

Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüşleri¹

Arş. Grv. Dr. Esin Uurlu

Manisa Celal Bayar Üniversitesi-Türkiye
esin.acil@cbu.edu.tr

Prof.Dr. Ekber Tomul

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi-Türkiye
ekbertomul@gmail.com

Özet:

Bu araştırmada, sınıf eğitimi programı öğrencilerinin barışa ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın verilerini, görüşmeler aracılığı ile toplanan veriler oluşturmuştur. Araştırma nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji deseni ile düzenlenmiştir. Çalışmada odak grup görüşmesi kullanılmış ve toplam 13 kişiden oluşan dört grup öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Bu dört çalışma grubu, Eğitim Fakültesi öğrencileri arasından, öğrencilerin siyasi görüşlerine göre ve gönüllülük esası ile belirlenmiştir: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler. Sınıf eğitimi programı öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda, aslında her görüşten öğrencinin, savunma savaşının meşru görülmesi gibi birtakım konularda birleştikleri görülmektedir. Ayrıca bu çalışmada, konu ile ilgili literatürdeki benzer çalışmalarda olduğu gibi, öğrencilerin iletişim eksikliğinden yakındıkları ve barışın öneminin bilincinde oldukları görülmektedir. Araştırmanın barış araştırmalarına katkısının olması umulmaktadır.

Keywords: Barış, Öğrenci görüşleri, Sınıf öğretmenliği, Yükseköğretim



**E-Uluslararası Eğitim
Araştırmaları Dergisi,
Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss.110-122**

DOI: 10.19160/ijer.811378

Gönderim : 16.12.2020
Kabul : 25.11.2020

Önerilen Atıf

Uurlu, E. &. Tomul, E. (2020). Sınıf Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Barışa İlişkin Görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 3, 2020, ss. 110-122, DOI: 10.19160/ijer.811378

¹ Bu makale, Esin URLU'nun Prof. Dr. Ekber TOMUL danışmanlığında yürütülen "Sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin tutum ve görüşlerinin incelenmesi" konulu doktora tezinden üretilmiştir

GİRİŞ

İnsanoğlu yirminci yüzyılda yaşadığı iki dünya savaşında 150 milyondan fazla can kaybı yaşamıştır. Bu sayı, tarihteki diğer savaşlardaki can kayıplarından daha fazladır (Smith ve Carson, 1998). 2007 – 2017 yılları arasında ise savaş sebebi ile gerçekleşen ölümlerin oranı % 408 artmıştır (Institute for Economics and Peace, 2017). Ayrıca Birleşmiş Milletler 2016 Mülteciler Raporuna göre savaş nedeniyle 65 milyondan fazla insan ülkesini terk etmek zorunda kalmıştır (Coşkun, 2017). Bu acı sonuçlara rağmen yirmi birinci yüzyılda toplumlar ve devletler arasında, sorunları savaş yoluyla çözme anlayışı, hakimiyetini korumaktadır. İnsanlığın refahı için harcanması gereken kaynaklar silaha harcanmaktadır. Üstelik, savaş çabaları uzaya bile taşınmıştır. Günlük hayatımızda şiddet, oyunlarda, medya manşetlerinde ve hükümetlerin politik söylemlerinde ana temadır. Laura Finley'e göre (2003; akt. Lin, 2007), müfredatımızda barıştan çok savaş ve kahramanlıklara ağırlık verilmektedir. Laura Finley (2003; akt. Lin, 2007) tarafından ABD tarih metinlerini analiz eden bir çalışma, yüz sayfadan ortalama 89.1'inin savaş konularına ayrıldığını, ortalama 4.94 sayfanın barış için atıfta bulunduğunu ortaya koymuştur. Savaşın tüm bu getirileri, diğer bir ifade ile barışın yokluğu, insanlık için bir tür kriz yaratmaktadır. Japonca'da kriz kavramı iki sembolün birleşimi ile yazılmaktadır. Bu iki sembolden biri tehlike, diğeri ise fırsat kavramlarını ifade eder. Diğer bir deyişle kriz, tehlike ve fırsat kavramlarının beraber kullanıldığı bir kavramdır (Cremin, 2016). Dünyada geçmişten bu yana yaşanan savaşların yarattığı bu kriz, bir tehlike barındırmaktadır. Ancak bu kriz, barışın sağlanabilmesi için güçlü bir fırsat olarak görülmelidir.

Savaş ve çatışmalara dair bu gelişmeler sadece ulusal ve bölgesel düzeyde değil aynı zamanda uluslararası düzeyde kaygıların giderek artmasına neden olmuştur. Barışın sağlanmasında eğitime önemli bir rol atfedilmiş ve uluslararası hukuk belgelerinde yerini almıştır (Bush ve Saltarelli, 2000; Candel-Mora, 2015; Clouet, 2012; Davies, 2004; Page, 2008; Petruş ve Bocoş, 2010; Smith, 2005; Tran ve Seepho, 2016). Knutzen ve Smith (2012), eğitimin barış inşasında oynayabileceği üç rolü şu şekilde tanımlamaktadır: Birincisi, eğitim, 'barışın bir getirisi' olarak işleyebilir. Yani, bir çatışmanın eğitimin de desteği ile sona ermesi, hükümetlere, sosyal hizmetlerin ve eğitimin kalitesinin iyileştirilmesine daha fazla bağlılık göstermeleri için değerli bir fırsat sağlayabilir. İkincisi, eğitim, "çatışmaya duyarlı" ise potansiyel olarak istikrara katkıda bulunabilir. Son olarak, eğitim, "değerleri, tutumları ve davranışları dönüştürmek" açısından "dönüştürücü" olabilir.

Yirmi birinci yüzyıl eğitimi, öğrencilere ortak insanlığımızla bağlantılı olarak birbirlerini görerek bir barış kültürü oluşturmayı öğretmeye odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Çocuklarımızın silahlanma yarışlarının, savaşların ve şiddetli çatışmaların sorunlarımıza çözüm olmadığını ve karşılıklı sevmeye ve birbirimizi önemseme sorumluluğunu vurgulayarak, insanlığın besleyici doğasına geri dönmemiz gerektiğini bilmeleri gerekir (Lin, 2007). İşoraité'e (2019) göre barış eğitimi, insanlara başkalarıyla etkileşime girmeyi ve gereksiz saldırganlıktan kaçınmayı öğreten, barışı pekiştirme ve barışı koruma ihtiyacını sağlayan bir kültür oluşturmak için gereklidir. Ancak Cremin (2016) eğitimin, yerel ve küresel düzeyde sosyal adaleti sağlamada genellikle başarısız olduğunu ifade etmektedir. Lin'e (2007) göre, bunun gerçekleşmesi için eğitimin, öğrencileri sosyal hiyerarşide derecelendirecek, etiketleyecek veya farklı şekilde yerleştirilecek nesneler olarak ele alan mevcut işlevselci paradigmanın ötesine geçmesi gerekmektedir. Johan Galtung'un barışı yapısal şiddetin yokluğu olarak tanımlaması eğitim ve barış üzerine araştırmalara yardımcı olmuştur. Yapısal şiddet, insanlara/gruplara zarar vermek amacıyla kullanılan sistematik yolları ifade etmektedir (Galtung ve Fischer, 2013). Eğitim ve barış üzerine çalışan araştırmacılar, öncelikle barış ve barışın yokluğu arasındaki ilişkiyi keşfetmek ve anlamakla ilgilenmişlerdir. Barış ya da barışın yokluğu, eğitimi önemli ölçüde etkiler. Barışçıl bir ortam, nitelikli temel eğitim alma hakkı dahil olmak üzere, temel insan haklarının gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Barışın olmaması veya fiziksel, yapısal ve kültürel şiddetin varlığı, eğitim hizmetlerinin sağlanmasını ve öğrenme çıktılarına olumsuz etkilemektedir.

Türkiye’de geçici korumadan yararlanan Suriyeliler içerisinde 1.047.536 eğitim çağındaki çocuk yer almaktadır. Bu çocuklardan 392.461 çocuk eğitime erişim sorunu yaşamaktadır (MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, 2018). Bu durum, barışın yokluğu sonrası bir toplumun çocuklarının en temel insan haklarından biri olan eğitim hakkına ulaşamamasına yalnız bir örnektir.

Bazı araştırmacıların demokrasi eğitimi, yurttaşlık eğitimi, hoşgörü eğitimi veya insan hakları eğitimi olarak adlandırdıkları çalışmalar, nihayetinde bir barış kültürünün yaratılmasına yönelik eğitimlerdir. Tüm bu eğitimler barış eğitime katkı sunar (Ardizzone, 2001). Ayrıca barış eğitimi kavramı, yalnız barışı kapsamamaktadır. Barış eğitimcileri savaş, terör, toplumların birbirlerine bağlılığını ve insan hakları ihlallerini de aklından çıkarmamalıdır (Nakamura, 2006). Johnson ve Johnson’a göre (2005), birçok ülkede gençlerin terör gruplarına katılmalarının ya da çatışmalara sebep olan isyancı gruplar yaratmalarının ana kaynağı eğitim fırsatlarındaki eşitsizliktir. Geçmişte bazı çeşitli özel okulların, savaş yanlısı ideolojiyi öğretmek için genellikle çocukların ve gençlerin dine bağlılıklarını, mağduriyet duygusunu ve sosyal adaletsizliği ve toplumla olan hoşnutsuzluğunu sömürdüğü görülmektedir. Okullar, öğrencilerin sadece barış hakkında bilgi edinebilecekleri değil, uzun vadeli barışı inşa etmek ve sürdürmek için ihtiyaç duydukları yeterlilikler ve tutumlar konusunda eğitilebilecekleri ortamı sağlar. Barış okulda yalnız bir konu değildir. Barış, öncelikle öğretim yöntemleriyle okul yaşamının dokusuna işlenmiştir. Derslerin öğretilme, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen çatışmalarının yönetilme, kararların alınması ve entelektüel çatışmaların çözülme şekillerine yansır. Öğrenciler barışın anlamını, okulda barışı inşa etme ve sürdürmedeki günlük kişisel deneyimleri ile oluşturmaktadır.

