



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**BARIŞÇIL YAŞAM BECERİLERİ TEMALİ EĞİTİM PROGRAMININ OKUL
ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARININ SOSYAL UYUM VE BECERİLERİNE
ETKİSİNİN İNCELENMESİ**
(Malatya İli Örneği)

FERDA GÖKTÜRK İNCE
YÜKSEK LİSANS TEZİ
Danışman
Yrd. Doç. Dr. Hikmet ZELYURT

MALATYA

2014

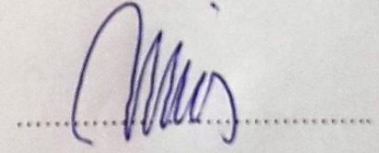
T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Ana Bilim Dalı
Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı

Ferda GÖKTÜRK İNCE tarafından hazırlanan “**Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi**” başlıklı bu çalışma 10.Eylül.2014 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

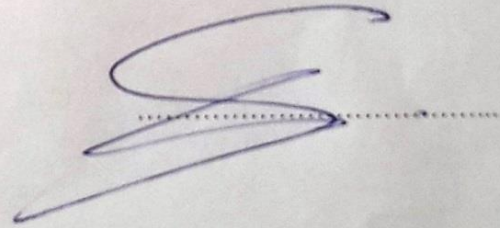
Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hikmet ZELYURT

İmzalar


Üye: Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN



Üye: Yrd. Doç. Dr. Gökçe KURT



ONAY

...../...../201...

Prof.Dr.Celal ÇAKAN

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Hikmet ZELYURT'un danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi (Malatya İli Örneği)** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Ferda GÖKTÜRK İNCE

ÖNSÖZ

Bu araştırma Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Aynı zamanda benim kişisel gelişime katkıda bulunmuş, bebeğimle beraber büyümüş ve hayatla ilgili pek çok şeyi sorgulamamı sağlamıştır. Hayatımın zor zamanlarında kullanabileceğim pek çok yeni bilgi ve becerinin kapılarını aralamıştır. Bu yönüyle bu çalışma benim için akademik bir çalışmadan çok daha fazla şey ifade etmektedir.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin değerli katkıları olmuştur. Öncelikle çalışmamın her aşamasında benden desteğini esirgemeyen, motive edici konuşmalarıyla çalışma isteğimi artıran, ihtiyaç duyduğum her anda önemli fikirleriyle bana yol gösteren, akademik yaşantım için değerli önerilerde bulunan saygı değer danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Hikmet ZELYURT'a teşekkürü bir borç bilirim. Bilimsel etik ve ilkeler konusunda bana rehberlik eden, istatistik çözümlmeleri için yol göstermiş olan, sabır ve hoşgörüsüyle beni destekleyen Sayın Yrd. Doç. Dr. Gökçe KURT'a; bilimsel bir araştırmanın nasıl yapılması gerektiği hakkında bana rehberlik eden ve aynı zamanda mesleğimi icra ederken çok değerli fikirlerinden yararlanma şansı bulduğum Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN'a, çalışmada kullandığım ölçek ile ilgili gereken izinleri sağlayan Sayın Prof. Dr. Adalet KANDIR'a ve yüksek lisans eğitimim süresince destek veren tüm diğer hocalarıma da teşekkürlerimi iletmekten onur duyarım.

Araştırmanın gerçekleşme sürecinde çok güzel anılar paylaştığımız deney ve kontrol grubundaki çocuklara, ailelerine ve öğretmenlerine duyarlılıklarından ötürü minnettar olduğumu belirtmek isterim. Bu süreç içerisinde her zaman yanımda olan ve kendimi daha güçlü hissetmemi sağlayan meslektaşlarım Hatice AKIN, Zehra GİŞİ, Hacer DEMİR ve Radife BOZKURT'a da çok teşekkür ederim. Ayrıca tüm eğitim hayatım boyunca bana emekleri geçen, bilgilerini benden esirgemeyen, çalışmalarımnda beni destekleyen tüm hocalarıma da teşekkür ederim.

Hayatımın her aşamasında bana inancını hiç kaybetmeyen, beni yetiştiren ve her deneyimimde bana hep destek olan canım annem Nilgün GÖKTÜRK'e, bana hep güvenen bir tanecik babam İbrahim Halil GÖKTÜRK'e, yaşamımı anlamlı kılan kardeşlerim Funda GÖKTÜRK ve Ferhat GÖKTÜRK'e sonsuz teşekkürler.

Tüm araştırma boyunca sevgisini, sabrını, desteğini ve hoşgörüsünü esirgemeyen sevgili eşim Mehmet Yılmaz İNCE'ye bana gösterdiği anlayış ve sabırdan dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Yüksek lisansı kazandığımı öğrendiğim ilk gün sevincimi paylaşmak üzere yanına koştuğum ikinci annem Hacer İNCE'ye sonsuz sevgilerimi gönderiyorum. Bu tezi bitirdiğimi görebilecek kadar vakti olmadı maalesef. Paylaşacak, yaşayacak onca şey varken hepsini yarıda bırakıp gitti. Ama bir yerlerden görebiliyorsa eğer, onu çok sevdiğimi ve özlediğimi bilmesini isterim...

Ve teşekkürlerin en büyüğü biricik kızım Telvin Ada İNCE için. Daha doğmamışken benimle beraber yol alıp, bu çalışmaya ortak olduğu, beraber geçirebileceğimiz vakitleri bu çalışmayla paylaşabildiği ve buna rağmen daha şimdiden gurur duyulması çok güzel bir evlat olduğu için kızıma sonsuz teşekkürler. Bu çalışma onun güzel gülüşüne adanmıştır...

Ferda GÖKTÜRK İNCE

Malatya, 2014

ÖZET

Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi

GÖKTÜRK İNCE, Ferda

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hikmet ZELYURT

Eylül 2014, XI + 154 Sayfa

Bu çalışma, Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Malatya Kamu Görevlileri Anaokulu'na devam etmekte olan ve normal gelişim gösteren 5 yaş grubu 50 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin 25'i deney, 25'i kontrol grubunda yer alacak şekilde seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak Işık (2007) tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Aileler ve çocuklarla ilgili demografik bilgiler ise araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Gözlem formu niteliği taşıyan Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği, uygulama öncesinde sınıf öğretmenleri tarafından ön test olacak şekilde her çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur. Daha sonra deney grubu öğrencilerine 12 hafta süresince haftada bir gün araştırmacı tarafından geliştirilen Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı uygulanmıştır. Kontrol grubu öğrencilerine hazırlanan eğitim programına ilişkin herhangi bir eğitim verilmemiş, mevcut eğitimlerine devam etmeleri sağlanmıştır. Uygulama sonrasında yine öğretmenler tarafından Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği son test olacak şekilde doldurulmuştur. Verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılmıştır. Çocuklar ve ailelere ilişkin demografik bilgiler için frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin puanlarının karşılaştırılması için bağımsız gruplarda t testi kullanılmıştır. Araştırmanın anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın sonucunda uygulanan eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, sosyal uyum, sosyal beceri, barış, barış eğitimi

ABSTRACT

An Examination on the Effect of Peaceful Life Skills Education Program on Pre-school Children's Social Adaptation and Skills.

GÖKTÜRK İNCE, Ferda

Master of Science, İnönü University, Department of Early Childhood Education

Supervisor: Yrd. Doç. Dr. Hikmet ZELYURT

September 2014, XI +154 Papers

This study aimed to examine the effect of Peaceful Life Skills Education Program's on pre-school children. In this research, pre test - post test control grouped quasi experimental model was used. The sample of the research was formed of 50 students at the age of 5 studying at Malatya Kamu Görevlileri preschool and who showed usual progress of growing. 25 of the students take place in the experiment and the other 25 were in control group. Social Adaptation and Skill Scale which is approved to be valid and credible by Işık (2007) was used to gather the data. Demographical information regarding the students and their families were gathered by the Personal Information form which is generated by the researcher. Social Adaptation and Skill Scale filled by the students' teacher for each of the student, before the implementation of the program, as a pre-test. Then, Peaceful Life Skills Education Program had been applied to the experiment group of students for 12 weeks, a day in a week, by the researcher. The students who took place in the control group did not attend the education program and proceeded on their regular education program. After the application, Social Adaptation and Skill Scale was once again filled by the students' teacher for each student as a post-test. SPSS was used for the analysis of the data. Percentage and frequency evaluations were carried out for the demographical data of the children and their families. T test is used to compare the results of the students who were in the experiment group and others in the control group. The significance value of 0.05 was set. As a conclusion of this study, the education program has affirmative effects on pre-school children's social adaptation and skills.

Key words: Pre-school, social adaptation, social skills, peace, peace education

İÇİNDEKİLER

ONAY	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
ONUR SÖZÜ	iii
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problemi	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.2.1. Araştırmanın Problem Cümlesi	3
1.2.2. Araştırmanın Alt Problemleri	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.6. Tanımlar	6
BÖLÜM 2	7
KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEMİN ÖNEMİ	7
2.2. BARIŞ ve BARIŞ EĞİTİMİ	10
2.2.1. Barışın Tanımı	10
2.2.2. Barış Eğitimi	13
2.3. BARIŞÇIL YAŞAM BECERİLERİ	19
2.3.1. Tanışma Çalışmaları	20
2.3.2. Duyguları Tanıma	21
2.3.3. Özsaygı-Özgüven	23
2.3.4. İletişim	29
2.3.5. Empati	31
2.3.6. Farklılıklara Saygı	33
2.3.7. Öfke Kontrolü	37
2.3.8. Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk	41
2.3.9. İşbirliği ve Dayanışma	46

2.3.10. Doğayı ve Canlıları Sevme	49
2.4. BARIŞÇIL YAŞAM BECERİLERİ TEMALI EĞİTİM PROGRAMINDA KULLANILABİLECEK YÖNTEM VE TEKNİKLER	51
2.4.1. Sohbet.....	53
2.4.2. Problem (sorun) çözme	53
2.4.3. İşbirliğine dayalı öğrenme.....	53
2.4.4. Yazınsal metinler	54
2.4.5. Resim yapma.....	54
2.4.6. Müzik	54
2.4.7. Oyun.....	54
2.4.8. Temsil faaliyetleri	55
2.4.9. Drama.....	56
2.4.10. Dramatizasyon.....	56
2.4.11. Beyin fırtınası.....	57
2.4.12. Konuşma halkası	57
2.4.13. Kimlikli bebekler	57
2.5. SOSYAL GELİŞİM.....	58
2.5.1. Sosyal Gelişimin Tanımı ve Önemi	58
2.5.2. Sosyal Gelişim ve Sosyal Becerilerle İlgili Kuramlar.....	59
2.5.3. Sosyalleşme.....	69
2.5.4. Sosyal Yeterlik.....	71
2.5.5. Sosyal Beceri.....	72
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	74
2.6.1. Sosyal Beceri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar	74
2.6.2. Barış Eğitimi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar.....	80
BÖLÜM 3	90
YÖNTEM.....	90
3.1. Araştırma Modeli	90
3.2. Araştırma Deseni.....	90
3.3. Evren ve Örneklem	90
3.4. Veri Toplama Araçları	96
3.4.1. Kişisel Bilgi Formu	96
3.4.2. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği	96
3.5. Veri Toplama Yöntemi	98
3.6. Eğitim Programının Hazırlanması.....	99
3.7. Eğitim Programının Uygulanması.....	99

3.8. Verilerin Analizi	102
BÖLÜM 4.....	103
BULGULAR ve YORUMLAR	103
4.1. Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğinin Sınanmasına İlişkin Bulgular.....	103
4.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sosyal Uyum ve Becerilerinde Meydana Gelen Değişmeye İlişkin Bulgular:	105
4.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlarda Meydana Gelen Değişmeye İlişkin Bulgular:	106
4.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Puanlarının Kendi Gruplarındaki Değişimlerine İlişkin Bulgular:.....	112
BÖLÜM 5	116
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	116
5.1. SONUÇLAR	116
5.2. ÖNERİLER.....	119
5.2.1. Öğretmenler ve Eğitim Yöneticileri İçin Öneriler	119
5.2.2. Anne ve Babalar İçin Öneriler	120
5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler	120
KAYNAKLAR/REFERENCES	122
EKLER.....	136
EK-1 BARIŞÇIL YAŞAM BECERİLERİ TEMALİ EĞİTİM PROGRAMI	136
EK- 2 UYGULAMAYA AİT BAZI FOTOĞRAFLAR	138
EK - 3 KİŞİSEL BİLGİ FORMU	152
EK-4 ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ İZİNLER	151
EK- 5 ÖZ GEÇMİŞ.....	154

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. İşbirlikçi Öğrenme Yöntemiyle İlgili Çalışmalar	48
Tablo 2. Araştırmanın Deseni	90
Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	91
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Doğum Sıralarına Göre Dağılımı	92
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Dağılımı	92
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Aile Yapısına Göre Dağılımı	93
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailelerinin Gelir Durumuna Göre Dağılımı	93
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin ve Babalarının Yaşlara Göre Dağılımı	94
Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı	95
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin ve Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı	95
Tablo 11. Eğitim Programı İçeriği	100
Tablo 12. Ön Test Puan Ortalamalarına Ait Shapiro – Wilk Testi Sonuçları	103
Tablo 13. Son Test Puan Ortalamalarına Ait Shapiro – Wilk Testi Sonuçları	104
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları	105
Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puan Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları	105
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları	107
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum Alt Boyutundan Aldıkları Son Test Puan Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları	107
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyumsuzluk Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları	109
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyumsuzluk Alt Boyutundan Aldıkları Son Test Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları	109
Tablo 20. Deney Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum Beceri Ölçeği'nin Toplamı ve Alt Boyutlarına Ait Ön Test – Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	112
Tablo 21. Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum Beceri Ölçeği'nin Toplamı ve Alt Boyutlarına Ait Ön Test – Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	113
Eğitim Programı İçeriği	136

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, problem cümlesi ve alt problemleri, amacı, önemi, varsayım ve sınırlılıkları ile anahtar kavram ve tanımları yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Problemi

İnsanlık tarihi sayısız savaşlarla ve bunları takip eden uzun ya da kısa süreli barışlarla doludur. Barış, her dönemde insanlar için arzulanan, sürekliliği sağlanmaya çalışılan, içerdiği değerlere özlem duyulan bir kavram olmuştur. İnsanlar için bu denli önemli bir değer olan barış hakkında pek çok araştırma yapılmış ve kalıcı barışın sağlanması için çözüm yolları aranmıştır. Pozitif ya da negatif barış tanımlamaları yapılmış, barışın eğitim ile mümkün olup olmadığı araştırılmış, içerdiği değerler sorgulanmış ve bu değerlere ulaşmak için hangi yollardan geçilmesi gerektiği irdelenmiştir.

Günümüzde yaşanan şiddet ve terör olayları, barışın içerdiği huzur ve güven duygusunu ortadan kaldırmakta ve bu güvensiz ortam küçük çocukların gelişimini dahi risk altına sokmaktadır. Maalesef insanlar yüzyıllık çabalarına rağmen kalıcı bir barış sağlamayı başaramamışlardır. Bu konu hakkında Felsefeci yazar Umberto Eco, şöyle bir yorum getirmektedir: “Büyük savaşlar sonrası, 21. Yüzyılın dünyası tüm beklentilere karşın savaşlardan arınmamıştır. Tam aksine, günümüzde savaşlar yaygınlaşmış, çeşitlenmiş durumdadır. Barış eğitimi yeni bir kavram değilse, geçmişte bu tür eğitim neden başarılı olamamıştır? 21 yy.da barış adına eğitim yoluyla nasıl fark yaratabiliriz?” Eco, ayrıca, “Evrensel Barışı öngörmek artık mümkün olmazken, küçük barışlar için çaba harcamak daha mümkündür” sözleriyle barışın uğruna çaba harcanmasını hak eden bir değer olduğuna dikkat çekmektedir. Geçmişte barışa karşı daima bütünsel bir yaklaşım güdülmüş, dünya tarihinde her zaman mutlak evrensel barışın oluşması için çaba gösterilmiştir. Felsefeci, evrensel barışı sağlamanın çok zor olduğunu ama yine de küçük barışların gerilimleri azaltabileceğini “bir dizi küçük barış, kesintisiz savaş besleyen gerilimleri azaltmaya önyak olabilir” sözleriyle vurgulamıştır (Pınar ve Acar, 2012).

Şüphesiz ki sözü edilen “bir dizi küçük barış” bireylerin sahip oldukları evrensel değerlerin geliştirilmesi ile mümkün olacaktır. Sevgi, saygı, eşitlik, adalet, hoşgörü, empati, işbirliği, dayanışma, çatışmaları şiddet içermeyen yöntemlerle çözebilme, tüm

dünya insanlarını ve içinde yaşadığı doğayı sevgiyle kucaklayabilme gibi evrensel değerler barış eğitiminin içeriğini oluşturmaktadır. Barışın bir değer olarak görülmesi ve barış kültürünün yerleşmesi için gerekli olan barış eğitimi ise özellikle fiziksel şiddetin okullara kadar yansıdığı günümüzde öğrencilere kesinlikle öğretilmesi gereken bir olgudur. Çocukların küçük yaşlardan itibaren okullarda Barış Eğitimi Programı'nı almaları, bu programın içerdiği becerileri öğrenerek başka insanlara da bu konuda yardımcı olmaları gerekmektedir (Tapan, 2006). Mamatha Gandhi'ye göre eğer gerçek barış isteniyorsa işe çocuklardan başlanmalıdır. İbrahim İssa, barış ve demokrasi eğitimi bebeklere anne sütüyle beraber verilmelidir diyerek, barış kavramının erken yaşlarda öğretilmesinin önemini dile getirmiştir (Noe, 2008; Akt: Aktaş ve Safran, 2013, s. 137). Toplumda eşitlik, adalet, demokrasi, insan hakları, hoşgörü ve dayanışmaya dayanan barış kültürünün oluşturulması için toplumsal değişimin başlangıç noktası olan okullardan başlamak önemlidir çünkü okullar ve öğretmenler, barış eğitimi aracılığı ile bu değişimi sağlamaya yardımcı olacak en önemli unsurlardır (Demir, 2011). Timoty Reagan, "Barış bizim geleceğimizdir ve barış eğitimi geleceğe erişmemizde anahtar araçtır" der (Dinçer, 2012, s. 36). Geleceğimizin daha parlak ve umut verici olması ise barışın, sevmenin, paylaşmanın ve dostça yaşamının değerini bilen çocukların yetişmesi ve evrensel değerleri dünyamıza yansıtabilmeleri ile mümkün olacaktır. Bu çalışmada da, çocuklara barışçıl becerilerin öğretilmesi amaçlanmıştır. Yaşamın temelini oluşturan okul öncesi yıllarda edinilen bilgi, beceri ve davranışların gelecekte kalıcı olacağı düşüncesinden hareketle böylesine önemli bir konunun okul öncesi dönemden itibaren ele alınması gerektiği düşünülmüş ve bu yönde bir çalışma oluşturulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; okul öncesi eğitime devam eden çocuklara uygulanan Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'nın, çocukların sosyal uyum ve becerilerine etkisini incelemektir. Genel olarak bakıldığında barış konusunun çocuklar için soyut bir kavram olduğu ve çocukların zaten barışçıl şekilde hareket ettikleri düşünülebilir. Fakat daha önce de değinildiği gibi çocuklar çevreleri ile bütündürler ve çevrenin sunduğu yaşantıları model alarak öğrenirler. Çocuğa sunulan çevrede şiddet, savaş, öfke, ayrımcılık vb. olduğu sürece zaten soyut bir kavram olduğundan dolayı anlamakta zorluk yaşadıkları barış kavramını, barış dilini yaşamlarına uygulamaları da daha zor hale gelecektir. Bu sebepten dolayı, bu çalışma çocuklara barışı kavramsal boyutta değil ama davranışsal boyutta ele almayı ve barışçıl

yaşam yollarını öğretmeyi amaçlamaktadır. Barışçıl yaşam için gerekli olan kendine saygı, farklılıklara saygı, empati, çatışma çözümü, öfke kontrolü, arabuluculuk gibi barışçıl davranışlar aynı zamanda çocuğun sosyal gelişimini de yakından ilgilendirmektedir. Bu kavramları içeren bir eğitim programının çocuğun sosyal uyum ve becerilerine nasıl etki ettiğini incelemek gerekmektedir. Ayrıca barış eğitimi günümüzde her geçen gün daha da önem kazanmaktadır ve bu alanda okul öncesi ile ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Böylesine önemli bir konunun okul öncesi dönemde mutlaka ele alınması gerekliliğinden hareketle çocuklara barışçıl yaşam yollarının öğretimi ile ilgili bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu araştırmada, “Okul öncesi eğitime devam eden çocuklara uygulanan Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı’nın çocukların sosyal uyum ve becerilerine etkisi nedir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2.2. Araştırmanın Alt Problemleri

Belirtilen problem cümlesi kapsamında ele alınan alt problemler aşağıdaki gibidir:

1. Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı’na katılan ve katılmayan çocukların sosyal uyum ve becerilerinde meydana gelen değişmeyi ölçmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:
 - Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı’na katılan deney grubundaki öğrenciler ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı’na katılan deney grubundaki öğrenciler ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı’na katılan deney grubundaki öğrenciler ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerin Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği’nin alt boyutlarından (sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk) aldıkları puanlar arasındaki farklılıkları tespit etmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Sosyal Uyum Alt Boyutu İçin.

- Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki öğrenciler ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerin sosyal uyum alt boyutundan aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki öğrenciler ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerin sosyal uyum alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Sosyal Uyumsuzluk Alt Boyutu İçin.

- Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki öğrenciler ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerin sosyal uyumsuzluk alt boyutundan aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki öğrenciler ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerin sosyal uyumsuzluk alt boyutundan aldıkları son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sosyal uyum ve becerilerinin, program uygulanan grupta ve uygulanmayan grupta anlamlı şekilde artıp artmadığının belirlenmesi için aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

- Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı uygulanan deney grubu öğrencilerinin Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ve alt testlerinden elde ettikleri ön test - son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Var olan eğitim programlarına devam eden kontrol grubu öğrencilerinin Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ve alt testlerinden elde ettikleri ön test - son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ekonomik, sağlık, kültürel ve çevresel birçok toplumsal sorunun çözümlenmesinde gelişmiş zihinsel yeteneklerin yanı sıra sosyal ve duygusal yeteneklerin de önemi bulunmaktadır. Teknolojik alanda çağın getirdiği birçok gelişme

ve uyarıcıların artması insanların hayatını kolaylaştırması ve üst düzeye çıkarmasına rağmen sosyal ilişkilerin gittikçe zayıflamasına neden olmuş, insanın kişiliğine ve toplumun yapısına etki eden birçok olumsuz durumu da beraberinde getirmiştir (Ulutaş, 2005). Sosyal ilişkilerin zayıflamasıyla birlikte sosyal-duygusal gelişimle ilgili araştırmalara ağırlık verilmiştir. Bu alanda okul öncesi dönem ile ilgili araştırma yapılmasına da ihtiyaç duyulmuştur. Okul öncesi dönem çocuklarında sosyal-duygusal gelişim, sosyal uyum ve sosyal beceriler ile ilgili pek çok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların çoğu sosyal becerileri nelerin etkilediğini ortaya çıkarmaya yönelik araştırmalardır. Deneysel yöntem kullanılarak yapılan araştırmalarda ise drama, Montessori, aile katılımı, proje yaklaşımı, işbirlikçi öğrenme gibi uygulamaların sosyal becerilere etkisi incelenmiştir. Fakat bu araştırmada sosyal becerilerin sadece barış kavramına vurgu yapan özel temaları ele alınarak bir program hazırlanmış ve mümkün olduğu kadar uzun bir süreyi kapsayacak şekilde uygulanmıştır.

1.4. Varsayımlar

- Araştırmada kullanılan ölçme aracı çocukların sosyal uyum ve becerilerini ölçmektedir.
- Toplanan veriler gerçeği yansıtmaktadır.
- Ölçme araçlarını dolduran kişiler sorulara samimi ve doğru cevaplar vermişlerdir.
- Araştırmaya katılan çocukların tümü normal gelişim göstermektedir.
- İlgili değişkenler deney ve kontrol gruplarını aynı biçimde etkilemiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

- Malatya il merkezinde ikamet eden ve 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kamu Görevlileri Anaokulu'na devam eden çocuklardan elde edilen veriler ile,
- Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programının uygulanıp değerlendirilmesi sonucu elde edilen bulgularla,
- Ölçme aracı olarak uygulanan Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nin (Işık, 2007) ölçtüğü özellikler ile,
- Demografik değişkenleri belirlemek için kullanılan araştırmacı tarafından hazırlanan Genel Bilgi Formu ile,

- Araştırmada kullanılan değişkenler ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Sosyal uyum. Kişinin sosyal uyarıcıya, özellikle grup yaşamının baskı ve zorluklarına karşı duyarlılık geliştirmek, başkalarıyla geçinebilmek, onlar gibi davranabilmek için onaylanabilir davranış kalıpları geliştirmesidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005).

Sosyal beceri. Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkiler gelmesini önleyerek, başkalarıyla iletişimi mümkün kılan, sosyal açıdan kabul edilebilir, çevrede etki bırakan, hedefe yönelik, sosyal içeriğe göre değişebilen, hem belirli gözlenebilir hem de gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğeleri içeren ve öğrenebilen davranışlardır (Yüksel, 1997).

Barış. Barışma işi; savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum, sulh, hazar; uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortamdır (tdk.gov.tr).

Özsaygı. “Kişinin kendi kişiliği ya da onurunun mutlak değerinin bilinci” şeklinde tanımlanabilir. Kişinin yaşadığı başarı ve başarısızlıklarla orantılı şekilde gelişen öz saygı, kendini takdir duygusu olarak da görülmektedir (Hosogi, Okada, Fujii, Noguchi ve Watanabe, 2012).

İletişim. İnsanlar arası iletişim, bilgi, düşünce, duygu, tutum ve kanılarla, davranış biçimlerinin kaynak ile alıcı arasındaki bir ilişkileşme yoluyla bir insandan (insanlardan) diğerine (diğerlerine) bazı oluklar (kanal) kullanarak, anlamlarında uzlaşmış simgeler aracılığıyla ve değişim amacıyla aktarılması sürecidir (Yüksel, 2008; Akt: Bulut, 2008).

Empati. Empati, diğerlerinin duygularını tanımak, bu duyguların sebeplerini anlamak ve bunun bir parçası olmadan bireyin duygusal deneyimine katılmak anlamında kullanılan bir kelimedir (Keen, 2007; Akt: Ioannidou ve Konstantikaki, 2008).

Öfke. Öfke, “engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakılma, kısıtlanma vb. gibi durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye

yönelik şu ya da bu biçimde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun olumsuz bir duygu” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan bölümlere ve daha önce sosyal uyum ve beceri alanında, barış eğitimi alanında yapılmış araştırmaların irdelenmesine yer verilmiştir.

2.1. OKUL ÖNCESİ DÖNEMİN ÖNEMİ

Konusu insan olan psikoloji, pedagoji, psikiyatri ve tıp bilimlerinin gelişiminin insan yaşamını etkilemesi ve bilhassa doğuştan başlanarak insan yavrusunun beden, ruh, zihin ve tüm nitelik ve özelliklerinin mercek altına alınması, tüm gelişim aşamalarının bilimsel ve gerçekçi anlamda saptanması, okul öncesi eğitimin önemini, değerini ve gerçeğini ortaya koymuştur (Tos, 2001; Akt: Özgülük, 2006, s. 9). Okul öncesi dönemde özellikle çocuğa dokunmak, onu sevmek, onunla ilgilenmek hayati önem taşımaktadır. Bu alanda yapılmış pek çok çalışma bebeklik döneminden itibaren çocuğa gösterilen sevgi ve ilginin gelecekteki yaşantıları şekillendirdiğini ortaya koymuştur.

Dokunmanın önemi ile ilgili yapılan bir araştırmada bir psikolog, yetimhanede her bir çocuk bakıcısına 15 bebek düştüğünü görmüştür. Çocuk bakıcıları bebekleri beslemeye ve onların altını değiştirmeye çok vakit harcadıkları için, onları kucaklarına alacak vakit bulamamaktadır. Bunun üzerine araştırmacı psikolog, çocukları dört gruba ayırmıştır: Birinci grupta her bir bakıcıya üç, ikinci grupta altı, üçüncü grupta dokuz ve dördüncü grupta on iki çocuk düşecek şekilde dağılım yapılmıştır. Bakıcılar besleme ve alt değiştirme işlemini bitirdikten sonra geri kalan zamanlarını çocukları kucaklayarak, onlara dokunup, öpüp, koklayarak geçireceklerdir. Bu uygulama birkaç yıl devam etmiştir. Bu sürenin sonunda araştırmacı şu sonucu bulmuştur: En çok dokunulan birinci grupta en az, en az dokunulan dördüncü grupta ise en çok hastalık ve ölüm ortaya çıkmıştır. Dokunulan ve sevilen çocuklar, hastalığa karşı direnç geliştirmektedir (Akt: Cüceloğlu, 2002).

Anne baba tarafından gösterilen sevgi, dengeli bakım, beslenme ve ilgi, çocuğun temel duygularının gelişmesine ve pekişmesine yardımcı olmaktadır. Bu yıllarda çocuğun anne ve babası ile ilişkilerinde sıcak ve hoş deneyimler varsa, çocuk

başkalarına karşı da benzer biçimde davranacaktır. Kısaca, çocuğun ailesiyle ilişkilerinde karşılaştığı deneyimler ve davranışlar çocuk tarafından çevresine yansıtılmaktadır. Çocuk, ilişkilerde reddedilmiş, itilmişse, kendisini güvende hissedemeyeceği için bu tür sosyal ilişkileri tekrarlamak istemeyecektir. Mutlu sosyal deneyimler ise, çocuğun güven duygusunu pekiştirerek bu deneyimleri tekrarlamaya teşvik etmektedir (Kulaksızoğlu, 2001; Akt: Özgülük, 2006).

Okul öncesi dönem, insan hayatının diğer dönemlerinin temellerini oluşturan bir dönemdir (Furman, 2000; Girgin ve Gürşimşek, 2005; Kulaksızoğlu,2003; Oktay, 2002). Bu dönemde bireyin potansiyelinin en üst sınırına kadar geliştirilebilmesi, ancak ona çok erken dönemlerde sağlanacak olanaklarla mümkündür. Bebek, doğduğu andan itibaren sürekli öğrenme ve çevresiyle etkileşimde bulunma ihtiyacı içerisindedir. Tolstoy, “Beş yaşındaki bir çocukla benim aramdaki uzaklık bir adımdır, fakat yeni doğmuş bebekle beş yaşındaki çocuk arasındaki uzaklık korkunçtur” demiştir. Bu dönemde çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrenin, onun gelişmesinde çok önemli rolü vardır. Okul öncesi yıllar bu bakımdan hayati öneme sahiptir (Girgin ve Gürşimşek, 2005).

Okul öncesi dönem, çocuğu yalnızca gençlik ve olgunluğa hazırlayan bir dönem olarak görülmemelidir. Bu dönem kendi başına da önemli bir dönem olarak algılanmalıdır. Bu bakış açısı ile çocuğa verilen eğitim ise, sadece gelecek için bir hazırlık olmanın ötesinde tüm yaşamı kapsayan ve şimdiki zaman içerisinde gerçekleştirilen bir süreç olacaktır. Yaşamın her döneminde insanın yerine getirmesi gereken ödev ve sorumlulukları vardır. Her yaşta insanın kendi yanlış ve doğrularını bizzat yaşayarak öğrenmesi son derece önemlidir. Zamanında yaşanmayanların en az yaşanmışlar kadar sonraki dönemlerde problemler halinde ortaya çıkacağı; yaşanmamış ve tatmin edilmemiş hayatların şiddet ve suçluluk doğuracağı unutulmamalıdır. Adalet, umut, nezaket, sevinç, barış gibi temel ruhsal özellikler çocukların da en az yetişkinler kadar sahip olması gereken özelliklerdir. Bu özelliklerin kazanımı çocuklara okul öncesi yıllarda verilen eğitimin niteliğiyle yakından ilişkilidir (Ball, 1994; Akt: Oktay, 2002).

Okul öncesi eğitim, çocukların duygu ve düşüncelerini doğru ve açıkça ifade edebilmelerine yardımcı olmaktadır. Uyarıcı bakımından zengin çevre olanakları ile merak uyandırarak yaratıcılıklarını geliştirmekte ve arkadaş ortamı sayesinde toplumla uyum içinde olmalarını sağlayan sosyal becerileri kazandırmaktadır (Singh, 2007).

Çocuğun kazanacağı bu beceriler ve davranışlar onun dünyayı daha iyi anlamasına ve içinde yaşadığı topluma daha kolay ve çabuk uyum sağlamasına yardımcı olur. Çocuk, çevresindeki yetişkinlerle ve yaşlılarıyla sürekli etkileşime girerek, sosyal, duygusal, dil, öz bakım, bilişsel ve psikomotor becerileri kazanır (Arslan, 2007). Bu alanlarda kazanılan beceriler içerisinde, çocukların sosyalleşme sürecine sağladığı katkılardan dolayı sosyal duygusal gelişimin önemi büyüktür (Furman, 2000).

Okul öncesi dönemde çocuğun gelişimini etkileyen en önemli unsurlardan bir tanesi çevredir. Çocuğun gelişimi çevre ile etkileşim sonucu olur. Çevreden en fazla etkilenilen yaşlar ise erken yaşlardır. Çevre sadece çocuğun içinde bulunduğu yakın aile çevresi değildir. Çocuğun dolaylı ya da doğrudan etkileşimde olduğu aile, ailenin içinde bulunduğu topluluk, kurumsal topluluk, sosyo-politik çevre gibi diğer çevrelerin de önemi göz önünde bulundurulmalıdır (Gülaçtı, 2012). Piaget, yetişkinin çocuk için hazırladığı ortamın hem zihinsel hem de sosyal gelişimini olumlu yönde etkilediğine dikkat çeker. Çocuk edindiği deneyimler sayesinde toplumun kurallarını zihinsel kapasitesiyle yorumlamakta ve toplumla uyumlu sosyal bir varlık haline gelmektedir (Oktay, 2002). Zihinsel kapasitenin etkin şekilde kullanılabilmesi için çocuğun beş duyu organına ulaşan uyarıcı miktarının yeterli olması gerekmektedir. Uyarıların azlığı öğrenme çevresinin kısıtlanması anlamına gelir. Okul öncesi eğitim ise çocuğa sunduğu zengin uyarıcı çevre ile hem çocuğun zihinsel yönde gelişmesini sağlamakta hem de toplumsallaşmasını, temel kavramları, paylaşmayı ve işbirliğini öğrenmesini kolaylaştırmaktadır (Kulaksızoğlu, 2003).

Çocukların toplumsal hayata uyabilmeleri için kendilerini kontrol etmek, kendilerine güvenmek, arkadaşlarıyla işbirliği yapmak, paylaşmak gibi davranışları kazanmaları gerekmektedir. Okul öncesi eğitim kurumuna başlamakla daha geniş bir topluluğa girmiş olan çocuk, bu vesileyle farklı bir takım insanlarla temas edecektir. Bir takım güçlüklerle karşılaşacak, daha önce yaşamadığı deneyimleri tadacaktır. Çocuk böylece aile içinden sıyrılıp toplumun içinde nasıl davranılacağını öğrenecektir (Erkunt, 2000).

Okul öncesi eğitim kurumları, çocuğun her yönden gelişmesi bakımından önemlidir. Çocuğun başarılı olmasını asıl sağlayan şey, okul öncesi eğitim kurumlarında edindiği bilgilerden çok, elde edeceği toplumsal alışkanlık ve tutumlardır. Diğer bir deyişle, çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği, duygu ve düşüncelerini ifade

edebilen, girişimci, araştırmacı, özdenetimini sağlayabilen, yeteneklerini kullanma becerisine ve kültürel değerlere sahip sağlıklı bireyler yetiştirmek, okul öncesi eğitime gerekli önemi vermekle sağlanabilir (Zembat, 1994; Akt: Özgülük, 2006).

2.2. BARIŞ ve BARIŞ EĞİTİMİ

2.2.1. Barışın Tanımı

Johnson ve Johnson (2003) barışı, savaş ve çekişmenin yokluğu olarak tanımlamışlardır. Ayrıca hükümetler arasındaki karşılıklı anlaşmanın ya da ortak amaçları gerçekleştirmek için beraberce çalışmanın da barış kavramı içerisinde ele alınabileceğini belirtmişlerdir. Çatışmaların yapıcı şekilde çözümlenmesinin barış için önemli olduğuna vurgu yapmışlardır. Barışı anlamak için aynı zamanda savaşı, işbirliğini ve çatışmayı da anlamak gerektiğini belirtmişlerdir.

Barış; her insanın, diğer insanların haklarını kazanabilmeleri için üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesiyle sağlanan bir durumdur. Çatışmaya, anlaşmazlıklara ve kişiler arasındaki farklılıklara hoşgörü ile tepki verme sürecidir. Lyon'a göre ise barış; herkesin çatışma, önyargı, düşmanlık ya da haksızlık gibi engeller olmadan yaşayabilmesi ve başarılı olabilmesidir. (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007; Akt: Aktaş ve Safran, 2013).

Harris ve Morrison (2003) ise, barış kavramının tek bir tanımının olmadığını ve barışın birçok model içerisinde farklı boyutlarıyla değerlendirilebileceğini dile getirmişlerdir. Ulusal düzeyde, kültürel düzeyde, kurumsal düzeyde ve psişik düzeyde barış tanımlamaları göz önünde bulundurarak bütüncül bir yaklaşım izlemişlerdir. Çünkü barış kavramı tek bir boyutuyla ele alınamayacak kadar karışık bir kavramdır. Ulusal düzeyde barış, kanun ve adaletin eşit ve düzgün şekilde işlediği, insanların birbirlerinin haklarına saygı gösterdiği bir ortam olarak ifade edilmektedir. Kültürel düzeyde barış, medya yoluyla barış sembollerinin paylaşılması anlamına gelmektedir. Kurumsal düzeyde barış, yöneticiler ve personeller arasında yaşanan anlaşmazlıkların barışçıl bir şekilde çözülmesini ifade etmektedir. Psişik düzeyde barış ise sakin olma ve ruhsal açıdan bireyin kendisi ile yaşamı arasında bir bağ kurma durumu olarak tanımlanmaktadır (Akt: Sağkal, 2011).

Büyük Türk düşünürü Ziya Gökalp, barış konusuyla hem doğrudan, hem de dolaylı yollardan ilgilenmiştir. Yurt içi konular arasından barış ve milletlerarası ilişkiler açısından barış şeklinde iki bölüm halinde barış ile ilgili düşüncelerini paylaşmıştır.

Yurtiçi konular açısından barışı tanımlarken “eşitlik” değeri üzerinde durmuştur. Ziya Gökalp’e göre, pek çok alanda eşitliğin sağlanması barış ve huzuru getirecektir. Eşitlik ise; ırklar arasında eşitlik, kadın erkek eşitliği ve kastların eşitliği şeklinde üç alanda ele alınmaktadır. Milletlerarası düzeyde barışı ise, emperyalizmin ve bundan doğan savaşın ve yeryüzünden kalkması ve milletlerin birbirleriyle kardeş gibi sevişmesi ve yardımlaşması gerektiğini savunarak açıklamıştır. Barış açısından çok önemli olan milletlerarası kuruluşların gerekliliğine vurgu yapmıştır (Tezcan, 2005).

Dinler ve inanışlar da barışın değerini vurgulamıştır. “İslam” barış anlamına gelmektedir. Hz. Muhammed, Hz. İsa, Hz. Musa barışın önemini vurgulamışlardır. Buddha, barışın sembolü olarak bilinmektedir. Eski çağlardan beri haksız savaş yasaklanmıştır. Taoizm şiddete meyilli olmayı yasaklamıştır. Taoizm inancında silahlar şeytanın bir aleti olarak bilinir. Lao-Tzu; hırsa, politik güçlere ve dünya hâkimiyetine karşıdır (Harris, 2010; s. 11; Akt: Aktaş ve Safran, 2013; s. 135).

