinden kaptığı için ona hakaret edersin.
Örnek Olay-20: Bade	Berk ile aynı okulda okumaktasın. Berk'in sana ilgi duyduğunun farkındasın. Aynı zamanda Feriha'nın da Berk'ten hoşlandığını biliyorsun. Berk seninle olan sohbetini ilerletiyor ve sana olan duygularını açıyor. Sen de ona karşı birtakım duygular hissediyorsun. Fakat Feriha'nın Berk'e ilgi duyduğunu bildiğin için Berk'e şunu söylüyorsun: "Berk, Feriha'nın senden hoşlandığını düşünüyorum. Şimdi senin teklifini kabul edersem Feriha beni suçlayacaktır." dersin. Berk böyle bir şey olamayacağını, Feriha ile sadece arkadaş olduklarını söyler. Bu konuda senin, kendisi ile Feriha arasındaki ilişkiyi yanlış yorumladığını söyler. Bunun üzerine ikna olursun. Fakat bir sonraki gün Feriha lavabolarda seni sıkıştırır ve ondan erken davranıp Berk'i elinden kaptığın için ağza alınmayacak sözler söylemeye başlar. Aranızda tartışma yaşanır.

ÖRNEK OLAY 21:

Örnek Olay-21: İbrahim Efe	Okul çıkış kapısında nöbetçisin. C şubesinde okuyan Hurşit yanına gelip, dışarı çıkmak istediğini söylüyor. Senden kapıyı açmanı istiyor. C şubesinin bugün üst üste dört dersinin boş olduğunu biliyorsun. Hurşit'in dışarıya hem dolaşmak hem de sigara içmek için çıkmak istediğini düşünüyorsun. Bu sebeple kapıyı açmıyorsun. Bunun üzerine Hurşit sana birtakım olumsuz sözler söylüyor ve atışıyorsunuz. Hurşit kapıyı açmadığını görünce uzaklaşıyor. Senin görev yerinden ayrıldığı bir anda kapıdan gizlice kaçıyor. Okula döndüğünde ona kapıyı açmıyorsun. Okul müdür yardımcısına haber veriyorsun. Yaptığın bu davranışın doğru olduğunu, görevini hakkıyla yerine getirdiğini düşünüyorsun. Fakat Hurşit sana düşman oluyor. Kavga için fırsat kolluyor.
Örnek Olay-21: Hurşit	Bugün üst üste dört dersiniz boş. Beşinci ders saatinde ise matematik dersiniz var. Matematik dersi için ödevini yapıyorsun ama defterini evde unutuyorsun. Ders boş olduğu için eve gidip defterini alıp gelmek istiyorsun. Fakat kapı nöbetçisi İbrahim Efe dışarı çıkabilmen için kapıyı açmıyor. Onun bu davranışı seni çok öfkelenendiriyor. Onun görev yerinden ayrıldığı bir anda kapıdan gizlice kaçırıyorsun. Döndüğünde İbrahim Efe'den kapıyı açmasını istiyorsun. İbrahim Efe kapıyı açmıyor. Bununla da yetinmeyip gidip okul müdür yardımcısına seni şikâyet ediyor. Bunun üzerine okul müdür yardımcısından büyük bir azar işitiyorsun. İbrahim Efe'ye çok öfkeleniyorsun ve onunla kavga etmek için fırsat kolluyorsun.

ÖRNEK OLAY 22:

Örnek Olay-22: Elif	Halil ile yeni bir arkadaşlığa başladın. Onu tanıdığın ve onunla birlikte vakit geçirdiğin için çok mutlusun. Fakat bir gün Halil'in eskiden Tutku ile çıktığını öğrenirsin. Bu sebeple, okulda Tutku'nun davranışlarına da dikkat edersin. Birkaç kez okul bahçesinde Halil ile Tutku'yu birlikte görürsün. Yine bir hafta sonu birlikte vakit geçirirken Halil'in telefonunun çaldığını, arayanın Tutku olduğunu görürsün. Bu durum seni çok öfkelenendirir. Halil'e bir şey söylemezsin. Pazartesi günü kızlar tuvaletinde Tutku'yu sıkıştırırsın. Ona şunları söylersin: "Sen ne terbiyesiz bir kızsın. Sen nasıl olur da benim sevgilimle konuşursun. O artık senin değil, benim! Ve ben başka kızların erkek arkadaşımın yanında dolaşmasından nefret ederim! Halil ile bir daha görüştüğünü ya da onu aradığını görürsem çok fena olur!" dersin. Aranızda tartışma yaşanır.
Örnek Olay-22: Tutku	Halil ile arkadaşlığına son verirsin. Bu ilişkiden bir süre sonra Halil'in Elif ile çıkmaya başladığını öğrenirsin. Halil ile konuşmak için bir iki kez teneffüste yanına gidersin. Fakat yanınızda başka birileri de olduğu için konuşamazsın. Bu sebeple bir hafta sonu Halil'i cep telefonundan ararsın. Geçmişte yapmış olduğun hatalardan dolayı hem Halil'den özür dilemek hem de Elif ile mutluluklar dilemek istersin. Fakat Halil telefonuna yanıt vermez. Pazartesi günü kızlar tuvaletinde yanına Elif gelir, sana Halil'in peşini bırakmanı, aksi takdirde pişman olacağını söyler. Seni tehdit eder. Aranızda tartışma yaşanır.

ÖRNEK OLAY 23:

Örnek Olay-23: Gökhan	Okulunuzda sınıflar arası futbol maçları yapılıyor. Bu turnuvada, sen de hakem olarak görev alıyorsun. Bir maçta, Gökdeniz isimli oyuncu ceza sahası içerisinde karşı takımın oyuncusuna faul yapıyor. Sen de bu olayı görünce, düdüğü çalıyor ve penaltı veriyorsun. Gökdeniz ve takım arkadaşları üzerine yürüyor. Gökdeniz rakibe dokunmadığını, rakibinin kendisini bilerek yere attığını söylüyor. Sen bu itirazları dinlemiyorsun. Gökdeniz'e kırmızı kart, Gökdeniz ile birlikte üzerine yürüyen birkaç arkadaşına da sarı kart gösteriyorsun. Kavga çıkıyor.
Örnek Olay-23: Gökdeniz	Okulunuzda sınıflar arası futbol maçları yapılıyor. Bu turnuvada, sen de sınıfınızın takımında defans oyuncusu olarak oynuyorsun. Bir maçta, karşı takımın oyuncusu ile ikili mücadeleye giriyorsun. Oyuncu, ceza sahası içerisinde ikili mücadeleyi bırakarak kendini kasıtlı olarak yere atıyor. Hakemlik yapan Gökhan bu durum karşısında düdüğü çalıp, penaltı veriyor. Sen çok öfkeleniyorsun. Karşı takımın oyuncusuna kesinlikle dokunmadığını, onun kendini bilerek yere attığını söylüyorsun. Fakat Gökhan itirazlarını dinlemiyor, sana kırmızı kart, birkaç takım arkadaşına da sarı kart gösteriyor. Kavga çıkıyor.

ÖRNEK OLAY 24:

Örnek Olay-24: Gökay	Esmer tenli birisisin. Bazı arkadaşların bu durumunla alay ediyorlar. Fakat Gürol bu durumu gittikçe abartıyor. Seni her gördüğü yerde “Arap ne yapıyorsun?” diyor. Sen bu duruma çok öfkeleniyorsun. Bir gün kız arkadaşınla sohbet ederken Gürol yanına gelip “Arap ne var ne yok?” diyor. Sen de öfkeni tutamayıp, Gürol’a ağır sözler söylüyorsun. Bunun üzerine aranızda kavga çıkıyor.
Örnek Olay-24: Gürol	Gökay sınıf arkadaşın. Diğer sınıf arkadaşların gibi onu da çok seversin. Sınıfta genelde birbirinize isim takma gibi bir geleneğiniz var. Gökay da esmer olduğu için ona “Arap” lakabını takıyorsunuz. Normalde Gökay bu duruma bir tepki göstermezken, bir gün ona “Arap ne var ne yok?” dediğinde sana ağır sözler söyler. Bunun üzerine aranızda kavga çıkar.