Akademik çalışmalarda barış eğitiminde içeriğe önemli vurgu yapılmakla birlikte (Arnon ve Galily, 2014; Levy, 2014), araştırmalar, aynı zamanda, içeriğin uygulanması ile ilgili engeller olduğunu da belirtmektedir (Rosen ve Salomon, 2011). Örneğin, araştırmalar ebeveynlerin ve öğretmenlerin tutumlarının öğrencilerin barış değerlerini içselleştirmelerini güçlü bir şekilde etkilediğini bulmuştur (Yahya ve diğerleri, 2012; Zembylas ve diğerleri, 2011, 2012). Kıbrıs bağlamında, öğretmenlerin hükümet tarafından başlatılan barış eğitimi girişimine direndikleri görülmüştür (Zembylas ve diğerleri, 2012). Benzer bir çalışmada Zembylas ve diğ. (2011), öğretmen katılımcılarının uzlaşma fikrini büyük ölçüde desteklerken hem ideolojik hem de pratik nedenlerle bir barış eğitimi programı uygulama fikrine karşı isteksiz olduklarını ortaya koymuştur.

Eğitime göre barışın işlevsel hale getirilmesi daha zordur. Bar-Tal ve Rosen (2009), etkili barış eğitimi için öğretmen yetiştirilmesinin önemli bir faktör olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla barışın sağlanması ve sonraki nesillerin savaştan ve savaşın olası zararlarından kurtulması konusunda öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir (Ay ve Gökdemir, 2020; Cengeli Kose, ve Gurdogan Bayir, 2016; Nakamura, 2006). Diğer bir deyişle, barışı işler hale getirmede öğretmenler kritik bir rol oynamaktadırlar. Lin’e göre (2007) öğretmenler, çocukları, kendilerini gezegende birlikte yaşayan büyük bir ailenin parçası olarak görmeleri için eğitmelidir. Eckhardt’ın (1987; akt. Gurdogan-Bayir & Bozkurt, 2018) belirttiği gibi, barış eğitimcileri savaşı doğrudan önleme güçleri olmasa da sınıfta öğrencilerinin zihinlerini etkileyerek barışa katkıda bulunabilirler. Barış eğitiminin okullarda etkin bir şekilde yansıtılabilmesi için öğretmen adaylarının barışa ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak önemlidir. Barış eğitimi çalışmaları bazı kişiler ya da toplumlar tarafından Batı’nın telkin ettiği uygulamalar gibi görülse de aslında Batı dışı perspektifleri içeren küresel bir bağlamdan toplanan evrensel değerlerden haberdar olan eleştirel bir vatandaş yaratmayı amaçlamaktadır (Ardizzone, 2001). Bu nedenle barış eğitiminin uygulanacağı toplumlardaki barış tutumu eğilimlerinin farkında olmak, sağlıklı bir barış eğitimi programı planlamak açısından da oldukça önemlidir.

Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde, fen bilimlerinde olduğu gibi çeşitli problemlerden yola çıkılmakta, bu problemlerin çözümü için araştırmalar yapılmaktadır. Barış gibi değerlerin önemini kaybetmesi de toplumsal bir sorun olarak görülmekte ve bu nedenle barış kavramının, sosyal bilimler ve eğitim bilimleri araştırmacıları tarafından üzerinde araştırmalar yapılan popüler bir konuya dönüşmesi göze çarpmaktadır. Bu popülerleşmede küreselleşme ile beraber tüm

ülkelerde oluşan çok kültürlü yapının da etkisi vardır. Dünyanın çeşitli yerlerinde hem öğrenci değişim programları ile hem de göçlerle oluşan çok kültürlü yapıya uyum sağlanabilmesi adına, çok kültürlü eğitim konusunda araştırmalar yapılmaya başlanmıştır (Candel-Mora, 2015; Clouet, 2012; Petruş ve Bocoş, 2010; Tran ve Seepho, 2016). Türkiye’de yapılmış araştırmalar incelendiğinde, eğitim fakültelerinde barış ile ilgili lisans düzeyinde çok fazla çalışmanın olmadığı görülmektedir (Ay ve Gökdemir, 2020; Bektaş Öztaşkın, 2014; Çengelci Kose, ve Gürdoğan Bayır, 2016; Karaman Kepenekci, 2010; Memişoğlu, 2015; Polat, 2009; Tuncel ve Balcı, 2016). Yalnızca bazı bilimsel projeler kapsamında lisans düzeyindeki öğrencilere barışı eğitimi programlarının uygulandığı dikkat çekmektedir (Polat, 2017).

Barış sadece toplumlar için kültürel bir unsur değil, aynı zamanda bireyler için de bir değerdir. Öğretmenler, kendilerinin barışın inşasına olan katkıları, öğrencilerin, ailelerinin ve daha geniş toplulukların kalplerini, zihinlerini, değerlerini ve davranışlarını değiştirerek, daha uyumlu kişiler arası ilişkiler kurma kapasiteleri olduğu için, barış eğitiminde stratejik bir role sahiptirler (Novelli ve Sayed 2016). Sara Clarke-Habibi’e (2018) göre barış eğitimcisi olan öğretmenlerin, toplumlarındaki bir dizi çatışma mirası ve yapısından hem kişisel hem de mesleki olarak etkilenmektedirler. Özellikle şiddetten etkilenen çevrelerden gelen eğitimcilerin barışa ilişkin bakış açıları geçmişlerinden ve kimliklerinden bağımsız değildir. Bakış açıları bulundukları yerlerdeki çatışma mirasıyla ve ayrıca toplumlarındaki öğrenci ve meslektaşların, ailelerin ve otoritelerin, olayların ve kurumların panoramasına göre sosyal ve politik olarak şekillenmektedir. Eğitimcilerin barışa ilişkin görüşlerini sahip oldukları etnik, mesleki, politik veya deneyimsel kimlikleri ve çatışmalardan etkilenen kendi geçmişleri, barışa, barış eğitimine, iyileşmeye ve uzlaşmaya ne tür anlamlar yüklediklerini şekillendirmektedir. Sara Clarke-Habibi’e (2018) göre eğitimciler kendisi ve toplum yaşamındaki anlamları ve sonuçlarını dikkate alarak barışı tanımlamaya çalışırlar. Bu noktada, barış kavramı ile ifade edilmek istenenin ne olduğunun açıklanması gerekmektedir.

Barış, içinde karşılıklı hoşgörüyle barındıran, farklılıklara saygı gösterilen, çatışmayı değil, dayanışmayı ve insan haklarını temel alan bir süreçtir (Galtung ve Fischer, 2013; UNESCO, 2002). Savaşın ve çatışmaların yükseldiği dünyada, barışın hangi yolla sağlanacağı konusunda tartışmalar yürütülmektedir (Harris, 2004). Eğitim de barışı sağlamanın yollarından biridir. Dünya eğitim ve kültür örgütü olarak anılan UNESCO’nun amaçların içerisinde özgürlük, cinsiyet eşitliği, evrensel değerler, insan hakları ve barış vardır (Toprakçı, 2007).

Eğitim alanının önemli bir noktasında yer alan sınıf öğretmenliği, toplumda barışın gelişimi için oldukça önemli bir konumdadır. Barış yanlısı bir toplum için barış tutumu yüksek olan bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Barış tutumu yüksek olan bireyler ise barış tutumu yüksek çocukları yetiştirmekle mümkün olur. Barış tutumu yüksek çocukların yetişebilmesi için ise sınıf öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Çocukların barışçıl bir şekilde eğitilmeleri, savaşların ve çatışmalarının zamanla azalması için adeta ön koşuldur. Tüm bunlar sonucunda, eğitim, dünyanın savaşçı yanının azaltılabilmesi için bir reçete olarak karşımıza çıkmaktadır. Öncelikli olarak bireylerin barışa ilişkin tutum ve görüşleri değişmelidir. Eğer bu değişim sağlanırsa, önce toplum, daha sonra ise devletler, varlıklarının devamını sağlayabilmek için daha barış yanlısı stratejiler ortaya koymaya başlayacaklardır. Böyle bir değişimin gerçekleşebileceği ortamlar düşünüldüğünde akla ilk olarak örgün ve yaygın eğitim kurumları gelmektedir.

Örgün eğitim kurumların biri olan üniversitelerin misyonlarından biri bireylere meslek edindirmektir. Diğer bir deyişle geleceğin doktorları, mühendisleri, avukatları, öğretmenleri hali hazırda üniversiteler bünyesinde öğrenim görmektedirler. Bütün meslekler arasında öğretmenlik, insana en çok dokunan, insanla en çok iletişime geçen ve bir toplumun geleceğinin şekillenmesinde en önemli rolü oynayan mesleklerden biridir. Bunun yanı sıra atanan öğretmenler yurdun dört bir yanına dağılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin, hizmet alanı genişliği bakımından en yaygın etki gücüne sahip mesleklerden biri olduğu söylenebilir. Ancak bu durumda da karşımıza şu soru çıkmaktadır: Barış eğitimi verecek, geleceğin öğretmenlerinin barışa ilişkin görüşleri nasıldır? Bu sorunun karşımıza çıkmasının en önemli nedeni, barış gibi değerlerin, öğretmeden öte, model olma ile kazandırılabilceği gerçeğidir

(Kartal, 2018; Obidike, Bosah ve Olibie, 2015). Bu noktada, ileride sınıf öğretmeni olacak bireylerin barışa ilişkin görüşlerini anlamak gerekmektedir. Bu sorudan yola çıkılarak, bu çalışmada sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin barışa ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultusunda, sınıf eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin;

- 1) Kişisel ve kişiler arası barışa,
- 2) Toplumsal barışa,
- 3) Barışa önem vermeye
- 4) Savaşın karşısında barışa
- 5) Farklılıklara açık olmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Veri Toplama Aracı

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmeleri küçük bir grupta lider arasında etkileşime dayalı ve yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşme süreçleridir (Bowling, 2002, s.394; akt. Freeman, 2006, s. 493). En büyük avantajlarından biri, görüşme esnasında her bir katılımcının, diğer bireylerin görüşlerini de duyarak kendinde farkına varmadığı düşünceleri, grup dinamiği içerisinde netleştirebilmesidir (Kitzinger, 1995).