İsa’dan önce 250’ye doğru Hindistan’da güçlü krallardan biri olan Aşoka, savaşın getirdiği yıkım ve acıları görerek, insanların hiçbir zaman savaşmamasını sağlamak için Ahimsa ilkesine bağlanmıştır. Ahimsa anlayışına göre, tüm canlılar akrabadır; dolayısıyla bütün canlılar ve varlıklar değerlidir. İçinde yaşadığımız toplum ilişkilerinde ise her dakika binlerce insanın öldüğü, hastalandığı, eğitimsiz kaldığı bilinmektedir. Dünyada silahlanma için bir dakikada bir milyon dolar harcanmaktadır. Bu miktar, dünya üzerindeki eğitim ve sağlık konularında devrim yapılmasını sağlayabilecek nitelikte bir rakamdır. Bu açıdan düşünüldüğünde barışın önemi daha iyi kavranmaktadır. Barış, insanlar arasında kavga, çatışma, silahlı saldırı ve tehdit olmaması durumu olarak tanımlanmaktadır. Barışta, toplumsal dirliğin temeli olan kurallara uyma, el birliği, dayanışma, karşılıklı saygı ve hoşgörü hakimdir. Bu konuda Erdal Atabek, “Aklımızda Barış, İçimizde Savaş” başlıklı yazısında, barış kültürünün en önemli öğesinin başka kültürlere saygı olduğunu belirtmiştir. Bizden farklı kültürlerin de yaşama hakkı vardır ve bu hak da bizim haklarımız kadar kutsaldır (Veysal, 2006).

Anadolu mutasavvıfları tarafından da işlenen barış kavramı on üçüncü yüzyıldan beri vurgulanmaktadır. Mevlana Celaleddin Rumi, Yunus Emre, Gaybi Sunullah, Kul Himmet ve Pir Sultan Abdal şiirlerinde insanlık, barış, hoşgörü mesajlarını iletmişlerdir. Vurguladıkları mesajlar günümüzdeki barış eğitimi konularının içeriğini oluşturmaktadır. Savaşın ve şiddetin olmadığı, sevginin ve hoşgörünün hakim olduğu,

huzurun olduğu, insanların ne olursa olsun dost ve kardeş olduğu bir dünya, barış dolu bir dünya anlatılmıştır bu şiirlerde (Dinçer, 2012).

Barış araştırmacıları barışı negatif barış ve pozitif barış olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Negatif barış, savaş ve şiddetin yokluğudur. Pozitif barış ise iyi koşulların varlığıdır; sosyal, politik, ekonomik ve ekolojik ilişkilerin iyi olmasıdır. Bütün insanların kardeşçe bir uyum içerisinde bulunmasıdır (Fromm, 2004). Negatif barış tanımlaması ilk kez 1625 yılında Hugo Grotius tarafından yapılmıştır. 1960'ların sonlarında ise şiddetin doğrudan yapısı yanında dolaylı yapısının da olduğu tartışılmaya başlanmıştır. Çünkü insanlar sosyal, politik ve ekonomik sistemler aracılığıyla da sıkıntılar yaşayabilmektedir. Gelir dağılımındaki dengesizliklerin ve sosyal adaletsizliğin şiddeti doğurduğunu düşünen Johan Galtung barışı sadece kişisel ve doğrudan şiddetin yokluğu olarak değil, aynı zamanda dolaylı yapısal şiddetin yokluğu olarak da tanımlamıştır (Castro ve Galace, 2010).

Pozitif anlamıyla barış, yalnızca saldırmamak veya şiddet kullanmamak anlamında ele alınmaz, aynı anda korku duymamak olarak da görülür. Böyle bir barış, insanlığın en ileri gelişmişlik düzeyini temsil edecektir: İnsanlar, akıl güçlerini tam olarak dışa vuracaklar ve büyük bir sevgi içinde yaşayacaklardır. Tevrat'ta "barış" kelimesinin karşılığı olarak İbrani dilinde kullanılan "şalom" kelimesi, bunu güzel şekilde yansıtmaktadır, çünkü şalom; bütünlük, uyum ve eksiği olmamak demektir (Fromm, 2004).

Barışın negatif tanımı ise, en yaygın olan yaklaşımdır. Günümüzde barış denildiğinde, bütün insanların uyumlu bir dayanışma içinde olmasından veya insanların ruhsal açıdan tam olarak gelişmesinden değil, savaş durumunun olmamasından bahsedilmektedir (Fromm, 2004). Bu sebeple negatif barış araştırmacıları negatif barışı vurguladıkları eğitim programlarında reformist yaklaşımları benimsemektedir. Müfredatlarında ele alınan başlıca konular; (1) politik/ideolojik çatışmalar; (2) silahlanma yarışları; (3) anlayış eksikliği veya başkalarını yanlış anlama; (4) alternatif çatışma çözme prosedürlerinin yetersiz kullanımı şeklinde dört kategoride toplanmaktadır (Reardon, 1988, s. 16).

Barış hakkında konuşmak aynı zamanda pek çok zor konu hakkında konuşmayı da gerektirir. Örneğin; etnik farklılıklar, kültürel farklılıklar, din farklılıkları, ekonomik çıkarlar, politik konular gibi problemlerin çözülmesi gerekmektedir. İnsanların birçoğu

bu problemler hakkında konuşmaktan ya çekinmektedir ya da gerektiği kadar bilgi sahibi olmadığını belirtmektedir. Trosset (1998) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada bu konular hakkında tartışmanın zorlukları örneklendirilmiştir. Trosset isimli araştırmacı Grinnell Üniversitesi'nde öğrenim gören yaklaşık 200 öğrenciye insanlar arasında sınıf ayrımının önemli olup olmadığı, olaylara ve durumlara geniş açıyla bakabilmenin mümkün olup olmadığı gibi hassas konuları içeren bir liste vermiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bu konuları tartışmanın olanaksız olduğunu düşünmektedir. Yeteri kadar bilgileri olmadığını belirterek, konuya nasıl yaklaşacağını bilmediğinden dolayı tartışmak istemediğini belirten öğrenciler çoğunluktadır. Öğrencilerden sadece 5 tanesi konu hakkında daha fazla bilgilenmek için tartışmayı tercih etmiştir. Öğrencilerin %75'i aynı fikirde oldukları kişilerde daha rahat tartışabildiklerini söylemişlerdir. Farklı fikirdeki insanlarla tartışmayı tercih eden öğrenci sayısı azdır. Bunun sebebi aleyhte sözler duymaktan çekinmeleridir. Tüm bu sonuçlar ise barış ve çatışma eğitimlerinin barışı içeren zor konuları tartışabilmek adına ne derece önemli olduğunu göstermektedir (Akt: Johnson ve Johnson, 2003).

2.2.2. Barış Eğitimi

Yirminci yüzyıldan günümüze kadar dünyanın çeşitli devletlerinde birbirinden farklı barış eğitimi programları geliştirilmiştir. Bu eğitimler barışın ideolojisi, içeriği, müfredatı, bileşenleri, uygulamaları gibi alanlarda yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Örneğin, Avustralya'da; ırkçılık, kültürel şovenizm ve şiddet gibi konulardan mustarip olduğu için barış eğitimi; kültürel çeşitlilik, nükleer silahsızlanma ve çatışma çözümü konularına odaklanmaktadır. Japonya'da barış eğitimi daha çok silahsızlanma, militarizm ve şiddetin türleri gibi konularla ilgilenmektedir. Güney Amerika'da yapısal şiddet, insan hakları, ekonomik eşitlik gibi konulara vurgu yapılmaktadır. Amerika'da ayrımcılık, şiddet ve çevresel sorunlar eğitim programlarına alınmaktadır. Bütün bu birbirinden farklı eğitim programlarının ortak noktası ise hepsinin daha iyi ve daha insancıl bir dünya yaratmak istemesidir (Bar-Tal, 2002).

Daha yaşanılabilir bir toplum ve insanlık onuruna yakışacak bir dünya yaratma fikrinden yola çıkılarak oluşturulan barış eğitimi kavramına dair yapılan tanımlamaların da oldukça geniş bir yelpazeye yayıldığı görülmektedir. Aşağıda alan yazının incelenmesi sonucu elde edilen bilgiler ışığında barış eğitiminin tanımı, amacı, özellikleri, işlevi, ilkeleri, barış kültürü sağlamadaki rolü ve barış kültürüne yönelik

girişimlerin göze çarpan örnekleri özetlenmiştir. Ardından ise barış eğitimi kavramının içeriğinde yer alan “barışçıl yaşam becerileri” konusu derinlemesine incelenmiştir.

Johnson ve Johnson (2003), barışı kurmak ve sürdürmek için bir umut ışığı olduğunu düşündükleri barış eğitiminin bilişsel bilgi, davranışsal bilgi ve duygulanım durumları ile ilgili bir süreç olduğunu belirtmişlerdir. Barış eğitimi, barışın ne olduğu, nasıl sağlanacağı, nasıl sürdürüleceği ve onu etkileyen şeylerin neler olduğu gibi konularla ilgilenir. Barış eğitimindeki temel amaç, öğrencilere barış hakkında bilgi vermek, barış ile ilgili yeterlilikleri geliştirmek, barışın sürdürülmesi için gereken değerleri kazandırmak ve çocukların kendileriyle, çevreleriyle, ülkelerle, kültürlerle, toplumlarla barış içerisinde olmalarını sağlamaktır.

Morin, çağımızda kültürlerin çeşitliliği ve küreselleşmenin olağanüstü boyutlarda olduğunu, fakat küreselleşmenin birleştirici mi yoksa parçalayıcı mı olduğunu pek belli olmadığına işaret eder. Bu noktada, Morin’e göre, insanlık eğitim konusunda ancak düşünce reformuyla, insanlık siyasetiyle, gerçek hümanizm ve Dünya-Vatan bilinciyle bir ilerleme sağlayabilir (Morin, 2008; Akt: Kabadayı, 2012, s. 23). Küreselleşmenin bir sonucu olarak da etnik farklılıklar, kültürel farklılıklar, din farklılıkları, ekonomik ve politik konular vb. gibi konuları konuşmak güç hale gelmiştir. Böylesine zor konuları tartışmak için de etkili tartışma yöntemlerinden biri olan yapıcı tartışma yönteminin kullanılması gerekir. Barış eğitimi de bireylere yapıcı tartışma yöntemleriyle ilgili beceriler kazandırmayı amaçlamaktadır (Johnson ve Johnson, 2003).

Barış eğitimi, barış kültürünün oluşmasını sağlar. İnsanların zihniyetlerinde, tutumlarında, davranışlarında şiddet yerine barışın hakim olduğu bir dönüşüm yaratır. Bu değişimi, insanlardaki farkındalığı arttırarak, sosyal becerilerin ve çatışma çözümü becerilerinin kazanılmasını sağlayarak, çevreye, doğaya ve ahlaki değerlere duyarlılığın gelişmesine katkıda bulunarak gerçekleştirir. Çocuklarda ve yetişkinlerde ilk olarak çatışmalara karşı farkındalığın artması ile başlayan barış eğitimi, daha sonra farklı bakış açısı kazanma, empati kurabilme, alternatif çözüm yolları bulabilme, çatışmaları şiddet içermeyen yöntemlerle çözebilme gibi becerilerin kazanımına yardımcı olur (Castro ve Galace, 2010).

Çatışma durumlarının yapıcı bir biçimde çözülebilmesi için 1960’lı yıllardan itibaren çeşitli çatışma çözümü eğitimleri ve barış eğitimi çalışmaları yapılmıştır. Barış

eğitimi genellikle çatışma czm ile beraber anılsa da sadece bu alana hizmet etmez. Aynı zamanda cinsiyet, sosyal sınıf, fiziksel ve zihinsel farklılıklar gibi konularda hassasiyet oluşturarak, farklılıklara saygıyı hedefler. n yargı ve ayrımcılığa karşı güvenli bir ortamda barış eğitimi calışmaları yapılmasını sağlar. Barış eğitimi calışmaları; iletişim becerilerini, arabuluculuk stratejilerini ve görüşme süreçlerini kullanmak aracılığıyla sorunların barışcıl yollarla czmlenmesi için bir araç niteliği taşımaktadır (Lincoln, 2001; Akt: Ekinci, 2010). Bu sebeple barış eğitimi, pozitif okul ortamlarıyla desteklenmelidir. Pozitif bir okul ortamı için okuldaki tüm bireylerin, çatışmalara olumlu bakmaları, bunları yapıcı şekilde czmeye calışmaları, bireylere ve farklılıklara saygı duymaları, iletişim becerilerine sahip olmaları vb. nemlidir. Böyle bir ortamda bulunacak cocuklar çatışmalara da sıcak bakacaklardır (Ekinci, 2010).

Her topluma göre farklılık gösteren barış eğitiminin toplumlarca anlaşılması ve kabul edilmesi önemli bir gerekliliktir. Barış eğitimi okullarda verilen diğer konulardan cok farklıdır. Cnk barış eğitiminin içeriğini gruplar ya da bireyler kendileri belirleyerek; buldukları toplumların isteklerine ve ihtiyaçlarına uygun bakış açısı geliştirirler. Bu da barış eğitimi konusunda farklı programların kullanılması zorunluluğunu doğurur (Bar-Tal, 2002). Barış eğitiminde kullanılan öğrenme süreçleri öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve aktif boyutlarına ulaşmaya calışan bütüncül yapıdaki süreçlerdir. Bu sebeple kullanılan yöntemlerin de genellikle sorgulama, tartışma, cesaretlendirme, kişisel ve sosyal davranışları ödüllendirme şeklinde olduğu görülür (Castro ve Galace, 2010).

Reardon'a (1988) göre, barış eğitiminin birey, toplum, cevre ve eğitim olmak üzere dört temel boyutu vardır. Birey boyutu; bireyi eğitim sürecinin odak noktası kılan boyuttur. Toplum boyutu; bireyin yaşam içinde insanları birbirine bağlayan unsurlara karşı farkındalık kazanmasına yardımcı olan boyuttur. Cevre boyutu; cevre bilinciyle ilgili beceriler kazandırmayı hedeflemektedir. Dördüncü ve son boyut ise, barış eğitiminin kendini yenileyen bir yapıyla bireylere doğrudan ulaşmasının hedeflendiği eğitim boyutudur.

Bar-Tal (2002) ise, barış eğitiminin toplumsal ve pedagojik olmak üzere iki boyutu olduğunu belirtmiştir. Toplumsal boyut kısmında koşullara bağlılık, toplumsal anlaşmalara bağlılık ve barış eğitiminin sosyal platform işlevi görmesi konuları yer almaktadır. Pedagojik boyut kısmında ise barış eğitiminin bir uyum programı olduğu,

açık fikirli, uygulanabilir, deneysel ve öğretmenlere bağımlı programlar olduğu vurgulanmaktadır. Toplumsal ve pedagojik boyutların irdelenmesi sonucu ulaşılan barış eğitimin ilkeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- **Barış eğitimi koşullara bağlıdır.** Her toplumun çok özel ihtiyaçları, amaçları ve kaygıları vardır. Her toplumun yapısı bir diğerinden farklıdır. Kimi toplumlar savaş ve çatışma yaşarken, kimi toplumlarda işbirliği hâkimdir. Kimi toplumda ekonomik eşitlik varken, kimisinin ekonomisi kutuplaşmıştır. Kimi toplumda demokrasi ve hoşgörü varken, kimisinde otokrasi ve baskı vardır. Bazı toplumlar çok kültürlüdür. Tüm bu farklı koşullar barış eğitimi programlarına yansımaktadır.
- **Barış eğitimi toplumsal anlaşmalara bağlıdır.** Barış eğitimi, okullarda başarıyla uygulanmak için toplumsal anlaşmalara bağlı olan özel bir mücadeledir. Çünkü toplumsal anlaşmaların çıktıkları eğitim sistemlerine yansımaktadır. Dolayısıyla barış eğitiminin içerik, müfredat ve projeleri toplumsal anlaşmalardan etkilenmektedir.
- **Barış eğitimi sosyal platform işlevi görür.** Barış eğitimi sadece okullarda uygulanmaz, toplumsal yaşamın her alanında uygulanabilir. Toplumsal barış eğitimi toplumun barış kültürüyle ilişkilidir ve toplumun her bireyi medya, edebiyat, televizyon, filmler vb. yöntemlerle barış eğitiminin değerlerine ulaşabilir.
- **Barış eğitimi uyum sağlama işlevi görür.** Barış eğitimi öğrencilerin gündeme getirilen konuları ve başlıkları görmeleri ve öğrenmeleri için bir prizma görevi görür. Tarih, coğrafya, sosyal bilimler, edebiyat ve dil barış eğitiminin içeriğine uygun temalar içermektedir. Bunlar barış eğitimiyle birlikte verilirse çocukların zihinlerinde daha kalıcı yer tutabilir.
- **Barış eğitimi açık fikirli olmak zorundadır.** Barış eğitimi alternatif bakış açılarına, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa açık olmalıdır. Böylece öğrenciler gerçek yaşam durumlarında karşılaştıkları sorunlara karşı kendilerine faydalı olacak beceriler kazanma şansı bulacaklardır. Geleneksel eğitim programlarının içeriği barış eğitimi çerçevesinde güncelleştirilmelidir.

- **Barış eğitimi uygulanabilir olmalıdır.** Barış eğitimi doğası gereği toplumsal konularla ilgilendiği için içeriği de güncel konular ve sosyal sorunlarla ilişkilidir. Uygulanabilir bir barış eğitimi programı bu güncel sorunlardan kopuk olarak düşünülemez. Aksine öğrenciler barış eğitimi aracılığıyla gerçek yaşam sorunlarını çözebilecek yöntemleri öğrenirler. Bu sebeple barış eğitimi programları her toplumun ihtiyacına özel ve uygulanabilir nitelikte programlar olmalıdır.
- **Barış eğitimi deneysel öğrenmeyi gerektirir.** Barış eğitiminde deneysel öğrenmeler ön plandadır. Değerlerin, davranışların, algıların, becerilerin ve tutumların kalıcı şekilde öğrenilebilmesi için deneysel öğrenme metotları etkili olmaktadır. Öğrenciler deneysel öğrenmelerle barış eğitiminin hedeflerini içselleştirme şansı elde edebilirler.
- **Barış eğitimi öğretmene bağımlıdır.** Öğretmenlerin önemli birer rol model olduğu unutulmamalıdır. Barış eğitiminin değerlerini hayatına uygulayabilen bir öğretmen öğrencilerine ulaşmada sorun yaşamayacak ve barış kültürünü sağlayarak öğrencilerine değer, tutum, beceri ve davranış kazandırabilecektir (Bar-Tal, 2002, s. 29-33).

Barış Eğitiminin çeşitli formları arasında Silahsızlanma Eğitimi, İnsan Hakları Eğitimi, Küresel Eğitim, Çatışma Çözümü Eğitimi, Çok Kültürlü Eğitim, Uluslararası Anlayış Eğitimi, Dinler Arası Anlayış Eğitimi, Gelişimsel Eğitim, Cinsiyetçi Olmayan Eğitim ve Çevre Eğitimi gibi konular vardır (Castro ve Galace, 2010). Barış eğitimi öğrencilerde savaş ve şiddet kültürünün yerine barış kültürünün yerleşmesi konusundaki olasılıkları araştırır. Barışın özelliklerini sorgulama konusunda cesaretlendirir. Barış eğitiminde hangi formun kullanılacağı, eğitim verilecek grubun özelliklerine ve ihtiyaçlarına bağlıdır (Libresco ve Balantic, 2008).

Barış eğitimi ile ilgili bütüncül bir yaklaşım benimsenilerek bu alandaki bazı kuramlar incelendiği zaman dört kuram dikkati çekmektedir. Bu kuramlar;

- **Ahlaki Dışlama/Dahil Etme Kuramı:** Bu kuramda herkese adil davranılması, kaynakların eşit şekilde paylaşılması, bireylerin dışlanmış kimselere karşı kendilerini sorumlu hissetmeleri gibi konular vurgulanmaktadır. Bu kuramın merkeze alındığı eğitimler; bir arada var olabilmek için eğitim, insan hakları için eğitim, cinsiyet eşitliği için

eğitim ve çevrecilik için eğitimidir. Bu eğitimlerde farklı olanı kucaklayabilmek, eşitlik için çaba gösterebilmek gibi konular önemlidir.

- İlgi Gösterme Kuramı: Bu kuram ilişkilerde başarılı bir iletişimin gerçekleşmesi için sağlıklı bir etkileşimin olması gerekliliğine dayanır. Kişiler arası ilişkilerde en önemli unsurun diyalog olduğu vurgulanır. Öğrenci-öğretmen, anne-bebek, hasta-hemşire gibi ilişkilerde ilginin ve diyalogun etkili olduğu düşünülür.
- Bütünleştirici Barış Kuramı: Bu kuram barışın psikososyal, politik ve ruhsal bir durum olduğu, birlik görüşü üzerine kurulu bir dünya görüşü olduğu ve böyle bir dünya yaratabilmek için de yaşam boyu bütünleştirici nitelikte bir eğitimin gerekli olduğu gibi noktalara vurgu yapan bir kuramdır.
- Karşılıklı Sosyal Bağımlılık Kuramı: Bu kuramın temelleri Gestalt psikolojiye dayanmaktadır. Bireyler arasındaki karşılıklı bağımlılığın ancak ortak amaçlar doğrultusunda gelişeceği düşünülür. Sosyal bağımlılığın olumlu ve olumsuz olmak üzere iki boyutu vardır. Olumlu sosyal bağımlılıkta işbirliği hakimdir. Olumsuz sosyal bağımlılıkta ise rekabet söz konusudur (Sağkal, 2011, s. 14-20).