ÖRNEK OLAY 25:

Örnek Olay-25: Hamit	Voleybol oynamayı çok seviyorsun. Sınıftaki erkekler genellikle futbol oynamayı tercih ettikleri için beden eğitimi derslerinde daha çok kızlarla birlikte voleybol oynayabiliyorsun. Fakat diğer derslerde ve teneffüslerde ağırlıklı olarak erkeklerle takılıyorsun. Bir gün sınıftaki erkekler, okul çıkışında erkek-erkeğe gidecekleri bir etkinlik planlarlar. Sen de onlara “Beyler ben de geliyorum. Benim ismimi de yazın” dersin. Fakat Nurullah, “Bizimle sadece erkekler gelebilir, kızları istemiyoruz” der. Bunun üzerine çok öfkelenirsin. Nurullah ile kavga edersin.
Örnek Olay-25: Nurullah	Bir gün okul çıkışında erkek-erkeğe gidebileceğiniz bir etkinlik planlarsınız. Bu sırada Hamit, “Beyler ben de geliyorum. Benim ismimi de yazın” der. Beden eğitimi derslerinde futbol maçında oyuncuya ihtiyaç olduğunda Hamit’in sizinle birlikte oynamak yerine kızların yanına gidip voleybol oynaması sizi çok öfkelenmektedir. Buna benzer birçok durumda Hamit’in kızlarla hareket ettiğini biliyorsun. Bu sebeple, Hamit’e “Bizimle sadece erkekler gelebilir, kızları istemiyoruz” dersin. Bunun üzerine Hamit ile aranızda kavga çıkar.

ÖRNEK OLAY 26:

Örnek Olay-26: Su	Yonca’nın hareketlerinden hem sen hem de arkadaşların hiç hoşlanmazsınız. Onun süslü, havalı, kendini güzellik kraliçesi sanan biri olduğunu düşünürsünüz. Onun etrafa ezik ezik bakması sizi rahatsız eder. Bir keresinde ona teneffüste dik dik bakarsın. Bir süre sonra kantinden çıkarken Yonca gelir ve sana omuz atar. Bunun üzerine aranızda kavga çıkar.
Örnek Olay-26: Yonca	Su ve arkadaş grubunun sana dik dik bakması seni rahatsız etmektedir. Fakat onlarla kişisel bir sorunun bulunmamaktadır. Bir gün yine Su’nun sana dik dik baktığını görürsün. Kantinden çıkarken öfkene kontrol edemez ve ona omuz atarsın. Bunun üzerine aranızda kavga çıkar.

ÖRNEK OLAY 27:

Örnek Olay-27: Mertcan	Beden eğitimi derslerinde genellikle futbol maçları yapıyorsunuz. Sınıfınızda hali hazırda kurulu iki takım bulunmakta. Bu takımları güç dengesi açısından çok iyi kurdunuz. Bu nedenle, maçlar çok çekişmeli ve başa baş geçiyor. Bazı maçlarda, iddia ortaya koyduğunuz için çok hırslı oynuyorsunuz. Fakat bu maçlarda karşı takımın defans oyuncusu Melih'in sana kasıtlı olarak faul yaptığını düşünüyorsun. Bir gün maçta gole giderken Melih sana yine faul yapıyor. Bu sebeple, çok öfkelenip, ona bağırsun ve kavga ediyorsun.
Örnek Olay-27: Melih	Beden eğitimi derslerinde genellikle futbol maçları yapıyorsunuz. Sınıfınızda hali hazırda kurulu iki takım bulunmakta. Bu takımları güç dengesi açısından çok iyi kurdunuz. Bu nedenle, maçlar çok çekişmeli ve başa baş geçiyor. Bazı maçlarda, iddia ortaya koyduğunuz için çok hırslı oynuyorsunuz. Karşı takımın oyuncusu Mertcan çok iyi bir forvet. Bir defans oyuncusu olarak onu tutmakta çok zorlanıyorsun. İkili mücadelelerde istemeden faul durumları yaşanabiliyor. Bir keresinde ikili mücadelede dengeni kaybediyor, yere düşmemek için Mertcan'ın pozisyonunu bozmak durumunda kalıyorsun. Mertcan senin sürekli kasıtlı fauller yaptığını düşünerek bağırma başlıyor. Bu sebeple, aranızda tartışma çıkıyor.

