

Ortaokul Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bireysel Barışa Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlerce İncelenmesi¹

Bahadır KILCAN²

Osman ÇEPNİ³

Tevfik PALAZ⁴

Öz

Bu çalışmanın amacını, ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bireysel barışa yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi oluşturmaktadır. Çalışma nicel araştırma yöntemi içerisinde yer alan tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, 2017-2018 eğitim öğretim yılında, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Ankara ili Mamak ilçesinde bulunan devlet okullarında öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 18 maddeden oluşan "Bireysel Barışa Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın amacı çerçevesinde katılımcılardan elde edilen verilerin analizinde SPSS programından yararlanılarak frekans, yüzde ve aritmetik ortalama analizi yapılmıştır. Ayrıca katılımcılara ait bağımsız değişkenler ile onların bireysel barışa yönelik tutum puanları arasındaki farklılıkların tespiti için ise t-testi ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların bireysel barışa yönelik tutumlarının onların cinsiyet, kardeş sayısı, aile gelir durumu ve arkadaş sayısı değişkenlerine göre farklılaşmadığı ancak küs olunan arkadaş değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ortaokul öğrencileri, bireysel barış, tutum

Investigating the Attitudes of Secondary School Students on Individual Peace According to Various Variables

Abstract

This study aimed at investigating the attitudes of secondary school students on individual peace according to various variables. This study conducted survey design and included 8. grade students studying in public school affiliated to Ministry of National Education in Ankara, Mamak in 2017-2018 education year. The data of the study were gathered via a 18-item scale entitled "Attitudes towards Individual Peace". Data were analyzed performing frequency, percentage, arithmetic mean. In addition, we conducted t-test and ANOVA to test the differences between total scores of individual peace and independent variables related to the participants. Results revealed that participants' scores of attitude towards individual peace did not differ significantly according to gender, family income, number of siblings and number of friends, however, differed significantly according to the friend with whom he/she is on outs variable.

KeyWords: Secondary school students, individual peace, attitude

¹ Bu çalışma 28 Nisan - 1 Mayıs 2018 tarihleri arasında Antalya'da gerçekleştirilen III. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Sorumlu Yazar : Bahadır Kılcan, Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Türkiye, bahadir@gazi.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3978-8889

³ Osman Çepni, Doç. Dr., Karabük Üniversitesi, Türkiye, ocepni@karabuk.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3978-8889

⁴ Tevfik Palaz, Dr. Öğr. Üyesi, Gazi Üniversitesi, Türkiye, tevfikpalaz@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0646-1804

Giriş

Günümüzde farklı ya da ayrılıkçı düşüncelerin ateşlenmesi, terörün giderek yaygınlaşması veya yaygınlaştırılması, katliamlara yol açan, göçlere neden olan mahrumiyet ve mağduriyetlerle sonuçlanan huzursuzluk ve mutsuzlukların yaşanması dünyanın birçok bölgesinde oluşturulamamış barış ortamının eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Okumuş, 2018).

Bir olgu olarak görülebilecek barış, insanlığın tarih sahnesine çıkışıyla yerini almış ve her dönemde adından söz ettirmiştir (İmamoğlu ve Bayraktar, 2014). Barış, Antik çağlardan beri insanlık tarihinde var olmuştur ve kökleri klasik Yunan dönemine kadar dayanmaktadır. Platon ve Aristoteles teorilerinde barış ve kalkınmanın önemini vurgulamışlardır. İnsanın toplu halde hayatını devam ettirmesinin bir sonucu olarak ortaya çıkabilecek anlaşmazlıklar ve şiddet durumlarının sonucunda peşine düşülen barış, tarihten beri dinlerin, toplumların, devlet yönetimlerinin ileri gelenleri ve eğitimciler tarafından konu edilmiştir (Yeşilçayır, 2018; Yılmaz, 2007).

Medeniyeti yüksek bir toplumun ana karakterini oluşturan barış (Tillman, 2014:5), kişisel ve kişilerarası münasebetler sonucunda yaşanabilecek birçok yetenek, değer ve kargaşalara şiddetsiz çözümler bulmaya çalışan huzur ve uyum durumu (Kenya Ministry of Education Science and Technology, 2014) olarak tanımlandığı gibi, kanun ve düzenle sağlanmış bir durum, organize hale gelmiş olan şiddet unsurlarının bir arada yer almasına engel olan eşitlikçi bir yapı olarak da tanımlanmaktadır (Galtung, 1967).