Barış eğitiminin tanımı, amacı, boyutları, ilkeleri, kuramları yanında işlevleri de önem arz etmektedir. Hick (1982), barış eğitiminin;

- Öğrencilerin anlaşmazlık durumunda olumlu ve çözümcü bir bakış açısıyla yaklaşmaları,
- Çatışma çözümünde işbirliği ve problem çözme odaklı yansıtıcı düşünme metotlarını kullanmaları,
- Toplumsal problemlere evrensel bakış açısı geliştirmeleri,
- Irksal, dinsel ve politik farklılıklara ilişkin hoşgörü ve kabul sağlamaları,
- Kişinin kendisi ve çevresiyle ilgili sorumluluk kazanması gibi işlevleri olduğunu belirtmiştir.

Sommers, barış eğitiminin yorumlayıcı olabileceğini ve deneyimlerin çocuk eğitiminin sadece bir parçası olmakla kalmadığını; barışçıl, sorumluluk, hoşgörü, arkadaşlık, özgürlük ve adalet gibi davranışların artması için bir araç olduğunu belirtmiştir. Barış eğitimcileri, şiddetin yarattığı sorunların tartışıldığı bir sınıf ortamı

yaratırlar ve öğrencilerin barışçıl düşünceler inşa etmelerine rehberlik ederler. Bu sebeple barış eğitimcilerinin barış bilinci yaratmaları çok önemlidir (Sommers, 2000; Harris, 2003; Akt: Coşkuner, 2008).

Barış bilincinin oluşmasının çok önemli olduğu dünyamızda pek çok ülkede bu konuyla ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. 1995 yılında UNESCO, “Barış, İnsan Hakları ve Demokrasi için Eylem ve Eğitim Çerçevesi” konulu bir bildirge yayınlamıştır ve bu bildirgede barışı güçlendirmenin önemi vurgulanmıştır. 2000 yılında ise, Birleşmiş Milletler, barış kültürü geliştirmek amacıyla bu yılı “Uluslararası Barış Kültürü Yılı” ilan etmiştir. Ardından yine Birleşmiş Milletler tarafından 2001 ve 2010 yılları arası “Uluslararası Barış Kültürü 10 Yılı” olarak kabul edilmiştir. Aynı yıllar arasında “Dünya Çocuklarına Karşı Şiddetsizlik” konulu bildirge yayınlanmıştır. Tüm bu gelişmeler barış kültürünün inşa edilmesi ve şiddetin önlenmesi bakımından önemlilik arz etmektedir (Castro ve Galace, 2010).

Son olarak barış eğitiminin tarihsel gelişimine değinilecek olursa; barış eğitiminin tarihine yönelik ilk resmi kaynakların UNICEF doğrultusunda şekillendiği görülmektedir. Bununla birlikte Birleşmiş Milletler “Kadın ve Erkeklerin Eşit Haklarına Dair Onur ve Değerin Tazelenmesi ve Savaş Belasından Gelecek Kuşakları Kurtarmak” konusunda çalışmalar yapmıştır. Bu amaçla Birleşmiş Milletler 1945 yılında “Toplumsal İlerleme ve Daha Geniş Özgürlük İçinde Daha İyi Yaşam Standartlarını Teşvik Etme” oluşumunu gerçekleştirmişlerdir. 1980’lerde nükleer imha konusunda ciddi endişeler taşıyan bir dönemi vurgulayan üç kitap yazılmıştır. Bunlar; Norveçli Brick Brocke-Utne (1985) tarafından yazılan Barış İçin Eğitim, Betty Reardon’un (1988) yazdığı Kapsamlı Barış Eğitimi ve Ian Harris’in 1988 yılında yazdığı Barış Eğitimi isimli yapıtlardır (Harris, 2002; Akt: Kaya, 2013).

2.3. BARIŞÇIL YAŞAM BECERİLERİ

Toplumsal varlık olan insan, salt toplum varlığı olması ve birlikte yaşama gereksinmesinden dolayı ebedi barışı kurmaya çabalamak zorundadır. Toplumsal olmanın ve birlikte yaşamının gizli özü, insani bir gereksinme olan barıştır. İnsan, türdeşlikle birlikte yaşama, onunla dayanışma ve yardımlaşma ihtiyaçları nedeniyle saldırgan değil uyumsal, savaşçı değil barışçı niteliklere sahip olmalıdır (Veysal, 2006).

Sertel ve Kurt (2004; Akt: Coşkuner, 2008), barış eğitimi ile Margarita Papandreu’nun koruyucu tıp olarak adlandırdığı niteliği arasındaki ilişkiye dikkat

çekmiştir. Barış eğitiminin amacı, kişilere küçük yanlış anlamaların, düzeltilebilecek küçük hataların kriz ya da savaşa dönüşmelerini engelleyecek becerileri kazandırarak şiddetin önünü kesebilmektir. Barışın bireylerin içinde başladığı fikrinden yola çıkarak da işe bireylerden başlamak gerekir. Öğrencilere kendileri hakkında bilgi ve anlayış kazandırmak, özsaygılarını geliştirmek gerekir. Barış eğitiminin amacı bireylere farkındalık kazandırmak ve onları barışçıl topluluklara dönüştürmektir. Bu da bireylerin sorunlarına yapıcı çözümler bulmalarına, kendilerini tanımalarına ve barışık bireyler olmalarına yardımcı olarak sağlanır.

Barışın eğitim ile mümkün olup olmadığına cevap arayan Piaget'e göre çocuklarda barış kavramını yerleştirmek için sık sık savaş karşıtlığına başvurulmaktansa bütün insanları kapsayan evrensel değerlere dikkat çekmek daha önemlidir. Savaş kavramı çocukların zihinlerinde olumsuz şeyleri çağrıştırmaktadır. Bunun yerine çocukların zihinlerine daha barışçıl kavramları yerleştirmek daha etkili olacaktır. Barış için yapılması gereken şeylerden bir tanesi de; sadece kendi çıkarlarımızı düşünmekten ziyade tüm insanlığın çıkarlarını düşünmek, bu nitelikteki eğitime de pedagojiyi yerleştirmektir. Böylece gerçek barışa ulaşmada eğitim önemli kolaylık sağlayacaktır (Piaget, 1989; Akt: Aktaş ve Safran, 2013). Piaget'in bu görüşlerinden yola çıkılarak, çocuklara barışı kavramsal olarak öğretmenin soyut bir yaşantı olarak kalacağı düşünülmüş ve bu sebeple barışın içerdiği evrensel değerleri, barışçıl yaşam becerilerini öğretmenin daha uygun olacağı kanaatiyle hareket edilerek çalışmanın bu bölümünde barışçıl yaşam becerilerine yer verilmiştir.

2.3.1. Tanışma Çalışmaları

Diğer insanlarla ilişki kurmanın başlangıcı, çevredeki diğer insanlarla tanışmaktan geçer. Sosyal ilişkilerin başlamasındaki ilk adım, selamlaşma ve tanışmadır. Sözcük olarak selam "barış" anlamına gelir. İnsanlar arası iletişimde bu anlamı veren selam sözcüklerini ilk kullananlar İbraniler ve Hititler olmuştur. Hititler kil üzerine yazdıkları mektupların başına ve sonuna kendi durumlarının ve sağlıklarının iyi olduğunu, işlerin yolunda gittiğini belirten, karşı tarafa iyi dilekler sunan, selam anlamına gelen simgeler koymuşlardır. Daha sonraki zamanlarda da selam ve selamlaşma iyi niyet göstergesi olarak kullanılmıştır. Birbirine yaklaşan, kişisel alanları içine giren iki kişi arasında tanışıklık varsa ya da başlayacaksa, bunun simgesi olarak göz göze, yüz yüze gelmeden önce selam almak ya da selam vermek şeklinde iletişim kurulmuştur (Köknel, 1986).

Sosyal ilişkilerin sağlıklı bir zemin üzerine inşası için gerekli olan tanışma ve isim sorma, kendi ismini söyleme, karşıdaki kişiye ismiyle hitap etme davranışları önemli sosyal becerilerdir. İleride çocuğun diğer insanlarla yakınlaşıp, tanışmakta zorluk yaşamaması için küçük yaştan itibaren, isim söyleme, tanışma davranışını kazanması gerekmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi çocuğun sosyalleşme sürecine katkı sağlayacaktır (Önder, 2002).

Çocuklarla tanışma çalışmaları yapılırken kendi isimlerini söylemeleri, diğerlerinin isimlerini sormaları gibi etkinliklere yer verildiği gibi el sıkışma etkinliklerine de yer vermek gerekir. Çünkü el uzatma, “seninle dostça iletişim kurmayı istiyorum” önerisini simgeler. Karşı taraf, “ben de bu öneriyi kabul ediyorum” cevabını elini uzatarak gösterir. Böylece karşılıklı el sıkışma suretiyle dostça kurulan bir iletişimin temelleri atılır (Köknel, 1986).

Tanışma, selamlaşma çalışmaları sırasında çocuğun, yalnızca isim sorma-söyleme davranışını kazanması değil, aynı zamanda, insanların birbirinden farklı olduklarını, isimlerin farklılığını algılayarak anlaması beklenir. Ayrıca, bu çalışmalar çocuğun kendini diğer insanlardan ayırt etmesini sağlayabilir. Böylece çocuğun, kendilik kavramının başka bir deyişle benlik kavramının gelişmesine de katkıda bulunulabilir (Harter, 1986; Akt: Önder, 2002, s. 170).

2.3.2. Duyguları Tanıma

Duyguların tanınması, bir kimlik duygusuna sahip olma ihtiyacı duyan insanın bu ihtiyacını karşılama sürecine yardımcı olmaktadır. İnsan “ben” diyebilen ve kendisinin ayrı bir öz olduğunu ayırt edebilen bir canlıdır. İnsanın kimlik bilinci, onu annesine ve doğaya bağlayan “ilkel bağlantılar”dan sıyrılma süreci içinde gelişir. Hala kendisini annesiyle bir hisseden bebek “ben” diyemediği gibi, buna gerek de duymaz. Ancak dış dünyayı kendisinden ayrı ve farklı olarak kavradıktan sonra, kendisinin bağımsız bir varlık olduğunun bilincine varır ve kendisini anlatmak için kullanmayı öğrendiği en son kelimelerden biridir “ben” (Fromm, 2004). Kendinin farklı bir birey olduğunu fark eden çocuk, zaman içerisinde kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımayı da öğrenecek ve böylece bir kimlik bilincine erişebilecektir. Duygularının kendisini ve arkadaşlarını nasıl etkilediğinin farkında olan, arkadaşları ile farklılıklarının doğal olduğunu bilen bir bireyde ise empati yeteneği gelişecektir (Yaşaroğlu, 2013).

Duygular sağlık, öğrenme, insan ilişkileri gibi yaşamın her alanını etkilemektedir. Kendi duygularını tanıyan, denetleyen, başkalarının duygularını tanıyan ve uygun tepkiler verebilen çocuklar aileleriyle, öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve çevreleriyle başarılı ilişkiler kurabilir, mutlu ve başarılı bir yaşam sürebilirler. Duygusal zekâsı gelişmiş çocuklar, akranlarıyla daha az kavga etmekte, saldırgan davranışları daha az sergilemektedirler. Sosyal becerileri de daha güçlüdür, akranlarını anlamada ve ilişki kurmada daha başarılıdırlar (Schilling, 2009).

Duyguları tanıma, duyguları veya duygusal bilgiyi algılama yetisidir. Gülümseme, kaşlarını çatma, şaşırma, ses tonu vb. mesajlar ile verilen duyguların tanınması ve anlamlarının ortaya çıkarılmasını kapsamaktadır. Üç yaşından önce çocuklar çevrelerindeki yetişkinleri gözleyerek üzüntü, mutluluk, korku gibi duyguları, jest, mimik, yüz ifadesi ve ses tonu gibi sözel olmayan ipuçları ile ayırt edebilir ve isimlendirmeyi öğrenirler. Mutluluk, üzüntü, korkma, şaşırma ve kızma gibi duygular bebeklikten itibaren görülür. Fakat gurur, utanma, suçluluk, aşağılama gibi duyguların belirtileri altıncı aydan itibaren görülse bile iki yaşından önce bir anlam kazanmaz (Hyson, 1994; Sullivan, 1999; Mayer ve ark., 2000; Elksnin ve Elksnin, 2003; Akt: Ulutaş, 2005).

Darwin, duyguların temel dile getiriliş biçimlerinin tüm insanlarda aynı olduğu görüşündedir. Ekman'a göre de duyguları dile getiren yüz ifadeleri ve bunlarla ilgili yorumlamalar insanlarda doğustandır. Eibl-Eibenfet'in çalışmaları da bu görüşü desteklemektedir; sağır ve kör olarak doğan altı çocuk ile gören ve duyanlardan oluşan bir grup karşılaştırılmıştır. Çocukların, zevk verici etkinlikleri gerçekleştirirken gülümsedikleri, yeni kokulara karşı şaşırarak ve hoşlanmadıkları bir nesne kendilerine tekrar tekrar sunulduğunda kaşlarını çattıkları görülmüştür (Bozatay-Anbarlı, 2011).

Okul öncesi dönemdeki çocukların yüz ifadelerinden insanların duygularını tanıyabildiklerini gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda dört-beş yaşındaki çocukların mutluluk, üzüntü ve kızgınlığı tanımlayabildikleri, mutluluk ile üzüntüyü, şaşkınlık ile kızgınlığı birbirinden ayırt edebildikleri belirtilmektedir. Bu ifadeler arasında mutluluğun çocuklar tarafından çok kolay tanındığı kızgınlık ve üzüntünün mutluluktan sonra en kolay tanımlanan ifadeler olduğu ve bunların ardından da şaşkınlık ve korku ifadelerinin geldiği belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar çocukların en çok nötr ifadeleri tanımakta zorlandıklarını, kesin ifadeleri rahatlıkla tanıdıklarını

göstermektedir (Bullock ve Russel, 1984; Walden ve Field, 1982; Bullock ve Russel, 1984; Denham, 1986; Michalson ve Lewis, 1985; Felleman ve ark., 1983; Akt: Çelik, Tuğrul ve Yalçın, 2002).

Çocukların duygularını ifade edecek farklı yollar bularak duygularını kontrol etmeleri, aşamalı bir şekilde olur. Küçük hayal kırıklıklarında ağlamamayı, arkadaşları oyunu kaybettiğinde gülmemeyi, kendilerine alınan bir hediye eleştirmemeyi, kontrollü ifade ve duygularını bastırma arasında denge kurmaya çalışarak öğrenirler. Okul öncesinde ve okul yıllarında duygularla ilgili toplumsal kuralların farkına varır ve duygularını bu kurallara göre kontrol altına almaya başlarlar. İki yaşında beğenmedikleri yemeğe iğrenme tepkisi gösterirken, altı yaşına geldiklerinde yemeği beğenmediklerinde bunu uygun sözlerle belirtebilirler (Hyson, 1994; Akt: Ulutaş, 2005).

Duyguları tanımak, duygusal zekânın ve empatik becerilerin gelişimi için önemlidir. Duygusal zekâsı gelişmiş çocukların ise aynı zamanda sosyal açıdan daha yetkin oldukları bilinmektedir. Duygusal ve sosyal açıdan yetkin olan çocuklar, başkalarının sözlü mesajları kadar sözsüz mesajlarını da anlayabilmektedirler. Bir insanın davranışının diğer insanları da etkilediğinin farkındalığıyla sorumluluk alabilmektedirler. Diğer yandan duygularını ifade edemeyen ya da paylaşamayan çocuklar etraflarında olan biteni anlamakta güçlük çekmekte, etraflarındakileri yanlış anladıkları için uygunsuz tepkiler verebilmektedirler. Göreceli olarak kendi davranışlarının başkalarını nasıl etkilediğinin farkında değildirler ve empatik becerileri yoksun olduğu için derin duygusal ilişkiler kuramazlar (Schilling, 2009).

2.3.3. Özsaygı-Özgüven

Özsaygı, bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki fark değerlendirmesidir. Yani bireyin kendisini nasıl algıladığı ile olmak istediği benliği arasındaki fark o bireyin özsaygı düzeyini verir. Benlik imgesi ile ideal benliği arasında fark olması normaldir. Benlik imgesi; kişinin hali hazırdaki benliği, ideal benliği ise ulaşmak istediği ideal benliğidir. Kişinin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı kapatması gerekir. Çocuğun düşük özsaygı geliştirmesine yol açan şey, onun başarısızlığı değil fakat onun çevresinde yer alan ve onun tarafından önemli görülen kişilerin onun başarısızlığına olan tepkileridir (Şenol, 2001, s. 2).

Kant ve arkadaşları öz saygıyı, “kişinin kendi kişiliği ya da onurunun mutlak değerinin bilinci” şeklinde tanımlamışlardır. Kişinin yaşadığı başarı ve başarısızlıklarla orantılı şekilde gelişen öz saygı, kendini takdir duygusu olarak da görülebilir (Hosogi, Okada, Fujii, Noguchi ve Watanabe, 2012). Duygularının farkında olma becerisi ise öz farkındalık olarak ifade edilmektedir. Öz farkındalığa sahip olan çocuklar duygularını denetleme ve olumsuz duygularını hızlı şekilde tanıma konusunda daha başarılıdırlar. Kendini aldatma, kendine yalan söyleme gibi yolları kullanmazlar, olumsuz duyguları hakkında rahatlıkla konuşabilirler. Öz farkındalığın gelişmesinin temelini öz saygının gelişmesi oluşturmaktadır. Çocuk, duygularının bilincinde olmadan, duygularını tanımadan duyguları ile ilgili bir farkındalık yaratamaz ve olumsuz duygularıyla baş etme becerisi kazanamaz (Schilling, 2009).

Özsaygı kişinin benlik kavramı ile yakından ilişkilidir. Benlik kavramı, çocuğun kendisi ile ilgili olarak kafasında çizdiği görünümdür. “Ben neyim?, Ben ne yapabilirim?, Benim için hayatta ne değerlidir?, Hayattan ne istiyorum?” sorularının cevaplarını içermektedir. Hiçbir çocuk benlik kavramına sahip olarak dünyaya gelmez. Bunu anne babasından, kardeş ve arkadaşlarından öğrenir. Bu öğrenme süreci, doğumdan itibaren başlar. Benlik kavramının beğenilip benimsenmesi, benlik saygısını oluşturur. Benlik saygısı, bireyin kendinden memnun olma durumudur. Aile üyelerinin benlik saygısının düşük olması çocuğun da benlik saygısını olumsuz yönde etkileyecektir. Benlik saygısının yüksek olması için, çocuğun içinde bulunduğu aile bireylerinin birbirleriyle iyi iletişim içerisinde olmaları, karşılıklı güven, hoşgörü ve esnek yaklaşım içinde olmaları gerekir. Çocuğun fikirlerine ve kendisine değer veren aile olumlu bir benlik saygısının da tohumlarını atacaktır (Yavuzer, 1999). Her birey sevmek ve değerli olduğunu hissetmek ister. Fikirlerinin onaylanması, davranışlarının takdir edilmesi, varlığının koşulsuz kabulü kişinin kendisi ile ilgili olumlu düşünceler geliştirmesine, yüksek benlik saygısının oluşmasına yardımcı olur.

Benlik saygısı yüksek olan bir çocuk aşağıdaki özellikleri gösterecektir:

- Başarılarıyla gurur duyar.
- Bağımsız hareket edebilir.
- Sorumluluk alır.
- Hayal kırıklığıyla baş edebilir.
- Zorluklara hevesle yaklaşır.

- Hayatındaki olayların sorumluluğunu üstlenebilir.
- İyi bir espri anlayışı vardır.
- Anlık zevkleri erteleyebilir.
- Gerektiğinde yardım ister.
- Kendine güvenir.
- Araştırmayı sever.
- Aktif ve enerjiktir.
- Duygularını iyi ifade eder.
- Rahattır, stresle baş edebilir (McEwan, 1998).