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmanın mümkün olduğunca yansız olması ile sağlanabilmektedir (Kirk ve Miller, 1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Güvenirliğin sağlanabilmesi ise, temel olarak, araştırmanın en detaylı şekilde okuyucuya aktarılması ile mümkün olur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Geçerlik ve güvenirliğin sağlanabilmesi adına bu kısımda öncesi ve sonrasıyla görüşme süreci detaylı şekilde tasvir edilmeye çalışılmıştır.

Görüşmeler yapılmadan önce, literatürde daha önce farklı araştırmacılar tarafından yapılmış, barış ile ilgili görüşmelerin soruları incelenmiştir. Barışla ilgili yapılan hem yurtiçi hem de yurtdışı çalışmalarda, barış kavramının katılımcılarda neyi ifade ettiğı üzerine durulmuş, ya da bazı çalışmalarda, uygulanan barış eğitimi sonrası kazanımların amacına ulaşp ulaşılmadığı, görüşmeler aracılığı ile anlaşmaya çalışılmıştır. Bu araştırmada odak grup görüşmelerinin sohbet havasının bozulmaması için yapılandırılmış görüşme formu yerine yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu oluşturulurken dikkat edilmesi gereken birtakım unsurlar vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada da görüşme formu hazırlanırken birtakım unsurlar göz önünde bulundurulmuştur: Kolay anlaşılabilir, yanlış anlamaya neden olmayacak, konu dışına çıkmayan ve katılımcıları yönlendirmekten uzak sorular yazılmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan tam yanıt alınabilmesi için çok boyutlu sorulardan uzak durulmuştur. Katılımcıların kısa cevaplar verebileceğı sorularda, katılımcılardan daha çok detay alınabilmesi için ayrıntıya, açıklamaya veya aydınlatmaya yönelik sondalar hazırlanmıştır. Görüşme formunda hem açık hem de kapalı uçlu sorulara yer verilmiştir. Ayrıca varsayıma dayalı sorular da hazırlanmıştır. Sorular sıralanırken özelden genele ilkesi esas alınmıştır.

Tüm bu unsurlara dikkat edilerek oluşturulan görüşme formunun anlaşılabilirliğine bakılması için konunun uzmanı bir öğretim elemanından ve iki eğitim fakóltesi öğrencisinden fikirleri alınmış, ayrıca bir öğrenci ile görüşmenin akıcılığının test edilebilmesi için kayıt altına alınmayan bir taslak görüşme yapılmıştır.

Sorular oluşturulurken, barış tutum ölçeğinde ortaya çıkan barışın faktörleri esas alınarak görüşme çerçevesi belirlenmiştir. Görüşmelerin çerçevesi Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Görüşmelerin çerçevesi

Şekil 1’de görüldüğü gibi, katılımcılarla yapılan görüşmeler barış tutumu yapısının beş faktörü ile sınırlandırılmıştır. Bu faktörler, kişisel ve kişilerarası barış, toplumsal barış, barışa önem verme, farklılıklara açık olma ve savaşın karşısında barış faktörleridir. Bu faktörler, aynı zamanda, görüşmelerin temaları olarak belirlenmiştir. Görüşmeler yapılırken tüm bu temalara değinilmeye çalışılmış, konu dışına çıkan katılımcılara, görüşlerini belirtme motivasyonlarının bozulmaması adına müdahale edilmemiş ancak ilk fırsatta görüşme yeniden çerçeve içine çekilmiştir.

Görüşmeler, 2018 yılının Kasım ayında gerçekleştirmiştir. Yapılan bu görüşmelerin öncesinde, görüşme kayıtlarının yalnız bilimsel amaçla kullanacağına dair katılımcıları bilgilendirmiştir. Hem grup görüşmeleri hem bireysel görüşmeler 30 – 45 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerin toplam süresi yaklaşık üç saattir. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan, kendini ülkücü olarak tanımlayan ve kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenci grubuyla yapılan odak grup görüşmeleri okulun toplantı odasında gerçekleştirilmiştir. Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan grupla yapılan görüşme hava güzel olduğu için bahçede gerçekleştirilmiştir. Odak grup görüşmelerinden bağımsız, iki kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenci ile yapılan görüşmeler araştırmacının okuldaki odasında gerçekleştirilmiştir. Tüm görüşmeler çay eşliğinde, karşılıklı ya da daire şeklinde oturarak ve sohbet havasında yapılmıştır. Bunun amacı katılımcıların kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlamaktır. Ayrıca görüşmelerden önce, görüşme sırasında katılımcıların kendilerini rahat hissetmeleri için, katılımcılarla kısa sohbetler edilmiş, mümkün olduğu kadar empati kurulmaya çalışılmış, görüşmeler esnasında katılımcıyı yönlendirmekten kaçınılmıştır. Ayrıca, görüşmeyi yapan araştırmacı görüşme sürecinde bilgi kaynağı konumunda olmamış, görüşmeyi sohbeti yönlendiren moderatör rolünde sürdürmüştür. Görüşmelerin büyük bir kısmı, katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Katılımcıların kayıt edilmesini istemediği azami on dakika süren kısımlar araştırmacı tarafından ses kayıt cihazı ile kaydedilmemiş ve katılımcıların izin verdiği ölçüde analizde kullanılmıştır. Her ne kadar görüşmeler yapılandırılmamış olsa da bir çerçeveye ihtiyaç duyulması gibi, bir başlangıç noktasının da belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur. Bu noktada, özelden genele ilkesi esas alınarak, katılımcıların kişisel barış ile ilgili görüşleri sorularak görüşmeler başlatılmıştır. Görüşme ilerledikçe barışın diğer düzeyleri ile ilgili fikirleri düzey düzey ilerlenerek sorulmuştur.

Görüşme kayıtları, görüşmeler tamamlandıktan sonra bir hafta içerisinde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Gizliliğin sağlanması için katılımcılar, “Muhafazakâr 1”, “Muhafazakâr 2” gibi isimlerle kodlanmıştır. Yazıya aktarılan görüşmeler en az on kez okunmuştur. Ayrıca görüşme yapılan katılımcılarla yeniden görüşülmüş, yazıya dökülen görüşmelerin doğruluğu konusunda katılımcı teyidi alınmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu elde edilen veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinin amacı, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi tekniğinin temel süreci, verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde, benzer veriler bir araya getirerek belirli kavram ve temalar çerçevesinde toplanarak

organize edilir. Bu nedenle toplanan veriler önce kavramsallaştırılmalı, ardından ortaya çıkan kavramlara göre mantıksal olarak düzenlenmelidir. (Yıldırım ve şimşek, 2008).

Bu kısımda içerik analizinin kullanılmasının amacı ise, sınıf eēitimi ğrencilerinin barışa ilişkin görüşleri ile ilgili önceden belirlenmiş bir kavramsal çerçevenin bulunmayışı ve önceden fark edilmeyen temaların keşfedilebilmesidir (Yıldırım ve şimşek, 2008). Bu kısımda ilk olarak görüşme kayıtları, görüşmeler tamamlandıktan sonra bir hafta içerisinde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Gizliliēin saēlanması için katılımcılar, "Muhafazakâr 1", "Muhafazakâr 2" gibi isimlerle kodlanmıştır. Yazıya aktarılan görüşmeler en az on kez okunmuştur. Ayrıca görüşme yapılan katılımcılarla yeniden görüşülmüş, yazıya dökülen görüşmelerin doēruluēu konusunda katılımcı teyidi alınmıştır. Veriler kodlanmış ve kategorileştirilmiştir. Görüşmeler sırasında araştırma amacından uzaklaşılan kısımlar, kodlama esnasında dokümandan çıkarılmıştır. İeriēe dair elde edilen kodlar ve kategoriler, aynı alanda uzman bir araştırmacıya daha kontrol ettirilmiştir. İki araştırmacı arasında bir fikir birliēi olup olmadıēını saptamak ve araştırmacılar arasındaki güvenilirlik katsayısını hesaplamak amacıyla, veriler nominal olduēundan, istatistik paket programından yararlanılarak aēırlıklı Cohen kappa (weighted kappa) analizi yapılmıştır (şencan, 2005). Analiz sonucunda kappa deēeri 0,95 olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre, iki araştırmacı arasında neredeyse mükemmel uyuma bulunmaktadır (Landis ve Koch, 1977). Tüm görüşmelerden toplam 281 kod elde edilmiştir. Kategorileştirilen kodların analizi yapılarak raporlaştırılarak verilerin analizi süreci tamamlanmıştır. Araştırma raporlanırken, araştırmanın geerliliēinin yükseltilmesi için yapılan görüşmelerden doērudan alıntılara yer verilmiştir (Wolcott, 1990).

BULGULAR

Bu kısımda araştırmanın amacına ilişkin yapılan çalışmalara ait bulgular, barış tutumunun yapısının faktörleri (temalar) alt başlıklarında sunulmaktadır. Ayrıca barış tutumunun faktörlerine göre katılımcıların barış görüşlerinde belirgin noktalar Tablo 1'de verilmiş, devamında, tabloda verilen tüm ifadeler her bir faktöre ilişkin kısımda detaylı şekilde açıklanmıştır.

1. Kişisel ve kişilerarası barış faktörüne ilişkin görüşler

Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, kişisel ve kişilerarası barış faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, kendileri ile barışık olmalarına engel olan durumlardan söz etmeyi tercih etmemiş, ancak kendileri ile barışık olabilmelerini saēlayan yolları, kendilerini sevme, kendi sorunlarına başkasını dâhil etmeme, güvenilir kaynakları rol model alma ve onların benzer durumlarda yaptıklarını taklit etme, konuşma / iletişim kurma ve dinleme olarak ifade etmişlerdir. Kendini lkc olarak tanımlayan öğrenciler ise kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin tersine, dönem dönem kendi içlerinde sorunlar yaşadıklarından söz etmişler ancak kendi içlerinde yaşadıkları sorunları nasıl bir yolla çözdüklerine dair paylaşımda bulunmamışlardır. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, özel hayatlarında kısa süreli sorunlar yaşadıklarından söz etmişler ve karmaşık düşüncelere baēlı i tartışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. Kendi iç barışlarını saēlama yolunda ise kendilerini kabullenme, geliştirme, zamana bırakma, uyumaya çalışma, paylaşma / danışma / fikir alma ve sanatın iyileştirici etkisinden (katharsis aracılıēı ile) yararlanma gibi eylemlerde bulunduklarını ifade etmişlerdir. Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler, kişisel barış konusu üzerinde hiç durmamışlardır.