Barış kavramıyla ilgili tanımlamaların yanında barış ve barış eğitimiyle ilgili bazı araştırmacılar (Barash ve Webel, 2009; Iqbal ve Arshad, 2012; Jenkins, 2008; Sağkal, 2015; Sara, 2005; Yıldırım, 2013) tarafından dile getirilen iki kavramsal yapıdan söz edilmektedir. Bunlardan ilki olumsuz barış olarak tanımlanır ki; bu durum olumsuz olayların (savaşın, kavganın ve geniş çaplı şiddetin olmaması ve bunun sonucu vahşetten, ıstıraptan, kederden kurtulma) bitişi anlamındadır. İkinci yapı ise pozitif gelişmelerin (ilişkilerde uyum, anlayış ve işbirliği olması, ayrımcılığın ve önyargıların önlenmesi, sosyal adaletin sağlanması, insan hak ve özgürlüklerine saygı duyulması, baskının, şiddetin ve sömürünün engellenmesi, çatışmaların veya problemlerin yapıcı ya da barışçı bir şekilde çözüme kavuşturulması, insan yaşamının daha anlamlı ve değerli kılınması) senkronik olarak başlamasını ifade eden olumlu barışın gerçekleşme durumudur. Burada asıl anlatılmak istenen mesele, barış olgusunun bir süreçten ibaret olduğudur. Daha açık söylemek gerekirse, olumsuz barış durumunun ortadan kalkmış olması arzu edilen barış ortamının varlığını ortaya koymamaktadır. Onun varlığı bahsi geçen çatışma durumlarının tamamen ortadan kalkmasıyla yani olumlu barışla mümkün görülmektedir (Çoşkun, 2012). Bununla beraber dünyada her sağlıklı insanın barış içinde yaşamayı arzuladığı söylenebilir. Ancak buna rağmen bazı zamanlarda bireysel ve toplumsal manada aile içinde, yaşadığımız bölgede, okulda, spor müsabakalarında farklı gruplar ve toplumlar arasındaki anlaşmazlıkların çözümünde şiddete başvurulmaktadır. Oysa başvuru şiddet, sadece daha fazla şiddeti doğurmaya sebep olmaktadır (Mardin, 2013). Şiddetin de daha fazla şiddet doğurması, onun bireyler tarafından canlı ve hareketli bir şekilde algılanmasına, barışın ise zihinlerde daha sönük bir yapıda kalmasına sebep olmaktadır (Bickmore, 1997).

Geçmişten beri birçok birey ve toplum tarafından arzu edilen barış ortamının oluşturulabilmesi, onun öneminin ve kıymetinin herkes tarafından bilinip, bu önemin de gelecek kuşaklara aktarılmasıyla mümkündür. Bunun için Karaman-Kepenekçi (2010) barışa inanan ve barış ortamının oluşmasına katkı verecek bireylerin yetiştirilmesinin gerekli olduğunu ifade ederek, bunun oluşması için de barış eğitiminin yapılması gerektiğinin altını çizmektedir. Eğitimin barışın geliştirilmesindeki rolü tartışılmaz bir gerçektir. Eğitim bireylerin tutum ve davranışlarında olumlu bir değişiklik meydana getirmeyi amaçlar. Son dönemde gerek eğitim gerekse sosyal eğitim açısından barış eğitimi oldukça önemli görülmektedir. Hatta Page (2008:1) barış eğitiminin, savaş

ve artan sosyal adalet problemlerine karşı eğitimsel bir tepki olarak ortaya çıktığını belirtmektedir. Barış eğitimi, dünyada şiddetin giderek artan bir şekilde büyümesine karşılık olarak uluslararası ve ulusal düzeyde okul öncesi, ilköğretim (ilkokul ve ortaokul) ve ortaöğretim öğretim programlarında yer almaya başlamıştır (Harris, Glowinski& Perleberg,1998). GcGlynn (2004) barışçıl toplumun hayatta kalmasının ve ilerlemesinin barışçıl, olumlu ve eğitilmiş zihinlere bağlı olduğunu savunmaktadır. Okullar gençliğin en iyi şekilde eğitilebileceği yerlerdir. Bu nedenle, günümüzün okulları, öğretmenleri ve ebeveynleri bu hedefin gerçekleştirilmesinde omuzlarında büyük sorumluluklar taşımaktadır. Her yerde gün geçtikçe şiddet ve terör kültürünün arttığı görülmektedir. Bu eğilim, dünya barışını ve ilerleyişini tehlikeye atmaktadır. Danesh (2006), insanlığın gelişmesi ve bunun sürdürülebilmesi için güvenli bir kültüre ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadır. Barış eğitimi, bu hedefin gerçekleştirilebileceği önemli bir araçtır. Her yerde insanların şiddetten, sosyal sorunlardan ve birbirlerine saygısızlıktan etkilendiği görülmektedir. Barış eğitimi sayesinde insanlar arasındaki farklılık ya da ayrılıklar, anlaşmalar ve işbirliğine dönüşebilir. Sara (2005), barışın küresel bir ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Barış ve barış ortamı için sevgi, saygı ve çatışma ile şiddetten kaçınarak bunun teşvik edilebileceğini ifade etmektedir. Ebeveynler ve topluluk üyeleri çatışmalar, beklenmedik tehlikeler, konular ve şiddet ile etkili bir şekilde başa çıkmak için eğitilebilir. Bu amaç için, çatışmanın olduğu alanlarda ya da barış ve huzur için yakın bir tehdit oluşturduğu alanlarda kitlesel bir bilinçlendirme programları başlatılabilir. Bu tür faaliyetlerin nihai sonuçları bir güven, işbirliği, barış ve eşitlik kültürü oluşturmak olacaktır.