Özsaygı, içimizdeki kendi resmimiz, güçlü ve zayıf yönlerimize verdiğimiz değerdir. Çocuğun okul hayatında başarılı olmasına ve yeni şeyler öğrenirken kendinden emin olmasına yardım eder. Özsaygısı düşük çocuklar arkadaş edinmekte güçlük çeker ve kapasitelerini gerçekleştiremezler (Divrenge ve Aktan, 2010). Yapılan birçok araştırma özsaygı ve başarı arasındaki ilişkiyi irdelemeye yöneliktir. Ve yapılan çalışmalar özsaygısı yüksek çocukların gerek akademik alanda gerekse diğer alanlarda özsaygısı düşük akranlarına göre daha başarılı olduklarını göstermiştir. Benlik saygısı yüksek çocuklarda mizah anlayışının daha çok geliştiği gözlenmiştir. Sosyal gruplarda daha etkindirler ve baskı durumlarında daha az endişe ederler. Özdenetimleri daha çok gelişmiştir ve bu da onları daha başarılı bireyler olma yolunda bir adım öne taşır (Szente, 2007).

Kendi benlik sınırlarını iyi tanımlamış kişiler aşağıdaki üç temel özelliği gösterirler:

- Duygu ve düşüncelerini birbirine karıştırmazlar; duygu ve düşüncelerinin ayrı ayrı farkındadırlar.
- Bedensel, duygusal ve düşünsel yönden diğer insanların kendilerinden farklı olabileceğini bilirler ve bunu doğal olarak kabul ederler.
- Kendi mutluluklarından kendilerini sorumlu tutarlar (Cüceloğlu, 1996a, s. 77).

Bir çocuk ancak benlik saygısı yüksekse kendi kapasitesini görebilir. Dolayısıyla çocukta yüksek benlik saygısının oluşmasına yardımcı olmak gereklidir. Yüksek benlik saygısı; sevgi, anlayış ve cesaret gerektirir. Benlik saygısının oluşması için çocuğa güzel ve iyi olduğunu söylemek yeterli değildir. Çocuğun kendisinin bu özelliklere

sahip olduğuna inanması gerekmektedir. Çocuğun saygın bir birey olduğunu hissetmesi uzun ve ciddi bir süreçtir. İletişim ve hoşgörü çocukla olan ilişkinin temelini oluşturmaktadır. Teşvik ve onaya dayalı iletişim çocuğu daha güvenli, bağımsız ve yaratıcı bir birey yapacaktır (Miller, 2008).

Çocuğun kendi hayatını anlamlandırması ailesinin onun hayatını anlamlandırmasıyla özdeştir. Çocuk kendi hayatının anlam ve önemini, ailesinin ona verdiği anlam ve önemden çıkarır. Bu yüzden gelişimin türü ve sınırları, anne babasının bunu sağlamaya hazır olmasına bağlıdır. Ancak her halükarda kendisi oluşturan yol endişeler, korkular ve tehlikelerle doludur. Bütün bunların yaşanması gerekir ve burada annenin ve babanın çocuğa bu yolda eşlik etmeye ne kadar hazır oldukları büyük rol oynar. Çocuk ancak sevgi dolu bir refakat yaşamışsa daha sonra anne ve babasından ayrılabilir ve bağımsız bir insan olarak gelişebilir, benlik saygısı geliştirebilir (Gruen, 2006, s. 51).

Benlik saygısının seviyesi, kişinin okul ve işteki başarı ve becerisini, stres ile başa çıkma etkinliğini, arkadaşlık ve dostluk ilişkilerinin gelişmesini, canlılık ve eğlenebilirlik derecesini etkilemektedir. Benlik saygısının gelişmesinde üç ana kaynak bulunmaktadır: Başkalarının saygısı, yeterlik ve kişinin bu iki kaynağı kendisi için değerlendirmesi. Başkalarının saygısı, olumlu duygusal etkileşimi ve kişide kendini sevmeyi geliştirir. Örneğin anne çocuğunun oyuncaklarıyla oynamasına sevindiğinde ve oyun girişimlerini desteklediğinde çocuğun yeterliliği başkalarının saygısına bağlı hale gelir. Çocuk bu tür onaylardan yoksun ise ego işlevlerinin gelişmesi gecikebilir (Özkan, 1994).

Birçok çocuk etrafındaki yetişkinlerden olumsuz ifadeler duyar. Olumsuz ifadeler sonucu kafasında negatif imajlar çizen çocuk zaman içerisinde hiçbir işe yaramadığını, başarısız ve aptal bir insan olduğunu, kimsenin kendisiyle arkadaş olmak istemediğini düşünmeye başlar. Özsaygı benlik kavramı ile ilişkilidir ve bu şekilde olumsuz imajlarla benliği yaralanan çocuk, düşük özsaygı oluşturur (Plummer, 2007). Okul çağı çocuğunun sürekli olarak cesaretinin kırılması ve azarlanması onun gelecekte kendi gücüne karşı güvensizlik duymasına neden olur ve çekingen bir birey haline dönüştürür. Hem okulda, hem evde, hem de başka alanlarda itaatkâr olan ama aynı zamanda kendi gücünden şüphe duyan bir birey yetişir (Montessori, 1971).

Kişinin kendisine değer vermesi, kendisini sevmesi ve saygı duyması önemlidir, çünkü: “İnsan kendine değer verebildiği oranda başkalarına da değer verir; diğer insanlara gerçek anlamda değer verdiği hissettikçe kendisini de değerli bulur (Geçtan, 2011, s. 75). Bir birey olarak kişinin kendisini ne ölçüde sevdiği, kabul ettiği ve saygı duyduğu gerçeği, çocuğun ailedeki aitlik algısıyla yakın ilişkilidir. Ailesi tarafından onaylanan ve kabul gören çocuk kendisi ile ilgili bir farkındalığa sahip olacaktır. “Kendi kendinin farkında olan insan, kendinin farkında olmayan insanlardan daha fazla dürüst, daha az keyfi olarak cezalandırıcı, daha çalışkan ve gayretlidir (Özen, 2003; Akt: Özen ve Gülaçtı, 2010, s. 25).

Kendine yönelik tutumların kalitesi, kendini algılama becerisinin gelişmiş olmasına bağlıdır. Olumlu bir ruh sağlığına işaret eden kendilik özellikleri ise, öz kabul, kendine güven ve kendine bağlılık gibi terimlerle tanımlanır. Öz kabul, kişinin kendisiyle yaşamayı öğrenmesi, sınırlılıklarını ve imkânlarını kabullenmesidir. Öz güven ve öz saygı kişinin kendisinin iyi, kapasiteli ve güçlü olduğuna karar vermesi durumudur. Kendine bağlılık, kendine güveni de kapsar. Ayrıca diğerlerinden bağımsız olma girişimleri için içten gelen bir güce sahip olma durumlarını da ifade eder (Seven, 2008).

Sokrates’e göre felsefeye düşünen bir insanın en belirgin özelliği kendi sınırlarını bilmesidir; “kendini bilmesi, tanınmasıdır”. İnsanın kendi sınırlarına ilişkin bilgisi de bilgeliğin ön koşuludur (Kabadayı, 2012). İnsan başkalarına bakarak kendisini görüp, anlar. Davranışının, tutumunun başkaları üzerindeki etkisini yorumlayarak kendisini tanır. Tüm ruhsal yaşantıyı, duyguları insana gösteren tek sihirli ayna, başkalarının bunlara karşı gösterdiği tepkidir. Yani ruhsal yaşantının aynası başkalarıdır (Köknel, 1986).

Çocuk başkaları tarafından ödüllendirildiğini, suçlandığını ya da kendine verilen diğer dönütleri izleyerek bunlara dayalı kişisel standartlar geliştirir. Bu, kendi kapasitesinin ve özelliklerinin gelecekte kendisini başarılı kılacağına dair olan inanç olarak tanımlanan öz yeterlilik bilincidir (Bandura, 1999-2001; Akt: Berk, 2013). Çocukluğunda, “Sen yoksun, umursanmaya değmezsin” mesajını ailede bolca alan çocuk, okulda, sokakta, toplumda, trafikte de bu mesajları ala ala, gerçekten kendinin umursanmayacak bir kişi olduğuna inanmaya başlar. Öte yandan, çocukluğunda, “sen

varsın, değerlisin” mesajını ailede, okulda, sokakta, toplumda çokça alan çocuk, kendinin değerli olduğuna inanır, özgüveni gelişir (Cüceloğlu, 2002).

Çocuğa saygının bir şekli de çocuğu ciddiye almaktır. Çocuğun gayretleri, başarıları, başarısızlıkları, sevinçleri, acıları takdir edilmeye değer, anlamlı gayretlerdir. Layık olduğu ciddiyeti alan ve gayretleri önemsenen çocuklar ise kendi güçlerinin farkına varma şansını elde ederler (Jacquin, 1969). Çocuğun potansiyelini geliştirmek, ana babanın sürekli aklındadır; aile her şeyi, onun potansiyelinin kendine özgü bir biçimde gelişmesini düşünerek değerlendirir. Böyle bir ortamda çocuk, kendini özel hissederek büyür; sürüden biri olmadığını, kendine özgü bir kişi olduğunu bilir. Kendine güveni vardır. “Ben varım, doğalım, değerliyim, elimden iş gelir ve sevilmeye, özlenmeye layığım” duygusunu geliştirir. Güçlü ve mutludur (Cüceloğlu, 2002).

Çocuğun kendine güven duygusunun gelişimi için yaşlarına uygun becerileri kendilerinin yapmaları için fırsatlar yaratılmalıdır. Çocuklar okulda yapmaları gereken bir beceriyi gerçekleştiremediklerinde diğer çocukların alaylarıyla karşılaşabilirler. Çocuğun kendi kendine bir davranışı gerçekleştirmesi bağımsızlığını artırır ve kendine güven duygusunu pekiştirir. Okul öncesi dönemde, kendine güvenin kaynağının sorumluluk becerisine sahip olma ile ilgili olduğu belirtilmektedir. Çocuk sorumluluklarını yerine getirdikçe, bir şeyler başardığını gördükçe mutlu olacak ve kendine güveni artacaktır. Bir göreve başlamak ve tamamlamak için de çocuğun deneyimlere ihtiyacı vardır (Balat-Uyanık, 2005). Çocuğun kendine olan güven duygusunu pekiştiren bir diğer etken ise arkadaş grubunun etkisidir. Arkadaşları tarafından benimsenen, arkadaşlarına gösterecek hüneleri olan bir çocuk, onların arasında avantajlı bir duruma gelir. Sosyal kabul görmekle kendine güven kazanır. Arkadaşları tarafından reddedilen çocuk sinirli ve kızgın olur (Kulaksızoğlu, 2003).

Birçok çalışma göstermiştir ki; çocuğun hatalarının uygun şekilde desteklenerek düzeltilmesi yerine, çocuğa olumsuz şekilde davranmak ya da düşmanca yollarla hatayı düzeltmeye çalışmak çocukta suçluluk duygusu yaratır ve saldırganlık eğilimlerinin gelişmesine yol açar (Alink, Mesman, Zeijl, Stolk, Juffer, Kranenburg ve IJzendoorn, 2009). Suçluluk duygusu, kişinin kendi haddini aşma durumuna, öz eleştiride bulunması sonucu verdiği duygusal tepkidir. Thomas Lickona suçluluk duygusunu yapıcı (gelişim için motivasyon sağlayan öz eleştiri) ve yıkıcı (öz saygıyı düşürüp kendini aşağılamaya sebep olan) olarak ikiye ayırır. Karakter gelişimi açısından ilgilenilen suçluluk duygusu

yapıcı olanıdır. Grazyna Kochanska ve çalışma arkadaşları, 18-24 aylar arasında suçluluk duygusunun, ilk ortaya çıkışından itibaren 2 ve 3-4 yaş arasında belirgin şekilde yükseldiğini gözlemlemişlerdir (Balat-Uyanık, 2012, s. 3).

Çocuğun kendine güveni ya da kendi benliğine olan saygısı yara aldığında yaşayacağı tek olumsuz duygu suçluluk duygusu değildir. Çocuk, çevresindeki insanların yanlış tutumları sonucunda kuşku ve utanç duygularını da derinden hissedebilir. Birbirine karşıt duygu ve eğilimler üzerinde gidilerek denge kurma, seçim yapma ve irade yetisi gelişir. “Kendi benliğine saygısını yitirmeksizin kendi kendini denetleyebilme duygusundan özerk benlik, iyi niyet ve onur duygusu doğar”. Kendi kendine denetim yapabilme duygusunda eksiklik ve dışardan denetimlerin aşırılığı oranında kuşku ve utanç duyguları yerleşir (Öztürk, 1995, s. 93; Akt: Zembat ve Unutkan, 2001, s. 23).

2.3.4. İletişim

Evrensel ve ulusal planda insanların birbirini anlamaları, bildiklerini anlatmaları, bilmediklerini dinlemeleri için iletişim kurmaları gerekmektedir. İletişimin karşılığı olarak birçok Hint-Avrupa dilinde kullanılan “communication” sözcüğünün kökü, Latince “communicare” fiilinden türetilmiştir. Bu kelime başkalarıyla birlikte olma, bağlantı kurma, bilgiyi ya da haberi paylaşma, yayma, çoğunluğa genelleme, herkesin paylaşmasını ve yararlanmasını sağlama, herkese pay verme gibi anlamlara gelir (Köknel, 1986).

Gündelik kullanıma en yakın ve en geniş anlamıyla iletişim; “her hangi bir bilgiyi paylaşma eylemidir”. Toplum bilimsel açıdan yapılan tanımlama ise “düşünce ve duyguların, bireyler, toplumsal kümeler, toplumlar arası söz, el, kol hareketi, yazı, görüntü vb. aracılığı ile değiş tokuş edilmesini sağlayan toplumsal etkileşim sürecidir”. Yapısal ve davranışsal yaklaşımlar ise iletişimi şu şekilde tanımlamaktadır; “iletişim iki veya daha çok insan arasında anlaşma için gerçekleştirilen değişimdir”, “düşüncelerin, kanıların veya bilginin söz, yazı veya işaretler yoluyla değişim ve paylaşımıdır”. Bu tanımlardan yola çıkan Yüksel (2008, s. 11) yukarıdaki anlayışları kapsayacak daha genel bir iletişim tanımı yapmıştır. “İnsanlar arası iletişim, bilgi, düşünce, duygu, tutum ve kanılarla, davranış biçimlerinin kaynak ile alıcı arasındaki bir ilişkileşme yoluyla bir insandan (insanlardan) diğerine (diğerlerine) bazı oluklar (kanal) kullanarak,

anlamalarında uzlaşmış simgeler aracılığıyla ve değişim amacıyla aktarılması sürecidir” (Akt: Bulut, 2008).

Kişiler arasındaki iletişimin sağlıklı ve etkili olmasının üç temel ön koşula bağlı olduğu düşünülür. Bunlar; doğallık, kabul etme/saygı ve empatidir. Doğallık ile anlatılmak istenen şey, kişinin açık ve dürüst olmasıdır. Kabul etme/saygı ile kişilerin birbirlerinin varlığına saygı duymaları, birbirlerini farklı bir insan yapmaya çalışmadan oldukları gibi kabullenebilmeleri anlatılmaktadır. Örneğin bazı yetişkinler çocukların konuşmalarını engelleyici davranmaktadır. Bu, çocuğun kendine has özelliklerini kabul etmeyişin, söyleyeceklerini önemsememenin ve saygı göstermeyişin sonucunda ortaya çıkan bir durumdur ve çocuğun cesaretini, özgüvenini incitir. İletişim için temel ön koşullardan bir diğeri ise empatidir. Başkalarının duygularını anlama, onların bakış açısı ile olayları değerlendirme becerisi etkili iletişimi sağlamak bakımından çok önemlidir (Bozdoğan, 2004).

Doğallık, kabul etme ve empati gibi koşulların sağlanmadığı bir iletişim sürecinde insanlar birbirlerinin değer ve ihtiyaçlarına cevap veremezler. Böyle bir iletişimde kişiler birbirlerine içlerinden geldiği için ve yürekten bir şeyler verebilme arzusuyla değil de, korku, suçluluk veya utanma gibi sebeplerle uyum sağlarlar ve böylece iletişimde sıkıntı yaşanır. Çünkü iç ya da dış baskılar altında kaldığını hisseden insanlarda iyi niyet azalır, onur kaybı, kızgınlık, içerleme gibi duygular ağır basar ve iletişimde olduğu kişileri bu tür duygularla özdeşleştirme başlar. Sonuç olarak iletişimde bulunulan kişilere karşı iyi niyet gösterme, şefkatle yaklaşma gibi konularda sıkıntı yaşanır (Rosenberg, 2004).

İletişim, aynı zamanda insanın diğer insanlarla sınırlarını belirlemesine yardım eden bir süreçtir. İnsan, kendisini aradığı, kendi sınırlarını keşfetmek için çaba harcadığı varoluş süreci içerisinde “Kim?”, “Ne?”, “Nasıl?”, “Nerede?”, “Ne zaman?” sorularına verilen cevaplarla, kendisi ve başkaları arasındaki sınırları belirler, kendisini gerçekleştirir, yaratır. İletişim süreci içinde gelişir, olgunlaşır, dünyasını genişletir, deneyimlerini artırır. Böylece “Ben” ile “Ben” olmayanın bilincine varır, sınırlarını çizer. Ayrı ve değişik bir “Ben” olmanın bilinci ve sorumluluğu içinde başkalarıyla birleşip, bütünleşir. Başkalarıyla iletişim kuran insan toplumun, insanlığın bir parçası olur (Köknel, 1986).

Etkili iletişimin temelinde farkında olma, ayrıntılı olarak iç ve dış dünyanın bilincinde olma yatar. İyi iletişimci, hem kendi iç dünyasını, başka bir deyişle kendi duygu, düşünce ve tutumlarını iyi tanır, onların ne anlama geldiğini kavrar, hem de karşıdaki kişinin davranışlarını gerçekçi bir biçimde değerlendirmesini bilir. Kişinin kendini bilmesi, onun kendi algılarının, davranışlarının, duygu ve arzularının farkında olması demektir. Karşıdakinin farkında olan kişi ise onun davranışlarının nasıl bir iç dünyaya işaret ettiğini, onun deneyim ve yaşantılarının ne olduğunu anlar. Yüz ifadeleri, beden duruşu, sesin titreyiş ya da iniş çıkışı, karşıdakinin iç dünyası hakkında ipuçları verir. İyi iletişim yetenekleri olan kişi ipuçlarını anında görür ve onları gerçekçi olarak değerlendirir (Cüceloğlu, 1996b).

2.3.5. Empati

Empati kelimesinin kökeni, Alman psikolog Theodore Lipps'in başkalarının duygularını duyumsama olarak kullandığı "einfuhlung" sözcüğünün icat edildiği 1880 yılına kadar uzanmaktadır. Empati, ayrıca bir kişinin öznel deneyimini dolaylı yoldan paylaşarak anlama süreci olarak tanımlanmıştır (Ioannidou ve Konstantikaki, 2008). Mevcut literatür incelendiğinde empati ile ilgili pek çok tanım yapıldığı göze çarpmaktadır. Ortak paydası, başkalarının duygularını doğru olarak anlama ve uygun tepkilerde bulunma süreci olan empati sözcüğüne dair bazı tanımlamalar aşağıdaki bölümde yer almaktadır.

Empati, diğerlerinin duygularını tanımak, bu duyguların sebeplerini anlamak ve bunun bir parçası olmadan bireyin duygusal deneyimine katılmak anlamında kullanılan bir kelimedir (Keen, 2007; Akt: Ioannidou ve Konstantikaki, 2008). Başkalarının duygularını anlama ve bunlara uygun tepkilerde bulunma empati olarak adlandırılmaktadır (Goleman, 2005; Kansu ve Beceren, 2002; Akt: Karayılmaz, 2008). Empatinin hem bilişsel hem de duyuşsal öğelerden oluşan bir yapı olduğu düşünülmektedir. Buna karşın, bazı araştırmacılar bilişsel öğeyi, bazıları ise duyuşsal öğeyi daha çok vurgulamaktadır. Bilişsel sürecin vurgulandığı yaklaşımda empati, olaylara karşıdakinin bakış açısından bakabilmek ya da çeşitli ipuçlarından yararlanarak karşıdaki kişinin düşünce ve duygularını anlamak şeklinde tanımlanabilir (Strayer, 1987; Akt: Akgün ve Araz, 2010). Duygusal empati ise kişinin başkalarının duygularını

ya da durumunu kendisini onun yerine koyarak hissetmesi olarak tanımlanmaktadır (Staub, 1990; Cress ve Holm, 2000; Akt: Kahraman, 2007).