ÖRNEK OLAY 28:

Örnek Olay-28: Beren	Giyimine özen gösteriyorsun. Güzel ve şık görünmeye çalışıyorsun. Fakat senin bu görünüşünün bazı arkadaşlarını rahatsız ettiğini düşünüyorsun. Bir keresinde tenefüste koridorda yürürken Damla'nın kısa etek giydiğin için sana hakaret ettiğini duyuyorsun. Durup ona karşılık veriyorsun ve aranızda tartışma çıkıyor.
Örnek Olay-28: Damla	Okulda tüm kızların güzel ve şık görünmeye çalıştığını biliyorsun. Bunun normal bir durum olduğunu düşünüyorsun. Fakat Beren'in bu durumu biraz abarttığını, güzel görünmek için sınırları zorladığını düşünüyorsun. Bir gün tenefüste koridorda arkadaşlarıyla sohbet ederken önünüzden geçen Beren'e kısa etek giydiği için birtakım sözler söylüyorsun. Beren de sana birtakım sözler söylüyor ve aranızda tartışma çıkıyor.

ÖRNEK OLAY 29:

Örnek Olay-29: Eylül	Annenin ve babanın iş durumu sebebiyle ilkokul ve ortaokul eğitimini Amerika'da tamamlamışsındır. Amerika'dan dönüş yapmanız sebebiyle lise eğitimine Türkiye'de devam edersin. Uzun bir süredir Amerika'da yaşadığın için Türkiye'deki gelenek göreneklerden uzak kalmışsındır. Bazı durumlarda çok arada kalırsın. Ne söylersen ya da ne yaparsan uygun olur emin olamazsın. Sen bu ikilemi aşmaya çalışırken; arkadaşların bu çabanı görmezden gelirler. Senin onları ezmeye çalıştığını, onları küçük gördüğünü düşünürler. Bu sebeple, bir gün Zeliha ile aranızda tartışma yaşanır.
Örnek Olay-29: Zeliha	İyi bir sınıf ortamınız var. Fakat son haftalarda sınıfınıza Eylül adında bir öğrenci kayıt olur. Eylül'ün ilkokul ve ortaokul eğitimini Amerika'da tamamlaması nedeniyle havalı bir tip olduğunu düşünürsünüz. Onun bazı davranışları sizi çok rahatsız eder. Sınıftaki herkesi küçümsediğini ve ezmeye çalıştığını düşünürsün. Bu sebeple bir gün Eylül ile tartışmaya başlarsın.

ÖRNEK OLAY 30:

Örnek Olay-30: Halime	Bir gün teneffüste koridordan geçerken arkadaşlarıyla birlikte sohbet eden Utku'nun sana bakarak "Kezban'a bakın çocuklar...Bıyıkları çıkmış...Bir kere git de o bıyıklarını berbere aldır..." dediğini duyarsın. Utku'nun bu sözleri seni çok öfkelenendir ve kavgaya başlarsınız.
Örnek Olay-30: Utku	Bir gün teneffüste koridorda arkadaşlarıyla birlikte sohbet etmekteisin. Son zamanlarda arkadaş ortamında seni küçük düşürmeye çalışan Halime'nin geçtiğini görürsün. Sen de onu küçük düşürmek istersin. Halime'ye "Kezban'a bakın çocuklar...Bıyıkları çıkmış...Bir kere git de o bıyıklarını berbere aldır..." dersin. Bunun üzerine Halime ile kavgaya başlarsınız.