Barış eğitimi, evrensel değerleri teşvik ederek eğitim araçlarıyla barış ve huzur ortamı yaratma çabasıdır. Barış eğitimi, insanları barışın önemi ve yararları konusunda eğitmek anlamına gelmektedir. Diğer bir ifadeyle insan düşüncesini olumlu bir şekilde dönüştürmek ve onlara bilgi, değer ve beceri kazandırmak suretiyle davranışlarını biçimlendirme sürecidir. Barış eğitimi aynı zamanda insanların çatışmalarını; diyaloglar, müzakereler ve arabuluculuk yoluyla kişilerarası ihtilafları çözmeleri için eğitilmesi anlamına gelmektedir. Barış eğitimi, bir toplumu rahatsızlık durumundan barış ve uyum durumuna dönüştürmek için şiddete ve teröre direnmeyi ve bunlarla yüzleşmeyi amaçlar. Barış eğitiminin ana odağı, eğitim araçlarıyla barışı ve kalkınmayı sağlamak ve sürdürmektir. Aynı zamanda insanların barış kültürünü beslemek için algı ve davranışlarını değiştirmeye yönelik evrimsel bir adımdır (Iqbal ve Arshad, 2012). Barış eğitimi, barışı geliştirmek için gerekli olan bilgi, değer, beceri ve tutumların sunulması ve aynı zamanda eğitim planlarının, politikalarının, yapılarının ve sistemlerinin geliştirilmesinde çatışmaya duyarlı bir yaklaşım süreci olarak tanımlanmaktadır (KMEST, 2014). Yukarıda bahsi geçen bilgi, beceri ve değerler bireyler tarafından kazanılmışsa o bireyler barışı sağlama ve kurmada, kısacası barışı gerçekleştirme eğiliminde kendilerini sorumlu ve güçlü hissedeceklerdir (Demir, 2011). Ayrıca bu şekilde hareket edebilen bireyler anlaşmazlık ve bunun sonucunda ortaya çıkabilecek olan şiddet ortamının giderilmesine yönelik davranış biçimleri geliştirerek, barışı daim kılmaya yönelik tutum içinde olacaklar ve böylelikle ileride sağlanacak olan barışçıl bir dünyanın da temellerini atmış olacaklardır (Apaydın ve Aksu, 2012).

Danesh ve Danesh (2004)'e göre barış eğitiminin temel amacı, insanların zihinlerini çatışmadan barışa, diyalog ve şiddet içermeyen araçlarla dönüştürmektir. Barış eğitiminin ikinci amacı, halkın, özellikle de gençlerin nesiller boyunca barış konusundaki inançlarını dönüştürmektir. Bu nedenle, barış eğitimi, başkalarıyla ve toplumdaki diğer insanlarla uyum ve barış içinde yaşama konusunda bilgi edinme, değer kazanma ve becerilerini geliştirme, tutum ve davranışlardır. Aynı zamanda, nihai doğal ortamda tüm canlılarla birlikte var olma yeteneğidir. Jenkins (2008) 'e göre ise, bireylerin olumsuz tutumlardan olumlu tutumlara yönelik inanç, tutum ve davranışlarını değiştirmenin bir yöntemi olarak görülmekte, böylece çatışma çözülebilmekte ve şiddet önlenmektedir. Bu nedenle şiddetin önlenmesi ve çatışmaların çözümü için bir temel olarak

kullanılmaktadır. Kester (2007), barış eğitiminin içeriğinin, barış hareketi, barış kültürünün beslenmesi, insan hakları ve sorumlulukları, dünya görüşleri ve ideolojileri, şiddet içermeyen iletişim, topluluk ve diyalog hakkında bilgi içerdiğini vurgulamaktadır. Barış yöntemi işbirlikçi, dayanışmacı, katılımcı ve aktiftir.