Tablo 1. Barış Tutumunun Faktörlerine Göre Katılımcıların Barış Görüşleri

Siyasi görüşler Faktörler	Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler	Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler	Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler	Kendini apolitik olarak tanımlayan öğrenciler
Kişisel ve kişilerarası barış	Tepkiyi karşı tarafa göre belirleme	Yok sayma Tepkiyi karşı tarafa göre belirleme	Yok sayma Tepkiyi karşı tarafa göre belirleme	Yok sayma
Toplumsal barış	Toplumca ortak değerde (din ve vatan sevgisi... vb.) buluşabilme	Değerlere saygı duyabilme	Özeleştirici yapabilme Sağlıklı iletişim kurabilme Saygı duyabilme	Özeleştirici yapabilme Sağlıklı iletişim kurabilme Etkili bir değerler eğitimi programı uygulayabilme
Barışa önem verme	İslamiyet'in bir gereği olarak barış	Barışın diğer değerlere şemsiye olması	Barışın özgürleştirilmesi	Barışın her düzeyde önemi
Savaşın karşısında barış	Savunma savaşının meşruluğu Dine veya vatana bir tehdit olduğunda savaşın gerekliliği	Savunma savaşının meşruluğu Savaştan kaçmanın getirdiği olumsuzluklar	Savaşın yıkıcılığı Savunma savaşının meşruluğu Göçmenlere yönelik önyargı	Savunma savaşının meşruluğu Göçmenlere yönelik önyargı
Farklılıklara açık olma	Farklılıkların olmadığı inancı	Farklılıkların yarattığı olumsuzluklar	Farklılıkların zenginliği	Farklılıklara saygı

Kişilerarası barış konusu açıldığında, kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler zaman zaman gerilim yaşadıklarını ve böyle bir durumla karşılaştıklarında tansiyonu düşürmeye yönelik davranışlarda bulunduklarını ve eğer suçlayıcı bir davranışla karşılaşırlarsa üsluplarını sertleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, kişilerarası çatışma yaşadıklarında, sessiz kalma, uzaklaşma, kabullenme, saygı gösterme, dinleme, herhangi bir çaba göstermeme gibi pasif davranışların yanı sıra sinirlendikleri anlarda öfke kontrolünü iki taraf için de sağlamaya çalışma gibi davranışlarda bulunduklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca tepki verecekleri zaman, tepkiyi çatışmanın diğer tarafındaki kişinin / kişilerin tartışma niyetine, bilgisine ve kendi görüşünü direktip direktmemesine bağlı olarak değiştirdiklerini eklemişlerdir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, kişilerarası çatışmalarda objektif olmaya çalıştıklarını vurgulayarak, hoşgörülü olma, yok sayma /boş verme gibi soğukkanlı tepkilerin yanı sıra tepkiyi zaman zaman karşı tarafın tavrına ya da bilgisine göre değiştirdiklerini ve zaman zaman da sinirlendiklerini ifade etmişlerdir. Ancak sinirlendikleri anlarda fevri hareket ederek karşıdakini istemeden kırma endişesi ile olay sonrasında pişman olma endişelerini de dile getirmişlerdir. Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler ise kişilerarası saygısızlığın neden olduğu çatışma durumları ile karşılaştıklarını ve daha çok umursamamak, kin gütmemek ve uzatmamak gibi stratejilerle çatışma durumunu sonlandırdıklarını ifade etmişlerdir.

Bu kısım analiz edilirken ilk dikkat çeken nokta, içsel barışları ve kendi içlerinde barışık olup olmamaları konusu konuşulurken, kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin, kendilerini anlatma konusunda kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre daha çekingen davranmış olmalarıdır. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler bu konudaki iç dinamiklerini anlatırken çok daha rahatken, diğer görüşlere sahip öğrenciler için kişisel barış kavramı ve içsel yaşantıların ve sorunların kendi özel alanları olduğu, araştırmacıya hissettirilerek, bu alandaki sorulara yalnızca yüzeysel yanıt vermişlerdir.

Sol 5: "...Yalnızca düşüncelerim sürekli birbirine giriyor, bir şey düşünürken başka bir düşünce müdahale edebiliyor. Onunla uğraşırken onunla uğraşmaya başlıyorum. Bazı şeyleri davranışa dökerken zamanında hareket edemememin başlıca sebebi bu zaten. Onu çözmeye çalışıyorum bu aralar. İçimde sürekli tartışıyorum. Bu kavga etmek gibi değil. Kendimi yargılamak gibi değil. Zaten genelde kendimi yargılamıyorum. Olabilir diyorum insan böyle düşünebilir ya da tamamen aynı kalabilir. Bu tamamen rastgele olan bir şey. Çok da zorlamıyorum. Böyle düşünmeliyim falan diye. Eskiden şey olurdu. Ya seviyorum, sevmeliyim insanları, hümanist olmak bunu gerektirir falan diye düşünüyordum. Şimdi bir şeyi sevmiyorsam, insan ya da herhangi bir şey, sevmiyordumdur diyorum. Bu şekilde kabulleniyorum. Kendi içimde bir sorun olduğu zaman önce kendime bi zaman tanıyorum. Bi şekilde çözeceğimi düşünüyorum..."

Ülkücü 1: "Bazen kendimle barışık olduğum da oluyor. Bazen sorunlar da yaşıyorum. Dönem dönem..."

Araştırmacı: "Genel olarak kendinizle barışiksınız anladığım kadarıyla?"

Hepsi : "Evet."

Kişilerarası yaşanan çatışmalar üzerine konuşulurken her görüşten öğrencinin, çatışmaya aktif olarak dâhil olmak istemedikleri için umursamama, uzaklaşma gibi stratejiler kullandıkları görülmektedir. Ayrıca kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler dışındaki grupların tamamı, kişilerarası çatışmalarda verdikleri tepkiyi, karşı tarafın tepkisine göre şekillendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu konuda farklı siyasi görüşteki öğrencilerin aynı stratejiyi kullandıkları söylenebilir.

Ülkücü 1: "Kendimi ifade ettiğim insanlar var. Ama sığ görüşlü insanlarla da uğraşmak istemiyorum. İşim gücüm oluyor. Zaman kaybetmek istemiyorum."

Muhafazakâr 2: "...eğer bir yerden sonra karşıdakinin suçlayıcı davrandığını fark edersem aynı şekilde ben de sözlü tartışmaya devam ederim. O suçlarsa ben de suçlarcasına konuşmaya devam ederim."

Sol 2: "Karşı taraf ciddi anlamda dayanakları olacak şekilde beni eleştiriyorsa konuşup tartışarak kendimi tamamlamayı düşünürüm ama eğer karşı tarafta konuşma ya da temel dayanak olmadan eleştirmek varsa, direkt sözlü kavga çıkarmak varsa o durumda genelde ben susup bulunduğum ortamı terk etmeyi tercih ediyorum."

2. Toplumsal barış faktörüne ilişkin görüşler

Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, toplumsal barış faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, toplumsal barışın sağlanması için yapılması ve yapılmaması gerekenler üzerine fikirlerini belirtmişlerdir. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilere göre mevcut eğitim sistemi en az %80 – 85 oranında barış ve benzeri değerlerin öğretimi için üzerine düşeni yapmaktadır. Bu nedenle eğitimle ilgili bir öneride bulunmamışlardır. Ancak selamlaşabilmenin güzelliğine vurgu yapmakta ve toplumca, inanç, Allah'ın rızasını alma amacı ya da vatanın bağımsızlığı gibi ortak bir değerde buluşabilme sağlandığında toplumsal barışın da sağlanabileceği inancında birleşmektedirler. Toplumsal barışın sağlanabilmesi için yapılmaması gereken bir unsur olarak da özellikle seçim zamanlarında yükselen, siyasetin ayrıştırıcı etkisine kapılmamak gerektiği vurgusunu yapmışlardır.

Muhafazakâr 1: "Oraya (camiye) herkesin gelme sebebi Allah'ın rızası olduğu için. Herkes bir nedenle geldiği için ve birbirine karşı bir şey beklemiyor. Ne olursa olsun kabul ediyö onu. Çünkü sebepleri, nedenleri bir yani. Din birleştirici."

Muhafazakâr 2: "...Mesela en son 15 Temmuz olayında en çok dikkatimi çeken, sayısal veriler açıklandığında 53 milyon insanın dışarıda oluşu. Herhangi bir görüşe göre hiçbir partinin 53 milyon oyu yok. Ama 53 milyon insanın dışarı çıkma nedeni vatandı. Bağımsızlıktı. Orada bir birlikteliği görünce, biz bunu başarırız, iyi ki de ben bu milletin evladıyım dediğim nokta oldu."

Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, toplumsal barışının sağlanması önünde engel olarak gördükleri iki olgudan söz etmişlerdir. Bu olgulardan ilki, kültürel çatışma yaratması sebebiyle göç olgusudur. Diğer ise bireylerin değerlerine bir başkasının eleştiride bulunmasıdır. Kendini ülkücü olarak tanımlayan tüm öğrenciler, değerler konusunda herkesin hassas davranması halinde sıkıntı olmayacağını düşünmekte ve tıpkı kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler gibi, mevcut eğitim sisteminin barış ve benzeri değerlerin öğretimi için üzerine düşeni en az %50 – 60 oranında yaptığına inanmaktadırlar. Eğitimin bu anlamda etkisinden de söz etmedikleri için kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrencilerin, eğitimi bu anlamda bir araç olarak görmemekte oldukları yorumu yapılabilir.