ÖRNEK OLAY 31:

Örnek Olay-31: Gülten	Arka sırada oturan Yusuf, Gizem ve sıra arkadaşın Nevin'in karikatürünü çizmektedir. Gizem, Yusuf'a Gülten'i de çizelim der. Bunun üzerine Yusuf da şöyle bir ifade kullanır: "Gülten'i çizebilmemiz için büyük bir kâğıda ihtiyaç var". Yusuf'un bu ifadesi seni çok öfkelenendir ve kırar. Kilolarıyla dalga geçilmesi seni çok incitmektedir. Bu nedenle, Yusuf ile aranız bozulur.
Örnek Olay-31: Yusuf	Gizem ve sıra arkadaşı Nevin'in karikatürlerini çizmekteisin. Gizem, sana Gülten'i de çizelim der. Sen de espri yaparak "Gülten'i çizebilmemiz için büyük bir kâğıda ihtiyaç var." dersin. Espri amaçla söylediğin bu sözden Gülten rahatsız olur ve aranız bozulur.

ÖRNEK OLAY 32:

Örnek Olay-32: Müjde	Sınıfta yılbaşında hediyeleşmek için isim eşleştirmeleri yapmaktasınız. Eşleştirmeler sırasında Hasan'ın sınıfın ortasında "Arkadaşlar, çekilişlerde Müjde ile eşleşen ağaç motoru alsın...Bıyıklarını ancak keser..." dediğini duyarsın. Hasan'ın bu sözleri seni çok öfkelenendir ve kavga etmeye başlarsınız.
Örnek Olay-32: Hasan	Sınıfta yılbaşında hediyeleşmek için isim eşleştirmeleri yapmaktasınız. Eşleştirmeler sırasında espri yapmak istersin. "Arkadaşlar, çekilişlerde Müjde ile eşleşen ağaç motoru alsın...Bıyıklarını ancak keser..." dersin. Bunun üzerine Müjde sana ağır sözler söyler ve kavga etmeye başlarsınız.

ÖRNEK OLAY 33:

Örnek Olay-33: Ahsen	Teneffüste yüzüne fondöten sürerken Barış yanına gelir ve arkadaşlarının yanında sana şunları söyler: "Sana bütün bir makyaj seti bile yetmez. Sen git boyacı fırçası ile boyan!" Barış'ın bu sözleri seni çok öfkelenendir ve kavga edersiniz.
Örnek Olay-33: Barış	Teneffüste Ahsen'in makyaj yaptığını görürsün. Espri olsun diye "Sana bütün bir makyaj seti bile yetmez. Sen git boyacı fırçası ile boyan!" dersin. Bunun üzerine Ahsen de sana birtakım sözler söyler ve kavga edersiniz.

ÖRNEK OLAY 34:

Örnek Olay-34: Zeliş	Bir gün Biyoloji dersi öğretmeni raporlu olduğu için dersiniz boş geçer. Kantine gidip, bir şeyler atıştırırsın. Sonra tekrar sınıfa dönüp, ödevlerini yetiştirmeyi planlarsın. Merdivenlerden yukarı çıkarken sınıfın erkeklerinin merdivende sıralanarak oturduklarını görürsün. Senin yukarı çıktığını görmelerine rağmen hiçbiri sana yol vermez. Bunun üzerine çok öfkelenirsin "Hangi insana benzer arkadaş bana yol verecek?" dersin. Bunun üzerine grupta yer alan Fatih, "Sen ne demek istiyorsun?" diyerek sana tepki gösterir. Aranızda kavga çıkar.
Örnek Olay-34: Fatih	Bir gün Biyoloji dersi öğretmeni raporlu olduğu için dersiniz boş geçer. Arkadaşlarıyla birlikte merdivenlerde oturur sohbet edersiniz. O sırada Zeliş'in merdivenlerden yukarı çıktığını görürsünüz. Ama sohbetin de etkisiyle yol vermeyi unutursunuz. Zeliş'in "Hangi insana benzer arkadaş bana yol verecek?" demesi seni çok öfkelenendir. Ona "Sen ne demek istiyorsun?" dersin. Aranızda kavga çıkar.