Barış eğitiminin gerçekleştirilmesi gerek planlı bir şekilde eğitim kurumlarında uygulanan müfredatlarla gerekse ders/okul dışı uygulamalarla sağlanabilir. Ancak bu durum barış eğitiminin, eğitim kurumlarında ayrı bir müfredat olarak sunulması anlamına gelmemelidir. Çünkü amacına ulaşacak bir barış eğitimi için, okullardaki tüm öğretim programlarını içerisine alacak şekilde yapılandırılmış olması ve bu eğitimin, okul ikliminin bir parçası haline gelmiş olması gereklidir (Bickmore, 1997). Bu, genç neslin zihinlerine barış kavramını ve barışın toplumun gelişimi için önemini telkin etmekte yardımcı olacaktır. Teorik bilgilerin yanı sıra, becerilere, değerlere ve tutum geliştirmeye dikkat edilmelidir. Bu durum saygı, sevgi, işbirliği ve birlik duygusu geliştirmek için her şeyden önce gerekli olan pozitif davranışların sürdürülebilir bir şekilde büyümesine destek olacaktır. Eğitim, sürdürülebilir barışı sağlamak ve yeniden yapılanma faaliyetlerini başarılı kılmak için tek araçtır. Eğitim yoluyla insanların davranışları ve zihinleri olumlu bir şekilde şekillendirilebilir (Iqbal ve Arshad, 2012). Bütün bunların yanında, son zamanlarda ortaya çıkan haber ve araştırmalar dünyanın hemen her kesiminin yanı sıra, barış eğitiminde temel rol oynayabilme misyonuna sahip okullarda bile, öğrenciler arasında şiddet olaylarının yaygınlaştığını ve barış atmosferinin oluşturulmasında birtakım problemlerin görüldüğünü ortaya koymaktadır (Danesh, 2006; GcGlynn, 2004; Haskan ve Yıldırım, 2012; Sağkal, Türnüklü ve Totan, 2012). Bu sorunlar MEB' in 2006/26 ve 2009/09 tarih ve sayılı yayımladığı genelgelerle de ortaya konmuş ve eğitim ortamlarında artan şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi istenmeyen olaylar için sorumlu ve görevli birimlerce gereken tedbirlerin alınması gerektiğinin altı çizilmiştir. Bunun yanında MEB tarafından ortaya konulan "Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması Strateji ve Eylem Planı (2006-2011+)"; Türkiye'nin değişik şehirlerinde ortaya konan araştırmalarda, eğitim ortamlarında meydana gelen şiddet kaynaklı istenmeyen olayların hiç azımsanamayacak boyutta olduğuna, toplumdaki genç yetişkinlerde ve çocuklarda şiddet içerikli davranışların artış gösterdiği belirtilmiştir. Bu amaçla mevcut durumun önüne geçmek ve okullarda gerekli tedbirlerin alınması için Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) tarafından araştırma komisyonu kurulmuş ve bu durumun önüne geçmek için okullarda gerekli tedbirlerin alınması ile ilgili komisyon tarafından 10/337, 343, 356 ve 357 esas numaralı rapor yayımlanmış ve ilgili raporda bu konulara tekrar değinilmiştir (TBMM Araştırma Komisyon Raporu, 2007). Raporda, eğitim kurumlarındaki şiddetin bilhassa ergenlik çağına denk gelen eğitim kademesi olan ortaokullarda yer alan bireylerde daha fazla olduğuna dikkat çekilmektedir (Kılcan, 2018). Bu durumun üstesinden gelebilmenin yolu ancak eğitimle mümkündür. Ortaokul çağındaki ergen bireylerin muhatap olduğu sosyal bilgiler dersi toplumsal huzura katkı sağlayan değerlerin ve bu değerler içerisinde yer alan barış eğitiminin gerçekleştirilebilmesinde diğer derslere nazaran daha etkin bir öğretim programıdır. Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretim programı çerçevesinde okullarda, özelde barış genelde ise değer eğitimi faaliyetleri hem eğitim ortamlarında hem de toplumda şiddet ortamından arınmış huzurlu bir birlikte yaşamaya katkı sağlayabilir. Çünkü okullarda barış eğitimi ve buralarda meydana gelen şiddet davranışlarının önlenmesi ve barış ortamının meydana getirilebilmesi için Türkiye'deki yeterli çalışma yoktur (Sağkal, Türnüklü ve Totan, 2012).

Bu sebeple; ortaya konan çalışmanın temelleri, bilhassa ergenlik dönemindeki öğrencilerin barışı temel alan eğitimsel çalışmalarla meşgul olmalarının, onların şiddet temelli davranışlara başvurmalarındaki azalmaya ve bireysel ilişkilerde karşılarındaki bireyleri anlamak, dinlemek, önemsemek için çaba sarf etme eğilimlerinin artmasında fayda sağladığı düşüncesiyle (Sağkal, 2011) atılmıştır. Bu temel üzerine inşa edilen çalışmada, ergenlik dönemindeki öğrencilerin bireysel barışa

yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının tespiti araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin bireysel barışa yönelik tutumlarının, onların cinsiyet, aile gelir durumu, kardeş sayısı, arkadaş sayısı ve küs olunan arkadaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak araştırmanın amacını ve alt amaçlarını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, var olan koşulları olduğu gibi yansıtmayı hedefleyen, araştırmanın konusu olarak incelenen birey ya da nesnelere kendi şartları içerisinde değerlendirmeye çalışan tarama modelindedir (Karasar, 2010). Mevcut olan bir durumu olduğu gibi ortaya koyuyor olması, büyük örneklem üzerinde çalışmaya olanak tanınması ve bir konuya ya da belli bir olaya ilişkin katılımcıların görüşleriyle ilgili araştırmacılara fikirler vermesi gibi özelliklerinden dolayı, tarama modeli sıklıkla kullanılan bir araştırma türü olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017- 2018 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ankara ili Mamak ilçesinde MEB' e bağlı üç ayrı devlet okulunda öğrenim gören toplam 465 (229 erkek, 236 kız) sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçimi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine göre yapılmıştır. Çalışmanın uygun örnekleme yöntemine göre seçilmesinin sebebi araştırmacıların (1. ve 3. araştırmacının) uygulama yapılan okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile tanışıyor olmalarıyla açıklanabilir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, Kılcan (2018) tarafından 18 madde ve 3'lü Likert tipinde geliştirilen "Bireysel Barışa Yönelik Tutum Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından uygulanacak ölçeğin güvenilirlik korelasyon katsayısı (r) ,77 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin geçerliği için yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçeği oluşturan maddeler, dört alt boyutta toplanmıştır. Bunlar; "Barışma Öncesi Durum", "Barışma İçin Etmenler", "Küsmeye İçin Etmenler" ve "Barışmada Yardım" şeklindedir. Bu dört alt boyuttaki maddelerin faktör yükleri ise .40 ile .70 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçekte faktörleri oluşturan maddelerin ilgili faktörü yansıtmayı yansıtmadığına yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda modele uygun ki-kare (χ^2) değeri ve istatistikî anlamlılık düzeyleri, önerilen modelin toplanan verilere uygun olduğunu göstermiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, birinci ve üçüncü araştırmacı tarafından uygulama okulu olarak belirlenmiş yerlerdeki sosyal bilgiler öğretmenlerinden yardım alınarak katılımcı grubuna uygulanmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere çalışmanın bir sınav olmadığı, verecekleri cevapların başkaları tarafından görülemeyeceği yönünde konuşmalar yapılmıştır. Daha sonra katılımcılara istedikleri zaman çalışmayı sonlandırabilecekleri hatırlatılmış ve çalışmaya gönüllü olan katılımcılarla uygulamaya başlanmıştır. Uygulama ortalama bir ders saatinde tamamlanmıştır. Uygulama sonrasında elde edilen verilerin analizinde SPSS 22 paket programı yardımıyla betimsel istatistik yöntemlerinden frekans, yüzde ve aritmetik ortalama analizleri yapılmıştır. Katılımcılara ait bağımsız değişkenler ile bireysel barışa yönelik tutumları arasındaki farklılıkların tespiti için ise varyansların homojenlik göstermesinden dolayı parametrik testlerden t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Ölçeğin istatistiksel çözümlenmelerinde anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Tablo 1. Katılımcıların Bireysel Barışa Yönelik Tutum Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kız	236	39,38	5,93	463	,303	,762
Erkek	229	39,55	5,79			

Tablo 1’deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların bireysel barışa yönelik tutum toplam puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmektedir [$t_{(463)}=,303$; $p>,05$]. Bayan öğrencilerin bireysel barışa yönelik tutum toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=39,38$) iken, erkeklerin bireysel barışa yönelik tutum toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=39,55$)’dur. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Bu bulgu katılımcıların cinsiyetlerinin bireysel barışa yönelik tutumlarında herhangi bir farklılaşmaya sebep olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2. Katılımcıların Bireysel Barışa Yönelik Tutum Toplam Puanlarının Ailenin Gelir Düzeyi Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S					
Ailenin Gelir Düzeyi	1600 TL’den az	98	39,61	5,44				
	1601-3200 TL	217	39,54	6,12				
	3201- 4800 TL	78	39,64	5,76				
	4801- 6400 TL	36	39,69	5,90				
	6400 TL’den fazla	36	37,97	5,57				
	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark	
	Gruplar Arası	87,849	4	21,962	,638	,635	--	
	Gruplar İçi	15825,742	460	34,404				
	Toplam	15913,591	464					