Ülkücü 3: "...bir de şu var, hoşgörü, saygı çok önemli de bir insanın değerlerine de laf ediyosan saygı sınırları aşılmış oluyor. İnsanın değerleri çok önemlidir. İnsanı insan yapar."

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler toplumsal barış faktörü ile ilgili en çok veri toplanan grup olmuştur. Toplumsal barışın önündeki engelleri, susturulmak, umursanmamak / ciddiye alınmamak, düşüncelerin önemsiz görülmesi, değişime kapalı insanlar ve ne düşündüğünü bilmeyen ve sorgulamayan kitleleri peşinden sürükleyen fanatizm olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca yine kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre, göç, beraberinde ekonomik sorunlar ve ayrımcılık gibi sorunlar getirdiği için dolaylı yoldan toplumsal barışın önünde bir engel olarak görülmektedir.

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre toplumsal barış için yapılması gerekenler, saygılı olma, iletişim kurma (farklı dilleri öğrenme, farklı yerlere gitme), anlayış gösterme, farkındalık yaratma, okuma, fikir tartışmaları yapma, bireysel olarak gelişim sağlama olarak sıralanabilir. Ayrıca kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, yapılması gerekenler kategorisinde bu sayılan eylemler haricinde, özellikle üç tema etrafında tartışmalar yürütmüşlerdir. Bunlardan ilki asıl sorunu görebilmektir. Onlara göre, ekonomik sıkıntılar ve yaşam mücadelesi içinde yüzeysel sorunlarla ilgilenilmektedir. Bu nedenle toplumsal barışla ilgili sorunların çözümü bir yana, daha sorunun saptanması aşamasında bile adım atılamamaktadır. Üzerinde durdukları ikinci tema özeleştirmedir. Bu noktada, görüşmeler esnasında toplumsal barış sorunları ile ilgili kendini sol görüşlü olarak tanımlayan kişileri de (kendilerini) eleştirmişlerdir. Bu eleştiriler, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan kişilerin boş işlerle uğraşmaları, ideolojilerini geliştirmeye zaman ayırmamaları, hiçbir şey yapmıyor olmalarına karşın harekete geçmek zor geldiği için bahaneler yaratarak sürekli yorgun ve yılmış olmalarını dile getirmeleri ve yanlış noktalara dikkat çektikleri için diğer görüşe sahip kişiler tarafından anlaşılamamaları olarak sıralanabilir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilerin üçüncü ve son olarak üzerinde durdukları tema ise eğitim olmuştur. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrencilerin aksine, barış eğitimi anlamında eğitim sisteminin üzerine düşen görevi en fazla %25 – 40 oranında yaptığına inanan kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre toplumsal barışın sağlanabilmesi için eğitimsel anlamda birkaç yol vardır. Bu yollar, anadilde eğitimin sağlanması, çeşitlilik karşıtı yetiştirildiği için etnik kökeni konusunda bile kafası karışan öğrencilerin yetişmemesi için çok kültürlü eğitim ve sıkmayan ve kendiyle çelişmeyen bir öğretmen eğitimi sürecinin sağlanması olarak sıralanabilir.

Sol 5: "...Etrafımda bir şey konuşan birine rastlamıyorum ben kendi adıma. Solcu deyip de... son zamanlarda ben de konuşmuyorum mesela. Lafını bile açmıyorum. Çünkü bi insanlarda yılmışlık yorgunluk var. Tabi bizim neyiz yoruldu ben onu anlamadım..."

Sol 3: "...Bi farkındalığı yoksa farkındalık yaratmak lazım. Ben o yüzden bizimkilerden de soğudum. Buraya geliyorlar. Üniversite okumak yerine, bomboş şeylerle uğraşıyorlar. İdeolojini geliştirirsin ama burada yansıtmaya gerek yok. Sen daha filizsin. Ağaç bile değilsin. Seni kökünden alır koparırlar..."

Sol 4: "...Ağaç köküyle insan diliyle yeşerir. Belki ütöpik düşünüyorum, bilmiyorum. Arkadaşlar İngilizce konuşmak istiyorlar ya... İngilizce gerçekten lazım. Diğer diller de lazım ama önce kendi içindeki dili anla. Önce kendi insanını anlarsın. İçindeki birlik beraberlik artar. Bence her şey dilden başlıyor. Hiçbir şekilde kimsenin ezilmemesi lazım. Aşağılanma duygusu olmaması lazım. Aşağılanma duygusu olursa o kendini kötü hisseder. Daha tehlikeli olur. Ben ezildim, onlar da ezilsin diyebilir.... Bütün okullarda anadilde eğitim olmalı. Şart. Bunu yaptıkları vakit, insanlar birbirlerini anlayacaklar ya... Savaş durumuna da gerek kalmayacak..."

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre yapılmaması gereken eylemler de vardır. Bunlar da önyargılı olmama, doğrudan ya da dolaylı ayrımcılık yapmama, lider beklememe (harekete geçme), evrensel değerlere ters düşmeme ve milliyetçilik yapmama davranışlarıdır. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, milliyetçiliği, kendini üstün görerek, bilerek ya da bilmeyerek diğer kişileri ezen bir düşünce olarak görmekte ve ezilen kişilerin vatan için tehlikeli olabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca etnik kökenin ne olduğunun önemsiz olduğunu ve hiçbir etnik köken için milliyetçiliğin yapılmaması gerektiğini ve milliyetçiliğin hem toplumsal barış hem de vatanın geleceği açısından zararlı bulduklarını dile getirmişlerdir.

Sol 5: "...Bi de yetişmiş insana ihtiyacımız var derken, onlar bizleriz yani. Kendimizi yetiştirmemiz gerekiyor. (Taklit ederek) "Kim çıkacak bizi kurtaran? Artık

başka lider yok ki" falan gibi değil. Birinin çıkmasını beklersen, beklersin sadece ki olan da o."

Sol 4: "...Bu üniversitenin ya da bu ülkenin genel sorununu ben size açıklayayım. İki tarafta da milliyetçilik var. Pis bi milliyetçilik var. İkisi de birbirine milliyetçi. Birbirlerini anlama taraftarı değiller. Kürtler "biz anlaşılmıyoruz, bizi anlamıyorlar" diyorlar. Türkler de "siz bize ne anlattınız ki, dağa çıktınız, silahtır, budur şudur. Bunu da söylemekten nefret ediyorum. Şu kelimeyi: "Türkler". Irkların üzerine basa basa söylemeyi istemiyorum... Milliyetçilik denen hastalık yok edilmeli. Milliyetçilik denilen şey bence ülkeye en çok zarar veren şeydir. Milliyetçilik bu ülkenin neyini ilerletti? Bu ülkede milliyetçilik zayıflamalı. Her yönden..."

Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler ise toplumsal barışın önündeki engeller olarak, umursanmayan / dışlanan bireylerin varlığı, yaşanan çatışma ortamları, aile bireylerine gelen şiddetin bireysel algılanması ve şiddetin büyümesi ve herkesin ekonomik telaşlar arasında kendini kurtarmaya çalışırken doğru bildiği şeyleri bile reddetmesi olarak sıralamışlardır. Toplumsal barışın sağlanması için, kendini hiçbir siyasi görüşe ait hissetmeyen katılımcılara göre, yanlışa tepki gösterilmeli, ezilenin yanında durulmalı, doğru üslupla doğru zamanda iletişim kurulmalı, özeleştirilip yapılmalı, gelişim isteği ile bol bol kitap okunmalı ve sorgulanarak evrensel ahlak kurallarına ulaşılmalıdır. Görüşme sırasında özeleştirilip üzerine konuşulurken, çoğunluğu Müslüman olan Türkiye'nin, İslamiyet'in ilk emri olan "oku" emrini anlamadıklarından yakınmış ve bu anlamda genel olarak toplum eleştirisi yapmışlardır. Ayrıca kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler de kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler gibi, eğitimi toplumsal barışa ulaşma yolunda bir araç olarak görmektedirler. Öğretmen eğitiminde vicdanlı, dürüst, sorumluluk sahibi öğretmenler yetiştirilmesi gerektiğini ifade ederek değerler eğitiminin önemini vurgulamışlardır. Ayrıca her düzeyde değerler eğitiminin toplumsal barışın sağlanması için önemli olduğu çıkarımını yapmışlardır.

Apolitik 2: "...Ben Müslümanım diyorum, ona göre hareket ediyorum. Sen evrensel ahlak kurallarını düşün. Sen tamamen işin içinden kaçmak için yapıyorsun. Senin şunu yapman lazım: Çocuğa sen ahlakı öğretmediğin zaman, bir harf öğretmediğin zaman sende vicdan azabı olması lazım. Sen o çocuğa vermen gerekeni vermediğin zaman Müslüman da insansan da ahlaken neye inanıyorsan sen o sorumluluğu hissetmiyorsan kaçırıyorsundur. Çocuğa verilmesi gereken ilk eğitim ahlak eğitimidir. Eğitimden ziyade. Çünkü çocuklar okumayabilirler. Ama yarın bu çocuklar kendi çocuklarını okutacaklar. Aldıkları ahlaki anlayıştan dolayı..."

Bu kısımda özellikle dikkat çeken nokta, toplumsal barışın sağlanması açısından kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrencilerin eğitimi bir araç olarak görmemesine karşılık, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin, eğitimi bu konuda bir araç olarak ifade etmeleridir. Ayrıca kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin bu konuyu diğer öğrencilere göre daha fazla dert edindikleri açık şekilde görülmektedir.

3. Barışa önem verme faktörüne ilişkin görüşler

Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, barışa önem verme faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, barışı çözüme ulaştırma yolu olarak gördüklerini ifade etmişler ve İslamiyet'in bir gereği olduğundan dolayı barışın önemli olduğu vurgusunu yapmışlardır. Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, barışın orta yolda birleştirici yönüne vurgu yaparak barışın bu anlam içerisinde önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca içinde sevgi, saygı gibi birçok değer barındırdığı için önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ise barışın

özgürleştirici yönünden ötürü önemli olduğunu belirtirlerken aynı zamanda kendini ölkücü olarak tanımlayan öğrenciler gibi, barış kavramının içinde birçok değeri barındıran bir kavram olmasından dolayı, önemine vurgu yapmışlardır. Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler ise bu konu açıldığında barışın düzeylerine atıf yapmışlar ve her düzeyde barışın gelişiminin çok önemli olduğunu dile getirmişlerdir.