Günümüz psikolojisinde, “empati” sözcüğü üç ayrı anlamda kullanılmaktadır: Öteki kişinin hislerini *bilmek*; o kişinin hissettiği şeyi *hissetmek*; ve ötekinin sıkıntısına *şefkatle karşılık vermek*. Bu üç empati çeşidi 1-2-3- şeklinde bir ardışıklığı betimler: Seni fark ediyorum, duygularını paylaşıyorum ve bu yüzden sana yardım etmek için harekete geçiyorum (Goleman, 2007, s. 76).

Günümüzde “empati” denildiğinde akla, Carl Rogers ve onun konuya ilişkin çalışmaları gelir. Psikoterapi alanında empatik iletişim kurma becerisiyle ünlenmiş Rogers’ın adı ile empati kavramı adeta özdeş hale gelmiştir. Rogers’ın empati anlayışını yansıtan tanımı genel çizgileriyle şöyledir: Bir kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine empati adı verilir (Rogers, 1970 ve 1983; Akt: Dökmen, 1996).

Her insan dünyaya, kendine özgü bir bakış tarzıyla bakar. Bir insanı anlamanın yolu ise, dünyaya onun bakış tarzıyla bakmaktan, olayları onun gibi algılamaya ve yaşamaya çalışmaktan geçer. Hatta İngilizce’de empatiyi ifade etmek için, olaylara karşımızdaki kişinin ayakkabılarını giyerek bakmamız gerektiğini savunan bir deyiş bile vardır. Fakat empatinin kurulabilmesi için karşımızdaki insanın bakış açısıyla bakmak yeterli değildir. Aynı zamanda bu kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamak gerekir. Son olarak ise anladığımız duygu ve düşünceleri karşımızdaki kişiye iletebilmemiz gerekmektedir (Dökmen, 1996)

Goleman (2007), insan beyninde ayna sinir hücreleri denilen bir mekanizmadan bahsetmektedir: Ayna sinir hücreleri başka birinde gözlenen bir hareketin aynısının yapılmasına veya başka birinin hissettiği bir duygunun aynı şekilde hissedilmesine yardımcı olurlar. Ayna sinir hücreleri, duyguları bulaşıcı hale getirir, kişinin uyum sağlamasına ve olup bitenleri takip etmesine yardımcı olur. Bu hücreler çocukların öğrenme tarzı açısından da çok önemlidir. Çocuklar başkalarını seyredirken, kendi beyinlerinde duygular, davranışlar ve dünya hakkında şemalar oluştururlar. Bu hücreler aracılığıyla empatik rezonans sağlanır. İleri düzeydeki sosyal yeteneklerin temelleri atılır.

Düşük empatik beceri saldırganlık ile ilişkilendirilirken, yüksek empatik beceri ise başarılı sosyal ilişkilerle, ahlaki davranışlarla ve olumlu sosyal davranışlarla ilişkilendirilmiştir (Akgün ve Araz, 2010, s.5). Olgunlaşmış empati ise; kendinin farkında olma, ben ve diğerlerini ayırt edebilme, perspektif bakış açısı alma ve başkalarının sıkıntısının nedenlerini anlama yeteneği olarak ifade edilir. Bakış açısı oluşturma, ahlaki muhakeme, utanma, işbirliği gibi kişilik gelişimi ile yakından ilişkili durumlar yaşamın ilk iki yılında gelişen başkalarından ayırma kavramına bağlıdır. Martin Hoffman'ın tanımlamış olduğu empati aşamalarından birincisi ilk yılı kapsamaktadır; ikinci aşama da yaklaşık 9-10 aylıkken başlamaktadır. Birinci aşamada bebeğin oldukça refleksif bir şekilde, ağlayan bir başka bebekle ağladığı görülür. İkinci aşamada, bebek sıkıntılı başka bir bebeği gözlemler ve kendi sıkıntısını azaltmaya çalışır (örn. parmağını emer). Kendini teselli etmeye yönelik bu davranışlar bebekte empatinin gelişmediğini ve bebeğin hala kendine odaklı olduğunu göstermektedir. Fakat bu durum olgunlaşmış empatinin temelidir ve ahlak ya da kişilik gelişimi için oldukça önemlidir. (Balat-Uyanık, 2012).

Çocuklar duyguları tanımayı ve isimlendirmeyi öğrendikten sonra bunu başkalarının duygularını anlamak için kullanabilirler. Duygusal anlama, duygularla durumlar arasında bağlantı kurma yeteneğini de kapsamaktadır. Bu tür anlama, empati gelişimiyle doğrudan ilişkilidir (Sullivan, 1999; Akt: Ulutaş, 2005).

2.3.6. Farklılıklara Saygı

Dünya tarihinde insanların biyolojik farklılıkları nedeniyle aşağı ya da üstün görüldüğü birçok dönem yaşanmıştır. Özellikle geçmiş dönemlerde insanların bir kısmı fiziksel farklılıkları nedeniyle köle olarak görülmüştür. Zaman içerisinde ırkçılığa karşı mücadele hareketleri başlamıştır. Irkçılığa karşı verilen mücadelede iki hareket dikkati çekmektedir. İlki, ABD'de renk ayrımcılığına dayalı ve Martin Luther King liderliğinde yürütülen Sivil Haklar Hareketi, diğeri ise yine ırk ayrımı ile özdeşleşen apartheid rejiminin yıkılmasıdır. Martin Luther King öncülüğündeki Sivil Haklar Hareketi, insanları renk temelinde ayrıma tabi tutan anlayışlara karşı geliştirilmiş bir toplum sevgisi hareketidir. King, hiç kimsenin renk ayrımına tabi tutulmayacağı bir dünyayı düşlemiştir. Irk ayrımına karşı mücadelelerden diğeri ise, Afrikalı siyahların uğradığı haksızlıklara karşı yürütülen, öncülüğünü Nelson Mandela'nın yaptığı mücadeledir ve olumlu sonuçları bakımından önemlidir. Irkçılığa karşı mücadele amacıyla Birleşmiş Milletler düzeyinde de önlemler alınmıştır. Her Çeşit Irk Ayrımcılığının Kaldırılmasına

İlişkin Uluslararası Sözleşme (1965), taraf devletlerin, ırkçı dışlamayı kınadıkları, bu tür uygulamaları yasakladıkları, ortadan kaldırmayı üstlendikleri bir sözleşmedir (Bozatay-Anbarlı, 2011).

Farklı kültürel yapılarla girilen etkileşimde bu kültürlere ön yargıyla yaklaşmak ve farklılıkları kabul etmemek çatışma ve şiddeti beraberinde getirmektedir (Gümüş, 2006). Eğitim ise, kişinin değerinin sıklıkla cins, ırk, yurttaşlık ve dil gibi ayrıcalıklı kategoriler vasıtasıyla ölçüldüğü bir toplumsal düzende, öteki olanlara addedilenlere yönelik kötü muamele, dışlama ve küçük düşürmeyi reddeden ve şiddetin minimize edilebileceği bir dünya tahayyül etmemize yardım eden bir güçtür (İnal, 2009, s. 4; Akt: Yıldırım, 2011, s. 64). Bu sebeple ırkçılıkla ve önyargılarla mücadele için eğitim ve okulların gücünden faydalanılmıştır.

Kültürel farkındalık, insanların kültürleri, sosyo-ekonomik statüleri ve cinsiyetleri konusunda farkındalık kazanmaları ve bu konular hakkında anlayış geliştirebilmeleri ile ilgili bir kavramdır. Çocuklara ilk başta kendi kültürleri öğretilir ve ardından diğer kültürler konusunda farkındalık geliştirmelerine yardımcı olunur (Morrison, 2011). Dünya üzerinde pek çok ülkede kültürel farkındalık geliştirmek ve ırkçılıkla mücadele konusunda bilinç uyandırmak amacıyla birbirinden farklı programlar geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu programların temelleri Amerika’da yapılan çalışmalarla atılmıştır. Amerika’da 1980’li yıllarda Multicultural Education (Çok Kültürlü Eğitim) yaklaşımı benimsenmiştir. Patt Ramsey, Çok Kültürlü Eğitim’i, “Teaching and Learning in a Diverse World - Multicultural Education for Young Children (1987)” isimli kitabında tanıtmıştır. Bunu takip eden yıllarda, Çok Kültürlü Eğitim sonrasında 1989 yılında Amerika’da ilk defa Louise Derman-Sparks tarafından önyargı ve ayrımcılık temalarını içeren Anti-Bias Curriculum (Önyargı Karşı Müfredat) geliştirilmiştir. Müfredatın temel amacı, çocukların ayrımcılık fikirlerinden uzaklaşmalarını sağlamak, olumlu öz kavramlar geliştirmelerine yardımcı olmak, farklılıklara saygı duyabilmelerini sağlamaktır (Levy, 1996; Akt: Ekmişoğlu, 2007).

Türkiye’de ise farklılıklara saygı konusu, 2006 yılındaki okul öncesi eğitim programında ele alınmıştır. Programdaki amaç ve kazanımlar ise konunun önemini sağlama konusunda yetersiz kalmaktadır. Türkiye’de bu konuyla ilgili çok az çalışma yapılmıştır. Kadın Emegini Değerlendirme Vakfı (2006)’nın çıkardığı Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı ve Ekmişoğlu (2007)’nin hazırladığı

Erken Çocukluk Döneminde Farklılıklara Saygı Kavramı Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Farklılıklara Saygı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması adlı yüksek lisans çalışması yapılan araştırmaların ilklerindedir (Üner, 2011). Bu kadar önemli bir konu hakkında bu denli az çalışmanın bulunması, bu alanda doldurulması gereken önemli bir boşluk olduğunun kanıtıdır. Bu boşluğun doldurulması için de çalışmalara kişiliğin büyük bir bölümünün şekillendiği okul öncesi dönemden itibaren başlamak faydalı olacaktır.

Çocuklar okul öncesi eğitim kurumuna başladıklarında sosyalleşmenin temellerini atarlar. Sosyal bir grubun üyesi olmanın ne demek olduğunu; işbirliğinin, dayanışmanın, sosyal sorumlulukların, farklılıklara saygı duymanın, empatinin ve kabul etmenin önemini öğrenirler. Büyüdükçe ve geliştikçe de; cinsiyet, ırk, kültür, engel durumu, sosyal sınıf vb. gibi pek çok konuda önyargılı davranışlarla karşılaşır. Karşılaştıkları bu davranışlara yönelik tutumlarını da zaman içerisinde çevrenin yönlendirmeleriyle öğrenirler. Ya bunlara karşı duracak bir tavır sergiler ya da bu davranışların birer parçası olurlar. Bu ayrımı belirleyen şey ise çocuklara bu konularda yapılacak rehberliktir. Çocuklara bu alanlarda rehberlik eden kişilerin onların gelişim dönemleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Hangi yaşlarda ne tür gelişme gösterdiklerinin bilinmesi gerekir. Çocukların yaşlara göre farklılıkları keşfetme aşamaları aşağıda özetlendiği gibidir:

Çocuklar;

- Bir yaşında farklılıkları fark etmeye başlarlar.
- İki yaşında farklılıklar hakkında konuşmaya ve farklılıklarla ilgili sorular sormaya başlarlar.
- Üç yaşına geldiklerinde, ön-önyargılar oluşturmaya ve eğer insanların bazı özelliklerinden rahatsızlık duyuyorsa bunu belli etmeye başlarlar.
- Dört yaşında insanların farklılıkları hakkında daha detaylı düşünmeye çaba gösterirler.
- Beş yaşında zihinlerinde oldukça fazla soru vardır. Kendilerine ait özelliklerin farkındadırlar ve hangi özelliklerinin kalıcı, hangilerinin geçici olduğunu merak ederler ve bunu araştırmaya başlarlar.
- Altı yaşına geldiklerinde farklılıkların sebeplerini daha iyi anlarlar ve bu durumun değişmez olduğunu kabullenirler.

- Yedi ve sekiz yaşlarında kendi kültürlerinin tamamen farkına varmaya başlarlar. Kendilerine ve kültürlerine yönelik öz saygı geliştirirler (Ekmişoğlu, 2007).

Eğer bireyler arasındaki benzerlikler iyi şekilde vurgulanmazsa, küçük çocuklar kendi kültürlerinin dışında olan insanların farklılıklarıyla ilgili olumsuz ve basmakalıp bakış açısı geliştirebilirler. Barış eğitimi bu çocukların, bireyler arasındaki benzerliklerini görmelerine ve tüm insanlara farklılıklarına rağmen saygı duyabilmelerine, kabul edebilmelerine yardımcı olur. Bu sebeple farklılıklara saygı konusunda erken yaşlarda verilen eğitim, çocuğun geliştireceği bakış açısının olumlu yönde olmasına katkıda bulunur (Castro ve Galace, 2010).

Derman-Sparks (1989), ön yargılara karşı geliştirilen müfredatların başlıca dört hedefi olduğundan bahsetmiştir. Aşağıda bu dört hedefe yer verilmiştir:

- ***Olumlu kimlik ve öz değer geliştirmek.*** Çocuklar özgüvenlerini, özsaygılarını çevre ile iletişimleri sonucunda geliştirirler. Çocukların pozitif şekilde yönlendirilmeleri için çevrelerindeki kişilerle olumlu ilişkiler içerisinde olmaları gerekmektedir.
- ***Çeşitlilik ve empati.*** Çocuklar kendilerinden farklı yaşantıların olduğu ve çeşitliliğin zenginlik olduğu konusunda yönlendirilmelidir. Mümkün olduğunca çok sayıda farklı geçmişi olan kişilerle karşılaşmaları, çeşitlilik konusunda farkındalık kazanmaları sağlanmalıdır, farklılıklarla ilgili ön yargıları ortadan kaldırmaları desteklenmelidir.
- ***Eleştirel düşünme.*** Yetişkinlerin görevi çocuklara farklılıklar sunmak ve ön yargılarını tespit etmektir. Çocuklarla doğru olan ve olmayan davranışlar hakkında konuşulmalı ve eleştirel düşüncelerine rehberlik edilmelidir.
- ***Önyargı ve Ayrımcılık Karşısında Hakları Savunma.*** Çocukların haklarını korumaları, kendilerini korumaları için rehberliğe ihtiyaçları vardır. Özellikle kendilerine karşı ön yargılı davranıldığında ve ayrımcılık yapıldığında kendilerini nasıl koruyabilecekleri öğretilmelidir. Sadece kendi haklarını değil ayrımcılığa uğrayan başkalarının haklarını koruması da öğretilmelidir. Empati ve kendine saygı ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

İnsanları sınıflandırmak, yargılamak, ayırım yapmak her türlü gelişmeyi ve barışı zedeleyen bir harekettir. Bu konudaki duyarlılığın erken yaşlardan itibaren kazanılması gerekmektedir. Çünkü her türlü ayrımcı sınıflandırma insanlar arasında kavga ve şiddet doğurmaktadır. Bu konunun önemi bilimsel çalışmalarla da desteklenmiştir. Colorado Üniversitesi'nde psikoloji profesörü olan O. J. Harvey, kullanılan dil ile şiddet arasındaki ilişkiyi araştırırken, dünyadaki birçok ülkenin edebiyatından rasgele örnekler almış, insanları sınıflandıran ve yargılayan kelimelerin sıklığını bir çizelgeye dökmüştür. Bulguları, bu tür kelimelerin kullanım sıklığı ile şiddete başvurma arasında yüksek bir korelasyon olduğunu göstermektedir (Rosenberg, 2004).

2.3.7. Öfke Kontrolü

Öfke, bir kişi ya da gruba karşı duyulan tehdit algılamasına yönelik bir tepki olarak tanımlanabilir. Fiziksel tehdit, psikolojik tehdit ya da bir kişinin gurur veya onuruna yönelik tehdit şeklinde türleri vardır ve tüm bu durumlar karşısında öfke duygusu tetiklenir. Öfke ayrıca empati sorunu, adaletsizlik algısı ve düşmanlık gibi bilişsel faktörlerden de kaynaklanabilir (Lazarus, 1991). Öfke, çatışmadaki tarafların yaygın şekilde deneyimlediği duygulardan birisidir. Öfke, sadece kızgınlık ve hayal kırıklığı değildir. Hayal kırıklığı, kaygı ve haksızlığa uğradığını düşünüp içerleme gibi işaretlerle vücudumuzun kendisini kavgaya hazırladığı bir duygudur. Sözel veya fiziksel saldırı, kin veya düşmanlık şekillerini alabilir, yıkıcı olup zarar verebilir (Castro ve Galace, 2010). Psikoloji sözlüğünde de öfke, “engellenme, saldırıya uğrama, tehdit edilme, yoksun bırakılma, kısıtlanma vb. gibi durumlarda hissedilen ve genellikle neden olan şeye ya da kişiye yönelik şu ya da bu biçimde saldırgan davranışlarla sonuçlanabilen oldukça yoğun olumsuz bir duygu” olarak tanımlanmaktadır (Budak, 2000).

Lochman, Powell, Clanton ve McElroy (2006), öfke ve saldırganlığa neden olan faktörleri üç ana başlıkta toplamışlardır. Bunlar duygusal faktörler, sosyal bilişsel faktörler ve bağlamsal faktörlerdir. Bu faktörlere ait açıklayıcı bilgiler aşağıda yer aldığı gibidir:

- **Duygusal faktörler.** Kişilerin mizaçlarındaki bireysel farklılıklar ve duygusal uyarılma düzeyleri öfke ve saldırganlıklarını ifade etme şekillerinde rol oynamaktadır. Öfke durumunda nasıl tepki verildiğinin ise fizyolojik bir süreç ile belirlendiği düşünülmektedir. İnsan beyninde

talamus isimli bir bölge vardır. Korku ve tehlike anında ya da kişinin kendisini tehdit altında hissettiği anlarda bu bölge uyarılır. Talamus, komşusu olan amygdala isimli bölgeyi harekete geçirirse etkisi saatlerce hatta günlerce sürebilecek yoğun duygular yaşanır. Çünkü amygdala duyguların merkezidir ve öfke duygusu bu bölgenin uyarılmasıyla oluşur. Eğer talamus amygdala yerine komşusu hippocampusu uyarırsa, kişi olayları zihninde gözden geçirir ve daha soğukkanlı davranır. Çünkü bu bölge de bilinçli yapılan eylemlerden sorumlu bir bölgedir. Bu bölgenin uyarılmasıyla kişi öfkesini kontrol edebilir.

- **Sosyal bilişsel faktörler.** Öfke ve saldırganlık genellikle sosyal bilişsel çerçeveye ilişkilendirilir. Sosyal bilgi işlem modeli altı adımı içermektedir. Bunlar; (a) sosyal ipuçlarını kodlama, (b) ipuçlarını yorumlama, (c) sosyal hedefler belirleme, (d) problem durumlarına uygun çözümler üretme, (e) çözümleri değerlendirme, (f) seçilen çözüm yolunu uygulama şeklindedir. Sosyal bilgi işleme kuramı duygusal ve fizyolojik süreçlerle de ilişkilidir. Çocukların öfke dürtüleri başka insanların kendilerine düşmanca yaklaştıklarına yönelik algılarıyla birlikte artar. Çocukların önceki çatışmalarından dolayı yaşadıkları öfkeli ruh halleri, diğer kişilerle sonradan girecekleri etkileşimleri olumsuz etkileyebilir. Bunların yanı sıra şemalar veya bilişsel-duygusal inanışlar da öfke deneyimde sorumludur. Çocuk öfke duyacağı bir şema geliştirmişse öfke duygusunu tetikleyecek benzer durumlarda da aynı şekilde hissedecektir.
- **Bağlamsal faktörler.** Sosyal, bilişsel, duygusal ve fizyolojik faktörler sürekli ve karşılıklı etkileşim içindedir. Bu uyarıcı faktörlerin etkileşimi bağlamsal faktörleri oluşturmaktadır. Çocuklarda öfke ve saldırganlık üzerindeki dış etkiler aile, arkadaşlar ve çevre faktörlerini içerir. Ebeveyn tutumları, çocuk istismarı, şiddete maruz kalma gibi durumların hepsi çocuktaki saldırgan eğilimlerle ilişkilidir. Arkadaşlık ilişkileri, okul yaşantıları, öğretmenin çocuğa yaklaşımı da çocuğun saldırgan davranmasında rol oynayabilir. Ayrıca şiddet içeren televizyon programları, filmler, video oyunları, müzikler de çocuk ve gençlerdeki öfke ve saldırganlığı artırmaktadır.