Tablo 2’deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların bireysel barışa yönelik tutum toplam puanları ile ailenin gelir düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$F_{(4-460)}=,638$; $p>,05$]. Bu bulgu ailenin aylık gelir düzeyi değişkeninin katılımcıların bireysel barışa yönelik tutumlarında herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 3. Katılımcıların Bireysel Barışa Yönelik Tutum Toplam Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S					
Kardeş Sayısı	Kardeşim yok	37	40,21	5,90				
	Bir kardeşim var	190	38,94	6,02				
	İki kardeşim var	146	39,52	5,86				
	Üçten fazla kardeşim var	92	40,13	5,46				
		Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	112,974	3	37,658	1,099	,349	--	
	Gruplar İçi	15800,617	461	34,275				
	Toplam	15913,591	464					

Tablo 3’deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların bireysel barışa yönelik tutum toplam puanları ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$F_{(3-461)}=,349$;

$p>,05$]. Bu bulgu kardeş sayısı değişkeninin katılımcıların bireysel barışa yönelik tutumlarında herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. Katılımcıların Bireysel barışa Yönelik Tutum Toplam Puanlarının arkadaş Sayısı Değişkenine Göre Farklılığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	N	\bar{X}	S				
Hiç yok	12	39,08	4,96				
1-5 arası	73	38,96	6,12				
6 -10 arası	49	41,37	5,56				
11-15 arası	38	37,95	5,89				
15'ten fazla	293	39,48	5,82				
Arkadaş Sayısı	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
	Gruplar Arası	285,369	4	71,342	2,100	,080	--
	Gruplar İçi	15628,223	460	33,974			
	Toplam	15913,591	464				

Tablo 4'deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların bireysel barışa yönelik tutum toplam puanları ile arkadaş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir [$F_{(4-460)}= 2,100$; $p>,05$]. Bu bulgu arkadaş sayısı değişkeninin katılımcıların bireysel barışa yönelik tutumlarında herhangi bir farklılaşmaya neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Katılımcıların Bireysel barışa Yönelik Tutum Toplam Puanlarının Küs olunan Arkadaşa Sahip Olma Durumu Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Küsülen arkadaş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	213	37,98	6,30	463	5,081	.000
Yok	252	40,72	5,14			

Tablo 5' deki analiz sonuçlarına göre, katılımcıların bireysel barışa yönelik tutum toplam puanları ile küsülen arkadaşına sahip olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir. [$t_{(463)}=5,081$; $p<,05$]. Küs olduğu arkadaşları olan öğrencilerin bireysel barışa yönelik tutum toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=37,98$) iken, Küs olduğu arkadaşları bulunmayan katılımcıların bireysel barışa yönelik tutum toplam puanları aritmetik ortalaması ($\bar{X}=40,72$)'dir. Aradaki sayısal fark istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Bu bulgu katılımcıların arkadaşlarına küsüp ya da küsmeme durumlarının bireysel barışa yönelik tutumlarında farklılaşmaya sebep olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Tartışma

Ergenlik dönemine denk gelen sekizinci sınıfta öğrenim gören bireylerin bireysel barışa yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, katılımcıların bireysel barışa yönelik tutumlarının cinsiyet, aile gelir durumu, kardeş sayısı ve arkadaş sayısı değişkenlerine göre farklılaşmadığı ancak küs olunan arkadaş değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda sekizinci sınıf öğrencilerinden hiçbir arkadaşına küs olmayanların, herhangi bir arkadaş ile küs olan katılımcılara göre bireysel barışa yönelik tutumlarının daha fazla çıktığı görülmektedir. Bu durum; eğitim ortamlarında küs kalmanın, barışmamanın istenmeyen bir durum olduğuna ilişkin barış eğitimi faaliyetlerin yeterince yapılmadığının kanıtı olabilir. Çalışmamızın sonucunu destekler nitelikte, Demir (2011) çalışmasında eğitim kurumlarının bazı işlerinden (sınav odaklı eğitim sisteme hazırlık, velilerin beklentilerine cevap verme çabası) dolayı barış eğitimine

yönelik üzerine düşen görevleri bazen yerine getirmediğinden bahsetmiştir. Bu bağlamda uygulama yapılan okullarda da bu türlü faaliyetlerden dolayı barış eğitimi faaliyetlerinin aksatıldığı sonucu ortaya çıkarabilir. Öte yandan barış eğitimiyle ilgili uygulamalar tüm okullarda aynı oranda yapılmamaktadır. Bu duruma Apaydın ve Aksu (2012) tarafından otaya konulan çalışmada da değinilmiştir. Çalışmada her okulun barış eğitimine gösterdiği önemin birbirinden farklı olduğu belirtilmiştir. Oysa sağlıklı bir okul ve toplum için tüm eğitim paydaşlarının hatta tüm toplum öğelerinin (Erkman, 2013; Kartaltepe, 2014; Sağkal, 2011) barış eğitimine verdiği önemin birbirinden farklı olmaması, birbirleriyle barış eğitiminde yarışır halde aktiviteler sergilemeleri gereklidir. Öte yandan katılımcıların küs arkadaşa sahip olmaları, barış eğitimine öğretim programlarında tam olarak yer verilmediğinden de kaynaklanmış olabilir. Çünkü Önal ve Arsal (2015) yaptığı çalışmada çeşitli ilk ve ortaokul öğretim programlarındaki derslerde barış eğitimi ile ilgili kazanımların yer aldığını, ancak bu kazanımların UNESCO'nun barış eğitiminde benimsenmesini öngördüğü temel ilkeleri tam olarak karşılamadığından söz etmiştir.