Muhafazakâr 1: "...barış deyince benim aklıma hep İslam geliyor açıkçası. Çünkü 1400 yıldır insanları bir şekilde bir arada tutan, hep ifadelerinde barışı, güzelliğı vurgulayan ilk olgu olarak İslam aklıma geliyor..."

Apolitik 1: "...Herhangi bir sınıfta konuştuğun zaman, aslında bi arkadaşın uyardığı zaman seni, "sana ne?" diyebiliyorsun. Veya bir tepki gösteriyosun, konuşmaya devam ediyorsun. Savaştır bu aslında. Yani genele yaydığın zaman aynı şey çıkıyo: Saygı duymuyosun. Ha ülkenin bireyselliğıne saygı, ha bir insanın bireysel kimliğıne saygı duyma..."

Bu faktöre ilişkin görüşler incelendiğinde kendini ölkücü olarak tanımlayan ve kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilerin barış kavramının zenginliğı konusunda birleştiğı göze çarpmaktadır. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler ise yaşam alışkanlıklarının bir gereğı olarak barış değeri inandıkları din ile ilişkilendirmektedirler.

4. Savaşın karşısında barış faktörüne ilişkin görüşler

Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, savaşın karşısında barış faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin bu faktör üzerine yaptıkları yorumlarda genel olarak savaş karşıtı oldukları görölmüştür. Ancak Allah için yapılan savaşın her zaman değeri olduğunu ifade ederek, dinlerine ya da vatana karşı bir tehdit olduğunda savaşın gerekli ve kıymetli olduğu vurgusunu yapmışlardır.

Muhafazakâr 3: "...bence Allah için yapılan savaş değerlidir. Cihat değerlidir."

Kendini ölkücü olarak tanımlayan öğrencilerin, üzerinde en çok konuştukları faktör bu olmuştur. Vatanın varlığına tehdit varsa savaşılması gerektiğini vurgulayan kendini ölkücü olarak tanımlayan öğrenciler, saldırma ya da sömürme amaçlı savaşa karşı olduklarını da ifade etmişlerdir. Ayrıca görüşme esnasında tartışma konusu Türkiye'ye sığınan mültecilere geldiğinde, Türklerin iş imkânlarını ellerinden almaları, kültürel anlamda zarar vermeleri, ölkeleri için mücadele etmek yerine kaçmaları, savaş bitiminde dönmemeleri ve Türkiye'de iç savaş çıkarma ihtimallerinden ötürü sıcak bakmadıklarını dile getirmişlerdir. Başta çocukların yaşama hakkı olmak üzere, mültecilerin yaşama hakları söz konusu olduğundan, kabul edilmeleri gerektiğinden söz etmişlerdir. Bunun yanı sıra devletin mültecilere verdiği haklar konusunda kendi içlerinde ayrılmışlardır. Ancak mültecilere siyasi haklar ve vatandaşlık hakları verilmesi konusunda birleşmiş ve hep beraber buna karşı olduklarını dile getirmişlerdir.

Ölkücü 2: "...Çocukların ölmesi mi yoksa bi yerde yaşaması mı deseniz ben yaşamasını tercih ederim..."

Ölkücü 1: "...Kendi yaptıkları savaştan kendileri kaçıyorlar gibi geliyor bana. Çünkü biz de savaş döneminden geçtik. Kurtuluş savaşından geçtik. Biz sonuna kadar mücadele ettik. Ve hep bi birlik olduk bu tarz olaylarda. Kendileri iç savaş yaşadıkları zaman birlik olmaya çalışmaları, kaçmaya çalışmalarından daha mantıklı olur bence..."

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler, savaşların güçlü olanlar arasında olduğunu düşünmekte ve savaştırılan kişilere karşı öfke beslemediklerini ifade etmektedirler. Ayrıca savaşı hiçbir koşulda değeri ve mantıklı bulmadıklarını vurgularken, savaşın çocuklara verdiği zarardan söz etmişler ve savaşı yaşamamış insanların savaşın gerçek yüzünü görmedikleri için savaşçıl tutuma sahip olabildiklerini dile getirmişlerdir. Ayrıca teröre ve kapitalizme karşı savaşılacağını ve kendini muhafazakâr olarak tanımlayan ve kendini ölkücü olarak tanımlayan

öğrenciler gibi, savunma amaçlı savaşın yapılabileceğini ifade etmişlerdir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere göre hak yasal olarak aranmalıdır. Ayrıca Türkiye'ye sığınan mültecilere ilişkin devletin, mültecilerin kontrolsüz ve sistemsiz ülkeye alındığından, yanlış göçmen politikaları izlediğini düşünmektedirler. Ve kayıp göçmen çocuklara vurgu yaparak, çalıştırılan göçmen çocuklardan söz eden öğrenciler, sadece kötü öğelerine vurgu yapılarak, bir halkın tamamının yaftalanmaması gerektiğini de ifade etmişlerdir.

Sol 5: "...Şimdi beraber yaşıyoruz. Her halkın kendi içinde yarattığı iyi çocukları var, kötü çocukları var. Sadece kötü çocukları görüp bu halk kötüdür, bunlarla biz yaşayamayız diye bir şey diyemezsin."

Sol 4: "...Savaştan yana değilim. Ben bu konuda ülkücü arkadaşlarımı haklı görebilirim. Ama "acısız ülke olmaz. Savaşarak ülke kuralım" diye düşünüyorlar. Savaşmak dedikleri de internet başında, hesaplarından mesajlar atarak, paylaşımlar yaparak savaşıyorlar. Çünkü bunlar savaşın gerçek yüzünü görmeyen insanlar. Savaşın gerçek yüzünü ben bilakis gördüm. Köyüm yakıldı..."

Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler de diğer öğrenciler gibi savaş kaçınılmaz olduğunda savaşılabilirliğini düşünmektedirler. Diğer gruplardan farklı olarak kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler, savaş ahlakının unutulmaması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Ve kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrencilere benzer şekilde, sadece kötü öğelerine vurgu yapılarak, bir halkın tamamının yaftalanmaması gerektiğini dile getirmişler ve kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrencilerin aksine, Türkiye'ye sığınan mültecilere uzmanlık alanlarına göre iş imkânı sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Apolitik 1: "...Hırsızlık yapan aileler de var. Siz sanmıyor musunuz ki bundan Suriyeli insanlar utanmıyor? Bundan çok fazla utanan Suriyeli insan tanıyorum ben."

Apolitik 2: "...Suriye'de üniversitede hocalık yapmış kadını biz bulaşıkçı olarak çalıştırıyoruz ya. Al bunu istihdam et. Ülkenin yararına lehine kullan..."

Bu faktörde, savunma savaşı söz konusu olduğunda tüm grupların fikir birliği içerisinde olduğu göze çarpmaktadır. Tüm öğrenciler savunma söz konusu olduğunda savaşın yapılabileceği görüşündedirler. Buna karşılık konu Türkiye'ye sığınan mültecilere geldiğinde her görüşün kendi içinde bile ayrışabildiği görülmüştür. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler bu konuda fikir belirtmek istemezken, kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler mültecilere verilen hakların sınırlandırılması gerektiğinde birleşmiştir. Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler de mültecilerin tamamının kötü olarak lanse edilmesinden duydukları rahatsızlığı vurgulamışlardır.

5. Farklılıklara açık olma faktörüne ilişkin görüşler

Dört ayrı siyasi görüşe sahip öğrencilerle yapılan görüşmelerden, farklılıklara açık olma faktörü ile ilgili şu bulgular ortaya çıkmıştır: Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler çok kültürlülüğün, eğer din birliği varsa birleştirici olduğuna inanmaktadırlar. Ayrıca toplumda çok farklılık olduğuna inanmamakta ve farklılıkları kısmen reddetmektedirler.

Muhafazakâr 1: "...Kişiden kişiye değişiyor tabi ama ateistlerin de Allah – u Teâlâ'ya inandığını biliyorum yani bence inanıyorlar..."

Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, din birliğine rağmen farklılıkların zarar verebileceğini ifade etmişlerdir.

Ülkücü 3: "...Onlar (mülteciler) belli bi kültür. Bizim kendi kültürümüz var. Yani kültür çatışması da oluyo. Her ne kadar aynı dini paylaşırsak da toplumsal yıkım da olduğu için farklılıklar var ve yansıyor da maalesef."

Kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler farklılıkların zenginleştirdiğini ifade etmişlerdir. Farklılıkların vatanseverlik ortak değeri altında birleşebileceğinden söz etmişlerdir.

Kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrenciler ise farklılıklara saygı duyulması vurgusu yapmışlardır.

Bu faktör için kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin, farklılıkların kabulü noktasında birleştikleri ifade edilebilir. Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, farklılıkları görmekte ancak zararlı yanlarına odaklanmaktadır. Kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler ise farklılıkların temelde olmadığı inancına sahiptirler.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, sınıf eğitimi programı öğrencilerinin barışa ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın verilerini, görüşmeler aracılığı ile toplanan veriler oluşturmuştur. Toplanan nitel verilerden elde edilen sonuçlar, bu kısımda, konu ile ilgili yapılmış benzer çalışmalardan da yararlanılarak tartışılmaktadır.