Aile ve toplumda ortaya çıkan saldırgan ve uyumsuz davranışlar okullarda çocuklar arasında artış göstermekte; çocukların, okulda sıra beklemek zorunda kaldıklarında, oyunu kaybettiklerinde, sevdikleri bir nesneyi paylaşamadıklarında veya akademik olarak hayal kırıklığına uğradıklarında, öfke duygularıyla başa çıkamadıkları ve kendilerini sakinleştiremedikleri gözlenmektedir. Bu bağlamda, çocuklara erken yaşlarda diğer çocuklarla nasıl oynayacaklarının, duyguları nasıl tanımlayacaklarının, kendilerini nasıl kontrol edebileceklerinin ve anlaşmazlık durumlarını nasıl aşacaklarının öğretilmesi büyük önem kazanmaktadır (Arda ve Ocak, 2012). Çünkü çocuğun kişiliği başkalarının kendisine karşı olan davranışları ile şekillenir. Bir diğer ifadeyle çocuk, yetişkinleri gözleyerek duygularını kontrol etme yeteneği geliştirir. Anne baba ve diğer yetişkinlerin güven duyduğu, olumlu yaklaştığı ve sevgi gösterdiği çocuklar daha güvenli, kendinden emin ve dengeli olurlar. Başkalarından sevgi görmeyen, aciz ve beceriksiz olarak görülen, dışlanan ve hırpalanan çocuklar öfkeli, hırçın ve güvensiz yetişeceklerdir (Kulaksızoğlu, 2003). Bu sebepten ötürü duyguları kontrol etme becerisi çocuğa erken yaşlardan itibaren öğretilmelidir. Aristo da, “herkes kızabilir, bu kolaydır. Ancak doğru insana, doğru ölçüde, doğru zamanda, doğru nedenle ve doğru şekilde kızmak, işte bu kolay değildir” şeklinde ifade ederek duyguları kontrol etmenin önemine değinmiştir (Ulutaş, 2005, s. 4).

Duyguları kontrol etmek ve çocukların öfkelenedikleri zaman saldırgan davranışlar sergilemelerinin önüne geçmek için öfke eğitim programları ve önleyici yaklaşımlar benimsenmektedir. Dünyanın pek çok bölgesinde çeşitli programlar uygulanarak öfke ve saldırganlık konusunda bir bilinç oluşturulmaktadır. Öfke ve saldırganlığı önlemede alternatif yöntemler Lochman ve diğ. (2006, s. 119-121) tarafından aşağıda yer alan başlıklar şeklinde özetlenmiştir:

- **İkinci adım programı.** Bu programın öncelikli amacı, çocuklarda sosyal yeterliği ve prososyal davranışları geliştirerek saldırgan davranışları önlemektir. Öfke yönetimi, sosyal problem çözme, çatışma çözümü ve empati becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir.
- **Çocuk gelişimi projesi.** Bu programın asıl amacı çocuklarda saygı ve sorumluluk duygularını geliştirmektir. İşbirlikçi öğrenme ve okul, aile, arkadaş dayanışması esastır. Çocuklardaki kişisel, sosyal ve etnik değerler gelişir.

- ***İyi davranış oyunu.*** Barrish, Saunders ve Wolf tarafından 1969 yılında geliştirilmiş bir programdır. Davranışçı teknikler içerir ve özellikle kural oluşturma sürecinde kullanılır. Çocuklar sınıf içerisinde takımlara bölünürler. İyi davranışları için büyük ödüller alırlar. Kurala uymadıkları davranışlar için ödül kaybederler. Bu programın etkili sonuçlar verdiği görülmüştür.
- ***Aileler ve öğretmenlerin ortak ilgisi.*** Bu program ilkökul dönemindeki aileler ve öğrenciler için kullanılmaktadır. Aileler davranış yönetimi eğitimi alırlar ve öğretmenle sürekli etkileşimde bulunurlar. Gerek aile, gerekse öğretmen sürekli ortaklaşa hareket eder. Bu sayede ilerideki olumsuz davranışların önüne geçilebileceği düşünülmektedir.
- ***Seattle sosyal gelişim projesi.*** Pozitif okul ortamlarıyla saldırgan davranışları önlemeyi hedefleyen evrensel bir önleme projesidir. Öğretmenlerin ceza içermeyen disiplin yöntemlerini kullanmasına dayanan bu programın; aile ve okula daha olumlu bağlılık, daha yüksek okul başarısı, daha az saldırgan davranış ve daha az suç işleme oranı gibi birçok pozitif çıktısı olmuştur.
- ***Alternatif düşünme teknikleri.*** Greenberg, Domitrovich ve Bumbarger tarafından geliştirilmiş evrensel bir programdır. Çocuklar sakinleşmek için gereken üç adımı öğrenirler. Bunlar; “dur”, “derin nefes al” ve “problemi ve hislerini tanımla” şeklindedir. Bu program sayesinde çocuklar problemlerini ve hislerini gözden geçirme becerisi kazanabilmektedirler.
- ***Hızlandırılmış program.*** Alternatif düşünme tekniklerinin çocuğun okulu, ailesi ve tüm çevresini kapsayacak şekilde genişletilmiş halidir. Birinci sınıftan onuncu sınıfa kadar devam eder. Çocukların kendini kontrol etmeleri ve problem çözme becerileri kazanmaları amaçlanmaktadır.
- ***Zorbalığı önleme programı.*** Program Norveç’te kullanılan bir önleme programıyken evrensel bir hal almıştır. Programın hedefi okul denetiminin geliştirilmesi ve çocuklar arasındaki zorbalığın ortadan kaldırılmasıdır. Zorbalık ile ilgili broşürler, sınıf içi tartışmaları ve videolar aracılığıyla çocukların farkındalığı artırılmaktadır. Programın

çok etkili sonuçlar verdiği görülmüştür (Lochman ve diğ., 2006, s. 119-121).

2.3.8. Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk

Çatışma, insan doğasının ayrılmaz bir parçası olmakla beraber aynı zamanda gelişmenin de bir göstergesidir. Kişilerarası ilişkinin tanımlandığı her ortamda çatışma kaçınılmazdır. Çünkü insan sosyal bir varlıktır. Bu açıdan değerlendirildiğinde sosyalleşme sürecinin gerekliliklerinden olan çatışmanın nasıl tanımlandığı da önemlidir (Koruklu-Öner, 2011). Yurt içindeki ve yurt dışındaki mevcut literatür incelendiğinde, çatışmanın oldukça geniş bir kavram olduğu ve çatışmayla ilgili çeşitli tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Aşağıda bu tanımlamaların bir kaçı ve çatışmaların nedenleri, türleri, çözüm yolları, arabuluculuk süreci vb. gibi bilgiler yer almaktadır.

Çatışma, Latince “conflictus” kelimesinden türetilmiş bir sözcük olup, kuvvetle çarpma anlamına gelmektedir. Bir kişinin davranışları ve inançları bir başka kişi ile uyuşmadığı zaman ortaya çıkar. Çatışma, çiftler arasında, gruplar arasında veya daha geniş toplumsal yapılar arasında meydana gelebilir (Castro ve Galace, 2010).

Çatışma kavramıyla ilgili evrensel bir tanım yapılamamış olmasına rağmen, genel olarak çatışmanın; süreç niteliği taşıdığı, taraflarca algılanması gerektiği, olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğu, iki veya daha fazla seçenek arasında tercih yapmaktaki güçlüğü içerdiği, amaç, düşünce, görüş, çıkar vb. farklılıklardan kaynaklanan anlaşmazlık, sürtüşme ve zıtlık olduğu kabul edilmektedir (Soyalp, 2001).

“Çatışma, birbirine karşıt olan öneri, davranış ve tutumdan kaynaklanır. İletişim sırasında sıklıkla ortaya çıkan bir durumdur. Bu durum iletişim halindeki insanların kendi duygu, düşünce, görüş, inanç, amaç ve beklentilerinden kaynaklanan önerileri birbirlerine açık seçik aktarmaları, iletmeleri durumundan doğar. Başka bir deyişle iletişimde doğruluk ve dürüstlüğün üstünlük kazanmasıdır” (Köknel, 1986, s. 468).

Birçok insan başkalarıyla sorun yaşamaktan kaçınmaktadır. İnsanlar karşısındakinin davranışlarını yeteri kadar anlayabilmekte, sağlıklı bir ilişkiyi ve sözleri ayırt edebilmekte, hangi tavır ve sözlerin sağlam bir ilişki oluşturacağını fark etmektedir. Kişiler arası ilişkilerde karşılıklı fayda göz ardı edildiğinde çatışma ortaya çıkmaktadır (Wolfgang, 1989; Akt: Ekinci, 2010).

Çatışma süreci, kişinin kendi ihtiyaçlarının, çıkarlarının veya isteklerinin diğer kişilerle bağdaşmadığı anlayış ve düşünce olması bakımından bilişsel boyuta sahiptir. Uyumsuzluk durumlarına karşı korku, kızgınlık, umutsuzluk veya üzüntü biçiminde sergilenen tepkiler olması bakımından ise duygusal boyuttan söz edilebilir. Bunların yanı sıra karşı tarafın ihtiyaçlarının göz ardı edilerek kişinin kendi ihtiyaçlarını karşılamasına yönelik bir takım hareketler olması bakımından da davranışsal boyutlar içermektedir (Mayer, 2000; Akt: Basım, Çetin ve Tabak, 2009).

Çatışma; iyi kullanıldığında, yönlendirildiğinde taraflar için değişik bakış açılarının görülmesine ve böylece en doğru olan seçeneğin bulunabilmesine olanak sağlar. Fakat kötü kullanıldığında, yönlendirildiğinde ise iletişimin zayıflamasına, kesilmesine, kopmasına neden olur. Yani çatışma, ya iletişim içindeki insanların birbirlerini daha gerçekçi biçimde anlamalarına, işbirliği yapmalarına yardımcı olur; ya da insanlar arasında kızgınlık ve öfkeyi arttıran yıkıcı bir enerji ve güç oluşturur (Köknel, 1986).

Deutsch (1973) tartışmaların genellikle işbirlikçi yaklaşımla veya rekabete dayalı bir yaklaşımla sürdürüldüğünü belirtmiştir. İşbirlikçi yaklaşımda bireyler diğer grup üyeleriyle beraber amaca ulaşırlar. Rekabetçi yaklaşımda ise bireyler diğer grup üyelerinin başarısız olması sonucunda amaca ulaşırlar. Rekabetçi yaklaşım tartışmanın yıkıcılığını artırma eğilimindedir. İşbirlikçi yaklaşım ise yapıcı tartışmayı kolaylaştırma eğilimindedir. Rekabetçi yaklaşımın kullanıldığı tartışmalarda karşıt fikirler ve bilgiler reddedilir. İşbirlikçi yaklaşımın kullanıldığı tartışmalarda ise doğru iletişim kurulur, karşıt görüşler daha iyi anlaşılır, diğerlerinin duyguları ve duygularının nedenleri anlaşılır, dinlerken daha açık fikirli ve dürüst olunur. Sonuç olarak işbirlikçi yaklaşımın kullanıldığı tartışmalar tarafların lehine sonuçlanır.

Çatışmaların sağlıklı bir şekilde çözümlenebilmesi için kişilerin birbirlerinin duygu ve düşüncelerini doğru şekilde anlayıp, birbirleriyle empati kurabilmeleri gereklidir. Çatışma çözümünde empati, çatışmanın diğer kişiye nasıl görüldüğünün ve diğer kişinin çatışmaya duygusal ve bilişsel olarak nasıl tepki verdiğinin anlaşılmasıyla gerçekleşmektedir. Diğer kişinin bakış açısının anlaşılması ile taraflar arasındaki iletişim gelişmekte, yanlış anlaşılmalarda azalmakta, ortak çıkarların gerçekçi değerlendirilmesi sağlanmakta ve ilişki gelişmektedir (Sünbül, 2008).

Günlük hayatta yaşanan çatışmaların yıkıcı ya da yapıcı olması, tarafların çatışmayı ele alış biçimlerine bağlıdır. Bireyler genellikle bir eğitim sürecinden geçmeden alternatif çözümleri görme ve doğru seçimler yapma yeteneğine sahip değildirler. Özellikle çocuklar, doğru davranışın kendilerine öğretilmemesinden dolayı çatışma yaşadıkları zaman genellikle yaşadıkları çatışmaları şiddet kullanarak çözmeye ya da çatışmadan kaçınma eğilimindedirler (Akgün ve Araz, 2010). Çocukların sorunlarını şiddet kullanmadan çözebilmeleri, çatışma zamanlarında doğru seçimler yapabilmeleri için küçük yaşlardan itibaren çatışma çözme eğitimi almaları faydalı olacaktır. Çatışma çözme eğitimlerinde çocuklara anlaşmazlık durumlarında her tarafın kazançlı çıkabileceği çözümler üretme becerisi kazandırılır. Sorunları şiddet kullanmadan çözmelerine rehberlik edilir. İşbirlikçi bir iklim oluşturulur. Ayrıca bu eğitim öfke kontrolünü, aktif dinlemeyi, etkili iletişimi ve yapıcı diyalogu içerir (Castro ve Galace, 2010).

Barış ve çatışma eğitimi alan bireyler ise daha çok yapıcı tartışma tekniklerini kullanmayı tercih etmektedir. Yapıcı tartışmanın çıkış noktası bir kişinin fikirlerinin, bilgilerinin, çıkarımlarının, teorilerinin ve düşüncelerinin birçok kişiyle uyumsuz olması ve tarafların her birinin anlaşmaya istekli olmasıdır. Tartışma ve çatışmaların yapıcı şekilde yönetilebilmesi için işbirlikçi yaklaşımların benimsenmesi ve bazı çatışma çözme becerilerinin içselleştirilmesi gereklidir. Johnson ve Johnson (2003), bu becerileri içselleştirirken kullanılması gereken bazı normları şu şekilde belirlemişlerdir:

- Fikirleri eleştiriyorum, insanları değil. Onların değerli ve yeterli bireyler olduğunu bilerek fikirlerini çürütebilirim. Kişisel sebeplerden ötürü istemediğimi, reddettiğimi belirtmem.
- Fikirlerdeki eleştiri ile kişisel değeri birbirinden ayrı tutabilirim.
- Tartışılan konu ile ilgili ya hep beraber batacağımızı ya da hep beraber yüzeceğimizi düşünürüm. Faydalı olacak en iyi karara odaklanırım, kazanmaya değil.
- Aynı fikirde olmasam bile herkesin fikirlerini dinlerim.
- Karşımdaki kişinin söylediği şey çok açık değilse, doğru anladığımdan emin olmak için onu yeniden şekillendiririm.
- Tüm fikirleri ve gerçekleri daha net görebilmek için önce farklılıkları ortaya çıkarır, daha sonra bütünleştirmeyi denerim.

- Konuyla ilgili tüm boyutları anlamaya çalışırım. Daha iyi anlamak için karşıt perspektifi de görmeye çabalarım.
- Kanıtlar açıkça yapmamı gerektirirse fikrimi değiştirebilirim.
- En olumlu cevap arayışında rasyonelliği vurgularım.
- Çatışmanın altın kuralını takip ederim. Rakiplerimle dinleme konusunda eşit olmayı isterim ve böylece ben de onları dinlerim. Fikirleri açıklama konusunda eşit olmayı isterim, böylece onlar da fikirlerini açıklayabilirler. Benim perspektifimden konuya bakmalarını isterim, ben de onların perspektifinden konuya bakmaya çalışırım (Johnson ve Johnson, 2003, s.84).

Aynı fikirde olmadığımız kişilerle tartışmanın en önemli noktası, onların kişisel yeterliliklerini kabul etmektir (Tjosvold, 1998). Karşıdaki insanın kişisel yeterliliğini kabul eden bireyler, karşılıklı iyi niyet ve güven ihtiyaçlarını karşılayabilirler. Eşit ilişkiler içinde olan kişiler, eşit söz hakları olduğunu kabul ederler. Kişilerin eşit söz hakkı olduğu görüşü temel alınmazsa, yapıcı tartışma mümkün olamaz; bu durumda, “üstün” olduğunu düşünen kişi, diğerine görüş ve düşüncelerini dikte eder (Cüceloğlu, 1996b).

Cüceloğlu (1996b), yapıcı tartışmanın aşamalarını on maddede özetlemiştir:

- **Birinci aşama: Sorun hakkında düşünmek.** Bu aşamada karşıdaki kişiyle iletişime geçilmeden önce kişinin kendi içindeki duyguları çözümlemesi yer alır. Kişi ne için kızgın, üzgün vb. olduğunu kendisine açıklamaya ve bunu yaparken açık olmaya çalışır.
- **İkinci aşama: Tartışma zamanının saptanması.** Yapıcı tartışma için her iki kişiye de uygun bir zaman ayarlamak gerekir. Yoksa iyi niyetli olunsa bile uygun bir zaman seçilmemesinden kaynaklanan sorunlar nedeniyle tartışma yıkıcı bir hal alabilir. Birinci aşamada belirtilen işlem yapıp, gerçekte rahatsız eden duygunun sebebi saptandıktan sonra, ilgili kişiye danışılarak uygun zaman belirlenir.
- **Üçüncü aşama: Sorununuzun ifadesi.** Bu aşamada rahatsız olan kişi tarafından en önemli olan sorunun ele alınması önemlidir. Aksi halde karşıdaki kişi savunma mekanizmalarından birine başvuracaktır. Kişiyi rahatsız eden davranışın tanımı ve bu davranışın kişide uyandırdığı en

belirgin duygu tanımlanmalıdır. Örneğin “Beni rahatsız eden şey benimle alay etmendir ve sen bunu yapınca sana kırıldığımı hissediyorum” türünden bir cümle ben diline örnektir, kişiyi suçlama ve yargılamaya çalışmaz.

- **Dördüncü aşama: Anlaşıp anlaşılmadığınızı denetleme.** Bu aşama, bir önceki aşamada belirtilen davranış ve yarattığı duygunun, karşıdaki kişi tarafından tekrar edildiği aşamadır. İnsan birbirine kızgın olduğu zaman, yanlış algılamalar kolaylıkla işin içine girmektedir. Bu aşama yanlış anlamaların saptanıp, düzeltilmesine yardımcı olur.
- **Beşinci aşama: İsteğinizin ne olduğunu düşünme ve alıştırma yapma.** Karşıdaki kişiden nasıl bir değişiklik istendiği açık seçik açıklanır. Örneğin; “Ben konuşurken sözümü kesmeni istemiyorum. Konuşmana başlamadan önce bana, “sözün bitti mi?” diye sormanı istiyorum” gibi bir cümle karşıdan beklenen davranışın ne olduğunu net olarak ortaya koyar.
- **Altıncı aşama: İsteğinizin anlaşıldığını denetleme.** Dördüncü aşamada olduğu gibi isteğin anlaşıp anlaşılmadığı karşıdaki kişi tarafından tekrarlanır.
- **Yedinci aşama: Sorunuzu sorma.** Artık bu noktada karşıdaki kişi diğer kişinin ne için kızdığını ve kendisinden ne istendiğini bilmektedir. Kızgın olan kişi istediği şeyin yapılıp yapılamayacağını açık şekilde sorar.
- **Sekizinci aşama: Cevaba karar verme.** Soru sorulan kişiye yeterince zaman verilerek ve özgür olma hakkı tanınarak cevaba karar vermesi beklenir.
- **Dokuzuncu aşama: Soruya cevap verme.** Bu aşamadaki asıl amaç her iki kişinin de kabul edeceği ve rahatsız olmayacağı bir çözüm bulmaktır. Anlaşma noktası bulunamazsa, tartışmaya bir süre ara verildikten sonra devam edilebilir.
- **Onuncu aşama: Gözden geçirmek için bir araya gelmek.** Dokuzuncu aşamada verilen karar birkaç gün uygulanır ve sonrasında neler hissedildiği paylaşılmak için bir araya gelinir (Cüceloğlu, 1996b, s. 208-213).