Araştırmanın bir başka sonucu da katılımcıların cinsiyetlerinin, bireysel barışa yönelik tutumlarında herhangi farklılaşmaya sebep olmadığı yönündedir. Bu durum Özkan ve Çifci (2010), Pişkin (2010), Uz-Baş, Öz ve Topçu-Kabasakal (2012) tarafından yapılan çalışmalarda erkek katılımcıların daha çok saldırganlık ve akran zorbalığı gösterdikleri, kız öğrencilerin ise bunlara karşı daha çok mağdur durumunda oldukları yönündeki bulgularla, dolaylı yönden farklılaşmaktadır. Çünkü saldırganlık ve zorbalık gibi şiddet yanlısı davranışlar sergilemek, barış ortamını tehdit etmektedir. Bu davranışları sergileyen bireylerin bireysel barışa yönelik tutumlarının olumlu yönde olması beklenemez. Tavşancıl (2010) bu durumu, bireyin davranışlarında tutumunun etkili olduğu, yani kişinin bir şeye karşı tutumunun ona karşı yapılacak davranışları da yönlendirdiği yönündeki ifadelerle açıklamaktadır.

Öte yandan Özkan ve Çifci (2010) tarafından yapılan çalışmada akran zorbalığının düşük sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin bulunduğu ortamlarda daha fazla olduğu görüşü ile bu görüşe tam zıt olarak Pişkin (2010) tarafından yapılan çalışmadaki üst sosyo-ekonomik düzeydeki bireylerin bulunduğu ortamlarda zorbalığının daha fazla olduğu görüşü bu çalışmadaki katılımcıların ailelerinin gelir düzeylerinin, onların bireysel barışa yönelik tutumlarında herhangi bir farklılaşmaya neden olmaması sonucu ile örtüşmemektedir. Yani katılımcıların ailelerinin gelir düzeyi ne olursa olsun bireysel barışa yönelik tutumları birbirlerine benzerdir.

Bütün bu sonuçlardan hareketle; toplumun tüm unsurlarının katılımıyla, eğitim ortamlarında, barış içinde yaşamının öneminin vurgulandığı barış eğitim faaliyetlerine ağırlık verilmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Apaydın, Ç. ve Aksu, M. (2012). Öğretmenlerin barış eğitimine ilişkin görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 107-130.
- Barash, D. P. And Webel, C. P. (2009). Peace and conflict studies. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Bekerman, Z. ve McGlynn, C. (2004). Addressing Ethnic Conflict through Peace Education. International Perspectives. New York: Palgra ve Macmillan.
- Bickmore, K. (1997). *Teaching conflict and conflict resolution in school:(Extra-) Curricular considerations*. Paper presented at Connections International Social Studies Conference. July. ERIC Document. No: ED421587.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çoşkun, Y. (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.