Sınıf eğitimi programı öğrencileri ile yapılan görüşmeler sonucunda, aslında her görüşten öğrencinin, savunma savaşının meşru görülmesi gibi birtakım konularda birleştikleri görülmektedir. Bu düşünce ortaklığına karşın, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini hiçbir görüşe yakın hissetmeyen ve apolitik olarak tanımlayan öğrencilerin toplumsal barış konusunda, kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilere göre daha fazla endişeli oldukları görülmüştür. Ayrıca farklılıklara açık olma konusunda da kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler, kendini sol görüşlü olarak tanımlayan ve siyasi görüşünü belirtmek istemeyen öğrencilere göre daha kapalıdır. Kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler, gözlemledikleri ya da yaşadıkları olumsuz deneyimlerden ötürü farklılıkları zaman zaman tehlikeli buluyorken, kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrenciler ise farklılıkların aslında olmadığı ve herkesin özünde aynı oldukları düşüncesindedirler. Ayrıca, Rengi ve Polat'ın (2019) çalışmasındaki bulgulara benzer şekilde, kendini ülkücü olarak tanımlayan öğrenciler ve kendini muhafazakâr olarak tanımlayan öğrencilerin arkadaşlarını, farklı kültürlerdeki kişilerden değil, çoğunlukla kültürel olarak kendilerine yakın kişilerden seçmeleri dikkat çekmiştir.

Konu ile ilgili literatürdeki benzer çalışmalarda yapılan görüşmelerde de bu çalışmada elde edilen sonuçlara benzer şekilde, öğrencilerin iletişim eksikliğinden yakındıkları ve barışın öneminin bilincinde oldukları görülmektedir (Deveci, Yılmaz ve Karadağ, 2008; Hilal ve Denman, 2013; Nduka-Ozo, 2016; Sommerfelt ve Vambheim, 2008). Sınıf öğretmenleriyle yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin, sınav odaklı eğitim sisteminin çok fazla zamanlarını almasından ötürü, uygulamada, barış eğitimiyle ilişkin çok fazla çaba gösteremedikleri ortaya konulmuştur (Demir, 2011). Bu iki sonuç ilişkilendirildiğinde, meslek hayatına başlamamış, ancak sınıf öğretmeni olma yolunda ilerleyen bireylerin, sınıf öğretmenlerine göre, değerler ve barış eğitimi konusunda, uygulama anlamında daha umutlu oldukları görülmektedir. Mesleğe başlamış öğretmenler ise barışın öneminin bilincinde olsalar bile bu konuda çaba gösterememektedirler (Demir, 2011). Yeterlilik anlamında ise hem bu çalışma hem de diğer çalışmalar, sınıf öğretmeni adaylarının / sınıf öğretmenlerinin barış eğitimi konusunda yeterli uzmanlıkta olmadıkları noktasında birleşmektedirler.

Mevcut araştırma zaman açısından, uygulamanın yapıldığı 2018 senesi ile sınırlanmıştır. Zamanla toplumsal yapı ile birlikte sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin görüşleri de değişebileceğinden farklı zamanlarda benzer bir çalışmanın yapılması önerilebilir. Ayrıca farklı fakültelerde de benzer çalışmalar yapılması, barış eğitimi araştırmalarını zenginleştirecektir.

Toplum tüm renkleri ile bir bütündür. Her rengin görülmesi ve değiştirmeye çalışılmadan olduğu gibi kabul edilmesi, huzurlu bir yaşamın bir gereğidir. Aynı zamanda her bir birey de bir toplum gibidir. Kişisel özelliklerinde tek bir renk yoktur. Her birey kendi içindeki çeşitlilikle var olmaktadır. Bu çeşitliliğin bireyde de toplumda da olumlu ve olumsuz yansımaları vardır. Ancak bu durum mücadele edilecek bir durum olarak görülmemeli ve denge ve uyum sağlanarak yaşama devam edilmelidir. Bazı renklerin silinmeye çalışılması, görmezden gelinmesi, kabul

edilmemesi, kişisel ve toplumsal barışı azalttığı gibi hem bireyin kendi içinde hem de toplum içinde gerilimi de hızla artırmaktadır. Tüm bu olumsuzluklardan kurtulabilmek için, çatışmanın değil hoşgörünün ve anlayışın, ölümün değil yaşamın tarafında yer alarak, gelecek nesillerimiz için daha huzurlu bir dünya bırakabilmek için, toplumsal belleğin getirdiği önyargılardan uzaklaşılarak barış için emek verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Ardizzone, L. (2001). Towards global understanding: The transformative role of peace education. *Current issues in comparative education*, 4(1), 1-10.
- Arnon, M., Galily, Y., (2014). Monitoring the effects of an education for peace program: an Israeli perspective. *Human Aff.* 24 (4), 531-544.
- Ay, T. S., & Gökdemir, A. (2020). Perception of Peace among Pre-Service Teachers. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(2), 427-438.
- 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.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. (2014). Barışa Yönelik Tutumlar ve Günümüz Dünya Sorunlarına Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(3), 25-39.
- Bush, K., Saltarelli, D., (2000). The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peace Building Approach to Education. UNICEF Innocenti Centre, Florence, Italy Retrieved 6.12.13, from <http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight4.pdf>.
- Candel-Mora, M. A. (2015). Attitudes towards intercultural communicative competence of English for Specific Purposes students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 178, 26-31.
- Cengeli Kose, T. & Gurdogan Bayir, O. (2016). Perception of peace in students' drawings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 181-198. DOI:10.14689/ejer.2016.65.11
- Clarke-Habibi, S., (2018) Teachers' perspectives on educating for peace in Bosnia and Herzegovina, *Journal of Peace Education*, 15:2, 144-168, DOI:10.1080/17400201.2018.1463209
- Clouet, R. (2012). Studying the role of intercultural competence in language teaching in upper secondary education in the Canary Islands, Spain. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 26(2), 309-334.
- Coşkun, H. (2017). *Barış Eğitimi*. Ankara: Sözkesen Matbaacılık.
- Cremin, H. (2016) Peace education research in the twenty-first century: three concepts facing crisis or opportunity?, *Journal of Peace Education*, 13(1), 1-17, DOI: 10.1080/17400201.2015.1069736
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., ve Oğuz, E. (2011). Nitel Bir Görüşme Yöntemi: Odak Grup Görüşmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(1), 95-107.
- Davies, L., (2004). Education and Conflict. Complexity and Chaos. Routledge, Oxon, UK.
- Demir, S. (2011). An Overview of Peace Education in Turkey: Definitions, Difficulties, and Suggestions: A Qualitative Analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 1739-1745.
- Deveci, H., Yılmaz, F., ve Karadağ, R. (2008). Pre-Service Teachers' Perceptions of Peace Education. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 30, 63-80.
- Freeman, T. (2006). Best practice'in focus group research: making sense of different views. *Journal of Advanced Nursing*, 56(5), 491-497.
- Galtung, J., & Fischer, D. (2013). Positive and negative peace. *Johan Galtung* (s. 173-178). içinde Berlin: Springer.
- Gurdogan-Bayir, O., & Bozkurt, M. (2018). War, Peace, and Peace Education: Experiences and Perspectives of Pre-Service Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 148-164.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Hilal, K. T., & Denman, B. D. (2013). Education as a Tool for Peace? The King Abdullah Scholarship Program and Perceptions of Saudi Arabia and UAE post 9/11. *Higher Education Studies*, 3(2), 24-40.
- Institute for Economics & Peace. (2017). *Global Peace Index 2017*. 05 30, 2018 tarihinde Vision of Humanity: <http://visionofhumanity.org/app/uploads/2017/06/GPI17-Report.pdf> adresinden alındı
- Işoraité, M. (2019). *The Importance of Education in Peace Marketing*. 10 01 2020 tarihinde https://mpr.ub.uni-muenchen.de/91262/1/MPRA_paper_91262.pdf adresinden alındı
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). Essential components of peace education. *Theory into practice*, 44(4), 280-292.
- Karaman-Kepeneci, Y. (2010). Üniversite öğrencilerinin ulusal ve uluslararası barışa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 43(2), 27-49.

- Kartal, S. (2018, 05 26). *Son Öğretmen Yetiştirme Programları Üzerine -İki sekiz bir dokuz, üç yirmi bir otuz-*. 05 30, 2018 tarihinde Sadık Kartal Blog: <http://sadikartal.blogspot.com/2018/05/son-ogretmen-yetistirme-programlari.html> adresinden alındı
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299-302.
- Knutzen, A., Smith, A., (2012). UNICEF Peacebuilding, Education and Advocacy Programme. Uganda Conflict Analysis. UNICEF, Voorburg, the Netherlands.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 159-174.
- Levy, G., (2014). Is there a place for peace education? Political education and citizenship activism in Israeli schools. *J. Peace Educ.* 11 (1), 101-119.
- Lin, J. (2007). Love, peace, and wisdom in education: Transforming education for peace. *Harvard Educational Review*, 77(3), 362-365.
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (2018), Geçici Koruma Kapsamı Altındaki Öğrencilerin Eğitim Hizmetleri, https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_12/03175027_03-12-2018_Ynternet_BYIteni.pdf, Erişim tarihi: 18.11.2020
- Memişoğlu, H. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Barış ve Barış Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(USBES Özel Sayısı 1), 151-175.
- Nakamura, K. (2006). International education for peace in higher education: Promoting cultures of peace in Japan. *Language and Culture: The Journal of the Institute for Language and Culture*, 10, 1-27.
- Nduka-Ozo, S. N. (2016). Counselling for Sustainable Peace in Tertiary Institutions in Nigeria. *Journal of Education and Practice*, 7(32), 96-101.
- Novelli, M., & Sayed, Y. (2016). Teachers as agents of sustainable peace, social cohesion and development: theory, practice & evidence. *Education as change*, 20(3), 15-37.
- Obidike, N. D., Bosah, I., & Olibie, E. (2015). Teaching peace concept to children. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2(6), 24-26.
- Page, J. S. (2008) *Peace Education: Exploring Ethical and Philosophical Foundations*. Charlotte: Information Age Publishing. p. 189.
- Pakyürek, G. (2013). The Philosophical and Historical Bases of Interdisciplinary Approach in Cognitive Science. *Journal of Faculty of Letters*, 30(2), 161-172.
- Petruş, R., & Bocoş, M. (2010). Developing Students' Intercultural Communicative Competence Through Authentic Resources. a Perspective on a Pre-Service Teacher Training Program. *Communication and Public Relations*, 89-96.
- Polat, S. (2009). Öğretmen Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Kişilik Özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 154-164.
- Polat, S. (2017). *Barış Eğitimi Projesi*. 02 28, 2019 tarihinde Öğretmen Adaylarına Barış Eğitimi: <https://barisegitimi.weebly.com/> adresinden alındı
- Rengi, Ö., ve Polat, S. (2019). Okullarda Kültürel Çeşitliliğe İlişkin Uygulamalar ve Bu Uygulamalarla İlgili Öğrenci Görüşleri: Almanya'nın Baden-Württemberg Eyaleti Stuttgart Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 44(197), 239-260.
- Rosen, Y., Salomon, G., (2011). Durability of peace education effects in the shadow of conflict. *Soc. Psychol. Educ.* 14 (1), 135-147.
- Smith, A., (2005). Education in the twenty-first century: conflict, reconstruction and reconciliation. *Compare* 35 (4), 373-391.
- Smith, D., & Carson, T. R. (1998). *Education for a peaceful future*. Toronto: Kagan and Woo.
- 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. *Journal of Peace Education*, 5(1), 79-95.
- Şencan, H. (2005). Sosyal ve Davranışsal Ölçmelerde Güvenirlilik ve Geçerlilik. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Toprakçı, E. (2007) The Rates of Participation of the Member Countries in the Institutional Objectives of UNESCO" *International Journal of Progressive Education (IJE)* Volume 3, Number 1:January-February 2007 <http://inased.org/v3n1/toprakci2.htm>
- Tran , T. Q., & Seepho, S. (2016). EFL Learners' Attitudes toward Intercultural Communicative Language Teaching and their Intercultural Communicative Competence Development. *Journal of English Studies*, 11, 1-40.
- Tuncel, G., ve Balcı, A. (2016). Çokkültürlülük ve Barış Eğitimi için Model Geliştirme. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(6), 41-60.
- UNESCO. (2002). *UNESCO Prize for Peace Education*. 02 10, 2016 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001290/129085e.pdf> adresinden alındı