ÖRNEK OLAY 35:

Örnek Olay-35: Merve	Emre ile aynı sınıfta okumaktasın. Emre'nin sürekli olarak seninle dalga geçmesinden çok rahatsızlık duymaktasın. Özellikle de onun "Sen şişkosun. Hayvansın. Al kolumu da ye!" gibi söylemleri seni çok öfkeliyor. Bu sorunla bir türlü başa çıkamadığın için çareyi susmakta ve onunla konuşmamakta bulursun. Böylelikle aranız giderek bozulur.
Örnek Olay-35: Emre	Merve ile aynı sınıftasın. Onunla şakalaşmak hoşuna gidiyor. Ona "Sen şişkosun. Hayvansın. Al kolumu da ye!" gibi söylemlerde bulunuyorsun. Bunu şaka olsun diye söylüyorsun. Merve bu şakalarını ciddiye alıyor. Seninle konuşmuyor. Bu durum seni çok üzüyor. Onunla arkadaşlığın bozulduğu için çok pişman oluyorsun.

ÖRNEK OLAY 36:

Örnek Olay-36: Belin	Bengi en çok sevdiğin ve güvendiğin arkadaşlarından biri. Bir derdin ya da sıkıntının olduğunda bu durumu onunla paylaşmayı tercih ediyorsun. Fakat bir gün Bengi ile paylaştığın olayları başkalarından duymaya başlıyorsun. Sırlarını gidip başkalarına söylediği için Bengi'ye çok öfkeleniyorsun. Ona çok kırılıyorsun. Ona olan güvenini sarstığı için hayal kırıklığı yaşıyorsun. Bu durumdan dolayı gidip ona "Sen kimsin! Güya en yakın arkadaşımydın. Sana güvenmiyorum artık!" diyorsun. Bu sözler üzerine aranızda kavga çıkıyor.
Örnek Olay-36 Bengi	Belin en çok sevdiğin ve güvendiğin arkadaşlarından biri. Birbirinizin bütün sırlarını biliyorsunuz ve bunları saklıyorsunuz. Bir gün Belin sana gelip "Sen kimsin! Güya en yakın arkadaşımydın. Sana güvenmiyorum artık!" der. Belin'in bu sözleri seni çok şaşırtır. Onun bu şekilde sözler söylemesi seni çok üzer ve öfkeliyor. Sırrını sen ortaya çıkarmadığın halde bunun sorumlusu olarak seni bilmesi, sana güvenmemesi seni hayal kırıklığına uğrattır. Bunun üzerine aranızda kavga çıkar.

ÖRNEK OLAY 37:

Örnek Olay-37: Naz	Sınıf arkadaşın Cenk'ten hoşlanmaktasın. Cenk ile yakınlaşmaya çalışıyorsun. Fakat Ceren'in sürekli olarak Cenk'in yanında dolaşması seni çok öfkeliyor. Bir gün öfkene hâkim olamayıp Cenk'in yanında Ceren'e küçük düşürücü sözler söylüyorsun. Ceren'i Cenk'in yanından uzaklaştırmaya çalışıyorsun. Ceren söylediğin ağır sözler karşısında sana tepki gösteriyor ve aranızda kavga çıkıyor.
Örnek Olay-37: Ceren	Sınıf arkadaşın Cenk ile çok iyi anlaşıyorsun. Fakat Naz senin Cenk ile olan arkadaşlığından rahatsızlık duymaktadır. Naz'ın seni Cenk'ten kıskanmasını çok saçma bulursun. Çünkü Cenk ile aranızda hiçbir şey yoktur. Bir gün Cenk ile sohbet ederken yanınıza Naz gelir ve sana küçük düşürücü sözler söyler. Naz'ın Cenk'in gözüne girmek için bu şekilde davranması seni çok öfkeliyor. Ona tepki gösterirsin ve aranızda kavga çıkar.

ÖRNEK OLAY 38:

Örnek Olay-38: Ege	Bir gün teneffüste koridorda yürürken yan şubenizde okuyan Beliz sana çarpar. Onun kasıtlı olarak sana omuz attığını düşünürsün. Ona bağırarak “Önüne baksana Ayı!” dersin. Beliz de sana karşılık verir ve “Sen bana söyleyeceğine kendi önüne bak. Asıl Ayı sensin!” dersin. Bunun üzerine aranızda kavga çıkar.
Örnek Olay-38: Beliz	Bir gün teneffüste koridorda yürürken yan şubenizde okuyan Ege’ye yanlışlıkla çarparsın. Tam ondan özür dileyecekken o sana “Önüne baksana Ayı!” der. Ege’nin herkesin içinde sana bağırması ve Ayı demesi seni çok öfkelenendir. Kendini tutamayıp sen de ona “Sen bana söyleyeceğine kendi önüne bak. Asıl Ayı sensin!” dersin. Bunun üzerine aranızda kavga çıkar.