- Danesh, H.B., (2006). Towards an Integrative Theory of Peace Education, *Journal of Peace Education*, 3(1), pp.62-69.
- Danesh, H.B., and Danesh, R.P. (2004). Conflict-Free Conflict Resolution: Process and Methodology. *Peace and Conflict Studies*, 11(2), pp. 45-53.
- Demir, S. (2011). Türkiye’de barış eğitime bakış: tanımlar, zorluklar, öneriler: Nitel inceleme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1727-1745.
- Erkman, F. (2013). Barış kültürü. Çalışma, Barış Kültürü ve Eğitimi Çalıştayında sunulmuştur. <http://yekuv.org/kitap.pdf>, adresinden 04 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Galtung, J. (1967). Theories of peace: A synthetic approach to peace thinking. https://www.transcend.org/files/Galtung_Book_unpub_Theories_of_Peace_-_A_Synthetic_Approach_to_Peace_Thinking_1967.pdf. adresinden 04 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Harris, I. M.; Glowinski, J. AndPerleberg, N. (1998). Factors that promote implementation of peace education training. *Peace Education Miniprints*, No. 94. ERİC Document. No: ED429898.
- Haskan, Ö. ve Yıldırım, İ. (2012). Şiddet eğilimi ölçeğinin geliştirilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 165-177.
- Iqbal, A. and Arshad, A. (2012). Role of Peace Education in Restoration of Community Confidence in Terrorism Affected Areas of Pakistan: Case of District Swat, Khyber Pakhtun khwa Province. *Central AsiaJournal*, 70, Winter
- İmamoğlu, H. V. ve Bayraktar, G. (2014). Türk ve Macar üniversite öğrencilerinin barış kavramına ilişkin algılarının karşılaştırılması, *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 20-44.
- Jenkins, T. (2008). International Institute on peace Education: Twenty-six Years Modelling on Critical Participatory Peace Pedagogy, *Journal of Peace Educational Social Justice*, 2(2), 144-150.
- Karaman-Kepenekçi, Y. (2010). Üniversite öğrencilerinin ulusal ve uluslararası barışa ilişkin görüşleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 27-49.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (21. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kartaltepe, O. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin barış eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kenya Ministry of Education Science and Technology [KMEST], (2014). *Education sector policy on peace education* (online version). http://www.adeanet.org/portalv2/en/system/files/peace_education_policy_0.pdf adresinden 05 Ocak 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Kester, K. (2007). Peace Education: Experience and Story telling as Living Education. *Peace and Conflict Review*, 2(2) pp.23-34.
- Kılcan, B. (2018). Bireysel barışa yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 398-413.
- Mardin, N. B. (2013). *Barış eğitimi*. Çalışma, Barış Kültürü ve Eğitimi Çalıştayında sunulmuştur. <http://yekuv.org/kitap.pdf>, adresinden 04 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). Okullarda Şiddetin Önlenmesi, Genelge no: 2006/26. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://drive.google.com/drive/folders/0B3q04ArEN9ikN2MzZjJlYmUtNzFiZC00OWEwLTgyOWUtMTZlOGMxMW11Nzgw?ddp=1&hl=tr> adresinden 09 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). Eğitim Ortamlarında Şiddetin Önlenmesi ve Azaltılması, Genelge no: 2009/09. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. <https://drive.google.com/drive/folders/0B3q04ArEN9ikMzRkOD>

JhNzUtMmJjNy00ZTViLTg3ODAtZjc2MzQyZTBINzRk?ddrp=1&hl=tr adresinden 09 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.

- Okumuş, E. (2018). Umran ilmi, çatışma çözümü ve barış, *İbn Haldun Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 1-30.
- Önal, G. ve Arsal, Z. (2015). İlkokul ve ortaokul öğretim programlarında barış eğitimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 176-191.
- Özkan, Y. ve Çifci, E. G. (2010). Düşük sosyo-ekonomik düzeydeki ilköğretim okullarında akran zorbalığı, *İlköğretim Online*, 9(2), 576-586.
- Page, J. (2008). *Peace education: Exploring ethical and philosophical foundations*. Charlotte: Information Age.
- Pişkin, M. (2010). Ankara'daki ilköğretim öğrencileri arasında akran zorbalığının incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 175-189.
- 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.
- Sağkal, A. S. (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Sağkal, A. S., Türnüklü, A. ve Totan, T. (2012). Kişilerarası barış için empati: Barış eğitiminin empati becerilerine etkileri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1447-1460.
- Sara, C. H. (2005). Transforming World views: The Case of Education for Peace in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Transformative Education*, 3(1), pp.40-46.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel.
- Tillman, D. (2014). *8-14 yaş grubu öğrencileri için yaşayan değerler eğitimi etkinlikleri* (V. Aktepe Çev. Ed.). Konya: Eğitim.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM] Araştırma Komisyonu (2007). Çocuklarda ve Gençlerde Artan Şiddet Eğilimi ile Okullarda Meydana Gelen Olayların Araştırılarak Alınması Gereken Önlemlerin Belirlenmesi Amacıyla Kurulan (10/337,343,356,357) Esas Numaralı Meclis Araştırma Komisyon Raporu.
<http://www.sck.gov.tr/Tbmm/%C3%87ocuklarda%20ve%20Gen%C3%A7lerde%20Artan%20%C5%9Eiddet%20E%C4%9Filimi%20-%20B%C3%B6l%C3%BCm%20I.pdf> adresinden 09 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Uz-Baş, 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*, 12(23), 354 – 370.
- Yeşilçayır, C. (2018). Savaş ve barış hakkındaki düşünceleri bağlamında Erasmus'u konumlandırma sorunu. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 8(1), 215-231.
- Yıldıran, G. (2013). *Barış, eşitlik, hakkaniyet, adalet*. Çalışma, Barış Kültürü ve Eğitimi Çalıştayında sunulmuştur. <http://yekuv.org/kitap.pdf>, adresinden 04 Ocak 2016 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, H. (2007). Ortaöğretim 'Din kültürü ve ahlâk bilgisi' dersi programının barış eğitimi açısından değerlendirilmesi. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Hökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler ve eğitimi uluslararası sempozyumu*, (ss. 697-713). İstanbul: DEM.