- Wolcott, H. F. (1990). On seeking-and rejecting-validity in qualitative research. *Qualitative inquiry in education: The continuing debate*, 121-152.
- Yahya, S., Bekerman, Z., Sagy, S., Boag, S., (2012). When education meets conflict: palestinian and Jewish-Israeli parental attitudes towards peace promoting education. *J. Peace Educ.* 9 (3), 297-320.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembylas, M., Charalambous, C., Charalambous, P., Kendeou, P., (2011). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: teachers' difficulties and emotions towards a new policy initiative. *Teach. Educ.* 27 (2), 332-341.
- Zembylas, M., Charalambous, P., Charalambous, C., (2012). Manifestations of Greek- Cypriot teachers' discomfort toward a peace education initiative: engaging with discomfort pedagogically. *Teach. Educ.* 28 (8), 1071-1082.

Primary Education Program Students Opinions about Peace

Res.Assist.Dr. Esin Uurlu

Manisa Celal Bayar University-Turkey
esin.acil@cbu.edu.tr

Prof.Dr. Ekber Tomul

Burdur Mehmet Akif Ersoy University-Turkey
ekbertomul@gmail.com

Abstract

In this study, it was aimed to reveal the opinions of primary education program students on peace. The data of the study were composed of data collected through interviews. The research was organized with phenomenology design, one of the qualitative research designs. Focus group interviews were used in the study and interviews were conducted with four groups of 13 students. These four study groups were determined among the students of the Faculty of Education according to the political views of the students and on a voluntary basis: students who define themselves as conservative, students who define themselves as nationalist, students who define themselves as left-wing students, and students who do not feel close to any view and who define themselves as apolitical. As a result of the interviews with the students of the primary education program, it is seen that students from all views agree on some issues such as the legitimacy of defense war. In addition, in this study, it is seen that students complain about the lack of communication and are aware of the importance of peace, as in similar studies in the literature on the subject. It is hoped that the research will contribute to peace research.

Keywords: Peace, Student views, Primary school teaching, Higher education



**E-International Journal of
Educational Research,
Vol: 11, No: 3, 2020, pp.110-122**

DOI: 10.19160/ijer.811378

Received: 16.10.2020
Accepted: 25.11.2020

Suggested Citation:

Uurlu, E. & Tomul, E. (2020). Primary Education Program Students Opinions About Peace, *E-International Journal of Educational Research*, Vol: 11, No: 3, 2020, pp. 110-122, DOI: 10.19160/ijer.811378

EXTENDED ABSTRACT

Problem: Human beings lost more than 150 million lives in the two world wars in the twentieth century. This number is higher than the casualties in other wars in history (Smith and Carson, 1998). Between 2007 and 2017, the rate of deaths due to war increased by 408% (Institute for Economics and Peace, 2017). Violence in our daily lives is a central theme in games, media headlines and government political discourse. Education in our schools is pro-violence and war. For example, our curriculum teaches more wars than peace. A study by Laura Finley (2003; cited in Lin, 2007) that analyzed the US history texts revealed that 89.1 out of a hundred pages were devoted to war subjects, and an average of 4.94 pages were cited for peace. In the world where war and conflicts are on the rise, discussions are being held about the way in which peace will be achieved (Harris, 2004). Education is one of the ways to make peace. Bar-Tal and Rosen (2009) state that teacher training is an important factor for effective peace education. Therefore, it can be stated that teachers have a great responsibility to ensure peace and to save the next generations from war and the possible damages of war (Ay & Gökdemir, 2020; Cengelci Kose, & Gurdogan Bayir, 2016; Nakamura, 2006). Especially primary school teachers have a great responsibility for raising children with a high attitude of peace. Peaceful education of children is a prerequisite for wars and conflicts to decrease over time. First of all, individuals' attitudes and views on peace should change. If this change is achieved, first the society and then the states will begin to put forward more peaceful strategies in order to maintain their existence.

The teachers are scattered all over the country. Therefore, it can be said that the teaching profession is one of the professions that have the most widespread influence in terms of the breadth of service area. However, in this case, the following question arises: What are the opinions of future teachers of peace education about peace? The most important reason for this problem is the fact that values such as peace, which is the most important part of character education, can be gained by being a model rather than teaching (Kartal, 2018; Obidike, Bosah, & Olibie, 2015). At this point, it is necessary to understand the opinions of individuals who will become primary school teachers in the future on peace. For all these reasons, this study aimed to reveal primary school education program students' opinions on peace.

Method: The data of the study were composed of data collected through interviews. The research was organized with phenomenology design, one of the qualitative research designs. In the study, the study group was determined by using analogous (according to political views) sampling technique, one of the purposeful sampling types. In addition, focus group interviews were used in the study and interviews were conducted with four groups of 13 students. These four study groups were determined among the students of the Faculty of Education according to the political views of the students and on a voluntary basis: students who define themselves as conservative, students who define themselves as nationalist, students who define themselves as left-wing students, and students who do not feel close to any view and who define themselves as apolitical. The interviews took place in November 2018. Prior to these interviews, he informed the participants that the interview records would be used only for scientific purposes. Both group interviews and individual interviews lasted between 30 and 45 minutes. The data obtained as a result of the interviews with the students were analyzed by content analysis. The purpose of using content analysis in this section is the absence of a predetermined conceptual framework regarding primary school education students' views on peace and to discover previously unnoticed themes (Yıldırım & Şimşek, 2008). In this part, firstly, the interview records were transferred to the computer environment within a week after the interviews were completed. In order to ensure confidentiality, the participants were coded with names such as "Conservative 1", "Conservative 2". In addition, the interviewed participants were re-interviewed, and the participant's confirmation was obtained about the accuracy of the interviews written in writing. Data are coded and categorized. The codes and categories obtained regarding the content were checked by another expert researcher in the same field. In order to determine whether there is a consensus between the two researchers and to calculate the reliability coefficient between the researchers, the weighted Cohen kappa (weighted

kappa) analysis was performed using the statistics package program, since the data were nominal (Şencan, 2005). As a result of the analysis, the kappa value was found as 0.95. According to this result, there is almost perfect agreement between the two researchers (Landis & Koch, 1977). The analysis of the data was completed by analyzing the categorized codes and reporting them.

Findings: As a result of the interviews with the students of the primary school education program, it is seen that students from all views agree on some issues such as the legitimacy of defense war. Despite this consensus, it was observed that students who defined themselves as left-wingers and those who did not feel close to any view and defined themselves as apolitical were more concerned about social peace than students who defined themselves as nationalist and students who defined themselves as conservative. In addition, students who define themselves as nationalist and students who define themselves as conservative are more closed than students who define themselves as left-wing and do not want to express their political views. While students who define themselves as nationalist sometimes find differences dangerous due to negative experiences they have observed or experienced, students who define themselves as conservative have the idea that the differences are not in fact and that everyone is essentially the same.

Suggestions: In the study, similar to the findings in the study of Rengi and Polat, it was noteworthy that students who define themselves as nationalist and students who define themselves as conservative chose their friends from people who are mostly culturally close to them, not from people from different cultures (2019).

Similar to the results obtained in this study, in the interviews conducted in similar studies on the subject, it is seen that students complain about the lack of communication and are aware of the importance of peace (Hilal & Denman, 2013; Deveci, Yılmaz, & Karadağ, 2008; Nduka-Ozo, 2016; Sommerfelt and Vambheim, 2008). In studies conducted with primary school teachers, it was revealed that teachers could not make much effort regarding peace education in practice, since the exam-oriented education system takes too much time (Demir, 2011). When these two results are correlated, it is seen that individuals who have not started their professional life but progressed towards becoming primary education program students are more hopeful about values and peace education in terms of practice than primary school teachers. Teachers who have started their profession, even if they are aware of the importance of peace, cannot make an effort on this issue. In terms of competence, both this study and other studies converge on the point that the primary school teacher candidates / primary school teachers do not have sufficient expertise in peace education.

The current research is limited in terms of time to the year 2018 when the application was carried out. Since the opinions of the students of the primary school teaching program may change with the social structure over time, it may be recommended to conduct a similar study at different times. In addition, conducting similar studies in different faculties will enrich peace education research. It is hoped that the research will contribute to peace research.