ÖRNEK OLAY 39:

Örnek Olay-39: Selçuk	Yan şubede okuyan Zümral ile çıkmaya başlıyorsun. Fakat çok iyi anlamadığınız için ayrılıyorsunuz. Bir daha onunla hiç konuşmuyorsun. Aradan bir dönem geçer. Okulların ikinci döneminde sınıfta kendine yakın bulduğun arkadaşlarından Cumhur’un Zümral ile çıkmaya başladığını öğrenirsin. Bu olay seni çok öfkelenendir. Teneffüste Cumhur’un yanına gider ve çok sert çıkışırsın: “Sen nasıl bir arkadaşsın? Benim eski çıktığım kızla çıkmaya başlamışsın. Sen benim çıktığım kızla çıkamazsın!” dersin. Aranızda tartışma başlar.
Örnek Olay-39: Cumhur	Selçuk, sınıf arkadaşın. Sınıfta iyi anlaşıyorsunuz. Son dönemde yan şubede okuyan Zümral’dan hoşlanıyorsun. Onun da senden hoşlandığını hissediyorsun. Aranızda bir yakınlaşma başlıyor. Zümral’ın eskiden Selçuk ile çıktığını biliyorsun. Fakat Selçuk ile Zümral’ın ilişkisi çok kısa sürdüğü, ciddi boyutta ilerlemediği, kısa sürede sonlandığı ve ayrılmalarının üzerinden uzun bir zaman geçmesi nedeniyle Zümral ile çıkmanın Selçuk için bir sorun oluşturmayacağını düşünürsün. Bir gün teneffüste Selçuk yanına gelir ve sana çok sert çıkışır: “Sen nasıl bir arkadaşsın? Benim eski çıktığım kızla çıkmaya başlamışsın. Sen benim çıktığım kızla çıkamazsın!” der. Bunun üzerine aranızda tartışma başlar.

ÖRNEK OLAY 40:

Örnek Olay-40: Yiğit	Mert, sınıf arkadaşın. Onunla çok iyi anlaşıyorsun. Birbirinizle sürekli şakalaşıyor ve keyifli zaman geçiriyorsunuz. Fakat yine bir gün şaka olarak Mert’in omzuna vurduktan sonra Mert sana çok sert bir tepki gösterir. Sana küfreder ve ardından çok sert bir biçimde omzuna vurur. Bunun üzerine aranızda kavga başlar. Sınıf arkadaşlarınız ayırır.
Örnek Olay-40: Mert	Yiğit, sınıf arkadaşın. Onunla çok iyi anlaşıyorsun. Birbirinizle sürekli şakalaşıyor ve keyifli zaman geçiriyorsunuz. Fakat Yiğit bir gün omzuna çok sert bir biçimde vurur. Senin canın çok acır. Yiğit’in şaka için değil; canını acıtmak ve kızların yanında seni küçük düşürmek için vurduğunu düşünürsün. Çok öfkelenirsin. Dayanamaz ona küfreder ve omzuna çok sert bir biçimde vurursun. Bunun üzerine aranızda kavga başlar. Sınıf arkadaşlarınız ayırır.

Form – 4.15.e
Barışyapıcı Yemin Metni

“Okulda ve toplumda barışın ve şiddetsizliğin savunucusu olacağıma; önyargılı yaklaşımlardan arınıp, farklılıklarla birlik ve bütünlük içerisinde yaşayacağıma; hoşgörüyü yaşantımın temel bir ilkesi haline getireceğime; hem kendi hem de arkadaşlarımla yaşadığı anlaşmazlıklarda barışyapıcılık becerilerimi kullanacağıma; bu süreçte, tarafsızlık, eşitlik, adillik ve gizlilik gibi temel barışyapıcılık ilkelerine bağlı kalacağıma namusum ve şerefim üzerine yemin ederim”