2.3.9. İşbirliği ve Dayanışma

Pyotr Kropotkin, “Karşılıklı Yardımlaşma” isimli çalışmasında, en alt canlı türlerinden insana değin; karşılıklı yardımlaşmanın dayanışmayı, sevgiyle paylaşmayı, fedakârlık ve hoşgörüyü geliştirdiğini belirtmektedir. Evrimin bir faktörü olan karşılıklı yardımlaşma aracılığıyla, insan toplumsallığının anlam kazandığı; böylelikle toplumsal yaşamın güçlendiği ve insanın belirleyici özelliklerinin geliştiği belirtilmektedir. Karşılıklı yardımlaşmanın barış, uyum ve toplumsallık taşıdığı görülmektedir. Toplumsallığın temel dayanağı olarak görülen karşılıklı dayanışma, birlik, beraberlik, ortaklaşmayı gerektirmektedir. En ilkel canlılardan insana değin tüm canlı türlerinde işbirliği, yardımlaşma ve dayanışma eğilimleri bulunmaktadır. Bir karıncanın, aç olduğunda ait olduğu topluluğun diğer üyelerinden besin istemesi olağandır. Besin talebinde bulunan karıncaya besin yardımı yapılması da diğer karıncanın temel görevlerinden biridir. Hatta araştırmacılar, karıncaların iki beslenme borusu olduğunu, ilkinin kendi beslenmesi için; ikincisinin de yardım isteyen topluluk üyesine besin vermek için olduğunu belirtmektedir. Yine aynı şekilde, vampir yarasalar da besin yardımlaşmasına giderler. Avlanamamış bir vampir yarasa, beslenmiş diğer yarasalar tarafından beslenir. İlkel insan topluluklarında da benzer dayanışmalar fazlasıyla söz konusudur. Nerede bir arada yaşam, ortak üretim ve tüketim varsa; orada karşılıklı dayanışma ve sevgi de bulunmaktadır. Karşılıklı yardımlaşmanın, insan türünün kendi ilişkileri içinde ne ölçüde bozulursa bozulsun ya da yıpratılırsa yıpratılsın, ortadan kaldırılamadığı; özel mülkiyet ilişkilerinin bencil toplum dışı toplumsallığının bireyselliği tarafından da yok edilemediği görülmektedir (Veysal, 2006).

Bireyin, tüm yaşantısında, toplumun diğer üyeleriyle girdiği etkileşimlerde, sosyal ilişkileri başlatmak, sürdürmek ve sosyal çatışmaları çözümlenmek özellikle kritik önem taşıyan beceriler olarak tanımlanmaktadır. Bu bakımdan akran ilişkileri, akranları ile işbirliği, kişiler arası becerilerin kazanılmasında yani sosyalleşme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Nitekim yapılan çalışmalar, arkadaşlık ilişkileri ve dayanışmanın, çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal gelişimlerini ve bireyin uyum sağlama sürecini önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir (Beyazkürk, Anlıak ve Dinçer, 2007). Bunların yanı sıra sosyal çevresiyle kaynaşmış, etrafındaki insanlarla iletişimde ve işbirliğinde olan insanların hastalıkları daha çabuk atlattıkları ve daha uzun yaşadıkları da bilinmektedir (Goleman, 2007).

İşbirliği, bireyin ortak amaçlar ve çıkarlar doğrultusunda başkalarıyla bilgi, beceri ve emeğini birleştirerek çaba göstermesidir. Bu davranış üst düzeyde sosyalleşmiş toplumlar için en gerekli becerilerden biridir ve toplumda demokrasinin yerleşmesi ve gelişmesi bakımından önemlidir. İşbirliği yapma davranışını kazanan çocuk, topluma daha kolay uyum sağlar ve gelecekte toplumda üstlenebileceği görev ve sorumlulukları etkili bir biçimde yerine getirebilir. Çocuk, işbirliği yapma davranışını ilk kez okul öncesi dönemde kazanmaya başlar ve okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilen grup etkinlikleri bu davranışın kazandırılmasında önemlidir. Grup bağlılığı ve grubun bir parçası olduğunun farkındalığı için çocuğun işbirliği yapması gerekir. Çocuğun sosyal uyumunu sağlayan işbirliği davranışı aynı zamanda çocuğun öğrenmesi ve becerilerini geliştirmesi için de gereklidir. Çocuk, yetişkin olarak öğretmeni, yaşıtı olarak arkadaşlarıyla oynadığı oyunlar sırasında grupta rol alma, grubun etkili bir üyesi olma ve önderlik etme gibi davranışlar göstererek işbirliği yapma davranışını kazanmaya ya da pekiştirmeye çalışır (Arslan, 2007; Koçyiğit ve Kayılı, 2008).

Çocuklar büyüdükçe davranışlarının şekillenmesinde anne babalarının ve diğer çocukların etkileri giderek fazlalaşır. Çocuk, etrafındaki insanlarla etkileşimde bulunarak sosyalleşir. Sosyalleşme süreci içerisindeki işbirliği, paylaşma gibi olumlu sosyal davranışlar çoğunlukla taklit yoluyla öğrenilirler. Temel olarak çocuk davranışlarında onaylanmak ister. Yetişkinler, çocukların olumlu sosyal davranışlarını onayladıklarında çocuk bunu ödül olarak kabul eder ve onay almak için olumlu davranışını tekrarlar (Zembat ve Unutkan, 2001).

Johnson ve Johnson (2002); öğrenme ortamlarını, yarışmacı öğrenme ortamları, bireysel öğrenme ortamları ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamları olarak 3'e ayırmışlardır. İşbirlikçi öğrenme, eğitimde teori, pratik ve uygulamada diğer alanlardan daha verimlidir. İşbirlikçi öğrenmede, öğrenciler öğrenme amaçlarını gerçekleştirmek için birlikte çalışırlar. Gruptaki bütün üyelerin çabalaması söz konusudur. Ayrıca işbirlikçi öğrenme; yüksek özgüven, empatik yaklaşım, iletişim becerileri, problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin gelişiminde büyük katkılar sağlar.

Araştırmalar, işbirliğinin özellikle düşük yetenekli öğrencilerin problem çözme ve üst düzey öğrenme becerilerini, yarışmacı ortamdan daha fazla geliştirdiğini göstermektedir. İşbirliği, gruptaki herkesin katkısını gerektirdiğinden öz saygı ve öz

yeterlik duygularını geliştirir. Ait olma ihtiyacını karşılamaya yardım eder. Hem bireysel sorumluluk, hem grup amacına sahip olma hem de başarı için eşit şansa sahip olma gibi avantajları vardır. Duyuşsal ve sosyal açıdan doyum sağlanır, kaygı gibi olumsuz durumlar ortadan kalkar. İşbirliğinin bu gibi olumlu özelliklerinin olması sebebiyle eğitimde de birçok işbirlikli öğrenme tekniğinin kullanıldığı görülmektedir. Birlikte öğrenme, akademik çelişki, öğrenci takımları, takım destekli bireyselleştirme, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon, grup araştırması, birleştirme, buluş, birlikte sorulum birlikte öğrenelim gibi teknikler işbirliği ve dayanışmayı pekiştirmek için kullanılan tekniklerin bazılarıdır. Hepsinin ortak faydası ise çocuğun sosyalleşmesine katkı sağlayıp, empati ve duyuşsal yetenekleri geliştirmeleridir (Akpınar, 2012).

Johnson ve Johnson (2002), yaptıkları meta analiz çalışmasında işbirlikçi öğrenme yöntemini konu edinen çalışmaları incelemişlerdir. Bu yöntemin kullanımında farklı birçok tekniğin kullanıldığı görülmektedir. Değişik araştırmacılar tarafından geliştirilmiş tekniklere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 1. İşbirlikçi Öğrenme Yöntemiyle İlgili Çalışmalar

Tekniği Geliştiren	Tarih	Teknik
Johnson ve Johnson	1960'ların ortaları	Birlikte Öğrenme
DeVries ve Edwards	1970'lerin başı	Takım-Oyun-Turnuva
Sharan ve Sharan	1970'lerin ortaları	Grup Araştırmaları
Johnson ve Johnson	1970'lerin ortaları	Yapıcı Tartışma
Aronson ve arkadaşları	1970'lerin sonu	Birleştirme
Slavin ve arkadaşları	1970'lerin sonu	Öğrenci Takımları
Cohen	1980'lerin başı	Karmaşık Öğretim
Slavin ve arkadaşları	1980'lerin başı	Takım Destekli Öğretim
Kagan	1980'lerin ortaları	İşbirlikçi Öğrenme Yapıları

Steven, Slavin ve
arkadaşları

1980'lerin sonu

Birleştirilmiş İşbirlikçi
Okuma ve Kompozisyon

Tablo, Johnson ve Johnson (2002)'den uyarlanmıştır.

Şiddetin önlenmesi ve barış kültürünün yaratılmasında doğrudan öğrenci şiddeti üzerine odaklanarak disiplin ve ceza yöntemlerinin kullanılması yerine çocuklara küçük yaşlardan itibaren kişiler arası, gruplar arası ve ülkeler arası ilişkilerde barışçıl tutumların öğretilmesi gerekmektedir. Bu konuda da okullar proaktif rol oynamalıdır. Okullarda barış kültürünün yaratılabilmesi için rekabete dayalı yarışmacı bir eğitim değil; işbirliğine dayalı bir eğitim yaklaşımı teşvik edilmelidir. Zaten eğitimin de asıl amacı, bireyleri akademik anlamda geliştirmenin yanı sıra farklılıklara saygı gösteren, işbirliğine ve diyaloga açık, barışçıl anlaşmazlık çözüm becerilerine sahip, etkin vatandaşlar yetiştirmek olmalıdır (Sağkal, 2011).

2.3.10. Doğayı ve Canlıları Sevmek

Çevre; doğa, insan ve insan elinden çıkan ürünler olmak üzere üç ana öğeden oluşmaktadır. Çevreyi oluşturan bu öğelerle empati kurmaya çalışmak ve sorumluluk almak tüm insanlığın vazifesidir. Doğayı, insanı ve insan ürünlerini bir bütün olarak anlamaya çalışan bir kişi, varlığı tümüyle sevmek yolunda demektir. Çünkü sevmeye giden yol anlamaktan geçer; insan anlamadığı, tanımadığı bir şeyi sevmez. İnsanın doğayı sevmesi; dağları, ağaçları, kuşları, toprağından çıkan fosilleri, ayakta zor duran eski evleri ve yüzlerinin rengi ne olursa olsun bütün insanları sevmesiyle, tanınması ve anlamasıyla mümkün olacaktır (Dökmen, 1996).

Doğa, çocuğu psikolojik olarak rahatlatan en önemli faktörlerden biridir. Doğa sayesinde insan yaşam sevincini tatmaktadır. Doğada; suda yalınayak yürümek, denizin dalgalarıyla boğuşmak, kızgın kumlarda yuvarlanmak, yağmurda ıslanmak, karda yuvarlanmak, kuşların şarkılarına katılmak, fidan dikmek, hayvan beslemek, çiçek yetiştirmek vs. gibi çocuğun ilgisini çeken, eğlence ve zevk veren pek çok olay vardır. Doğayla etkileşimde olmak ve oyunlar oynamak çocuğun çevresini tanımaya ve benimsemesine yardımcı olmakta, daha da önemlisi doğa ile bütünleşmesini pekiştirmektedir (Atasoy, 2005; Akt: Gülay ve Önder, 2011).

Çevre dostu bir bilim insanı olan Rachel Carson'a göre çocuklar doğayla doğrudan temas halinde olmalı, keşfetmeli, kirlenmeli, eğlenmelidirler. Hayvanlarla

yakalamacılık oynamalı, dağlara tırmanmalı, taşlara, çiçeklere, çimenlere dokunmalıdırlar. Fakat ne yazık ki günümüzde çocuklar bunları yapacak fırsat bulamamaktadır. Çünkü çocukların günde yaklaşık dört saatleri televizyon karşısında geçmektedir. Aynı şekilde bu çocuklar okulda da çevreyle ilgili çok az şey öğrenebilmektedir. Çocukların doğayı keşfetmelerine ve inceleyerek öğrenmelerine yardımcı olacak özel alanlar hemen hemen yok gibidir. Ayrıca bunları yapacak zamanın olmaması da çevreyle temasın az olmasının bir diğer sebebidir (Kriesberq, 1999).

Çocuklara doğayı ve canlıları sevme becerisi eğitim yoluyla kazandırılabilir. Eğitimi yaşantının bir parçası olarak gören Khrishnamurti (2008, s. 13)'ye göre eğitim, "kuşları dinleyebilmek, gökyüzünü, bir ağacın, bir tepenin şeklinin olağanüstü güzelliğini görebilmek ve hissedebilmek, bunlarla gerçekten ve doğrudan ilişkide olmak" demektir (Akt: Yıldırım, 2011, s. 13). Çocuklara verilen eğitimle, doğanın bir parçası olduğumuz öğretilmelidir ama bunun yanında doğadan daha iyi ve üstün olmadığımız da öğretilmelidir. İnsan elbette çok özel türden bir canlıdır ancak doğanın bir parçası olduğuna göre sadece insanlara değil tüm canlılara ve içinde yaşadığı dünyaya doğaya saygı göstermesi, bu konuda duyarlılık geliştirmesi gerekir.(Kabadayı, 2012).

Eğitimin genelinde olduğu gibi çevre eğitiminde de en temel yaşlar okul öncesi döneme aittir. Küçük çocukların çevreye yönelik geliştirecekleri duyarlı tutumlar ve sorumluluk bilinci sonraki yıllarda da devam edebilir. Bu nedenle okul öncesi eğitim içerisinde çevreyi tanıma, çevreyi koruma ve güzelleştirme kavramları, kazandırılması amaçlanan davranışlar, beceriler, kavramlar ve bilgiler açısından önem taşımaktadır. Yaparak-yaşayarak öğrenecekleri yaşantılar çevre konusunda kalıcı öğrenmeler sağlamaktadır (Gülay ve Önder, 2011).

Leesa Sward ve Tom Marcinkowski isimli araştırmacılar tarafından 1980 ve 1995 yılları arasında çevreye karşı duyarlılık konusunda bir dizi araştırma yapılmış ve araştırmalar sonucunda çevre eğitimi alan, çevreyle ilgili deneyimleri olan çocukların çevreye karşı sorumlu vatandaşlar haline geldikleri saptanmıştır. Bu çocukların yaşadıkları çevreyle ilgili bilgileri, deneyimleri artmış ve çevresel duyarlılıkları gelişmiştir. Öğretmen ve ailelerin de bu konuda olumlu birer rol model olmalarının, çocukların çevreye karşı bilinç geliştirmelerine yardımcı olduğu görülmüştür (Kriesberq, 1999).

Zamanlarının büyük bir bölümünü çocuklarla beraber geçiren öğretmenlerin çocukların çevreye ve doğaya karşı duyarlılıklarını arttırmalarında da önemli bir yere sahip oldukları bilinen bir gerçektir. Öğretmenler, çocuklarda var olan merakı ve hevesi farklı öğretim yollarıyla desteklemelidirler. Farklı çevre gezileri düzenlemeleri, etkinliklerde çevre ile ilgili kitaplara yer vererek çevre bilinci oluşturmaları, program içinde çevre ile ilgili konuları oyunlaştırmaları, çocukların çevreye ait bilgilerini ve farkındalıklarını arttırmak için çeşitli resim veya üç boyutlu nesnelere çevreyi düzenlemeleri yapılabilecek etkinlikler arasındadır. Ayrıca ağaçlarla, çiçeklerle, böceklerle ilgilenmek, hayvanları beslemek, onlara gereken özeni göstermek, çocuklara gereksiz yere kağıt, su, ışık kullanımından kaçınmayı öğretmek de çocukların bu konularda olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Sakarya ve Demiriz, 2010).

Okul öncesi dönemde verilecek doğa ve çevre eğitimi diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi kısa ve uzun süreli etkiler oluşturacaktır. Kısa süreli etkileri çocukların bilişsel becerilerinde, tutumlarında ve davranışlarında görmek mümkündür. Kısa süreli etkiler, çevrede gerçekleşen etkileri de kapsamaktadır. Uzun süreli etkileri bireylerin yurttaş olarak çevreye, topluma karşı sorumluluklarıyla yürüttükleri davranışlarında ve bunun sonucu olarak çevredeki değişimlerde yer almaktadır. Gelecekte daha duyarlı, doğaya ve çevreye karşı sorumluluklarını yerine getiren bireylerin yetişmesi için okul öncesi dönemde çocuklara çevre eğitimi verilmesine büyük ölçüde ihtiyaç olduğu unutulmamalıdır (Gülay ve Önder, 2011).

2.4. BARIŞÇIL YAŞAM BECERİLERİ TEMALI EĞİTİM PROGRAMINDA KULLANILABİLECEK YÖNTEM VE TEKNİKLER

Öğrenme ve öğretme işlevi okulun teknik temelidir. Birçok öğrenme kuramcısı tarafından bu tanımın kabul edilmemesi ve eleştirilmesine karşın öğrenme, bireyin bilgi ve davranışındaki değişim olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenin tek bir mükemmel yolu ve öğrenmenin tek bir mükemmel tanımı yoktur. Farklı öğrenme terimleri, tanımlanan şeye bağlı olarak daha iyi veya kötü açıklamalar sunmaktadır. Öğrenmeye ilişkin üç farklı bakış açısı, -davranışsal, bilişsel ve yapılandırmacı- özellikle öğretmen ve eğitim yöneticileri için faydalıdır (Hoy ve Miskel, 2010).

Eğitim programları tasarımlarını geliştirmede genelde üç temel yaklaşımın izlendiği görülmektedir. Bunlar; konu merkezli hazırlanan program tasarımları, öğrenen merkezli hazırlanan program tasarımları ve sorun merkezli hazırlanan program

tasarımlarıdır. Konu merkezli hazırlanan programlarda sistem – branş yaklaşımı benimsenir ve derslere göre program hazırlanır. Öğrenen merkezli programlarda bireyci yaklaşım benimsenir, aktivite ilkesi temel alınarak programlar hazırlanır. Sorun merkezli tasarımlarda ise, devletçi – toplumcu yaklaşım benimsenir ve toplumsal sorunlar temel alınarak programlar hazırlanır (Hesapçioğlu, 2008).

Ülkemizdeki eğitim programları incelendiğinde bazı programların “konu alanı yaklaşımı” ile duyuşsal eğitimi tamamen programda göz ardı ettiği, böylelikle duyuşsal eğitimin örtük programa itildiği görülmektedir. Sadece konu merkezli hazırlanan programlar çocukların toplumsal sorunlara karşı yeterince beceri kazanamamalarına neden olmaktadır. Çünkü “sosyal problemler yaklaşımı” ile sosyal programlar ve sorunlar programa alınır ve böylece duyuşsal eğitim, programların bir parçası haline gelir. Sadece öğretilecek konuların, derslerin ön plana çıktığı tasarımlarda ise duyuşsal eğitim maalesef göz ardı edilir. Hayatta sadece başarılı değil aynı zamanda ahlaki ve sosyal değerlere sahip bireylerin yetiştirilmesi için duyuşsal eğitimin programlara dahil edilmesi, ahlak ihtiyacını göz ardı etmeyecek bir anlayışın eğitim sistemine dahil edilmesi gerekir (Yaşaroğlu, 2013). Berlin Hür Üniversitesi Eğitim Bilimleri öğretim üyelerinden Essinger da; empatiye yönelik eğitim, dayanışmaya yönelik eğitim, kültürlerarası alanda karşılıklı saygıya yönelik eğitim ve ulusal düşünceye karşı eğitim konularının yeni eğitim-öğretim programlarında bulunması gerektiğine dikkat çekmiştir (Coşkun, 1997). Okulun sadece bilgi dağıtan ve bilgi kazandıran bir kurum değil aynı zamanda sevgi, hoşgörü, eleştirel bakış, toplumsal dayanışma, öteki olanı tanımaya çalışma, bireyi duygusal anlamda beslemeyi ön plana çıkaran yöntemlerin gerçekleştirildiği bir yer olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Modern eğitimin kurucularından olan Locke ve Rousseau da, yaşantı sonucu oluşan deneyim, özgürlük, kendi olma, kendi varlığına karşı sorumlu olma, kendini gerçekleştirme gibi değerlerin vurgusunu yapmışlardır (Yıldırım, 2011).

Program tasarımı ne olursa olsun, program içerisinde ele alınacak olan yaşantıların öğrenciye organize edilmiş şekilde sunulabilmesi için yöntem belirlemek şarttır. Eğitimde yöntem, eğitimin hedeflerine ulaşmak amacıyla kullanılacak tekniklerin, işlenecek konunun, araç-gereç ve kaynakların bütünlük oluşturacak biçimde örgütlenecek hizmete sunulmasıdır. Diğer bir anlamıyla yöntem, öğrencilerin özellikleri, ders araç ve gereçleri ile tüm öğrenme durumları göz önünde tutularak belirlenen ve izlenen mantıksal yoldur (Tan, Kayabaşı ve Erdoğan, 2001). Yöntem, çalışmaları

düzenler, disiplin altına alır. Gereksiz alıştırmalardan, incelemelerden, gereçlerin boş yere kullanılmasından, bocalamalardan ve tehlikeli hatalardan korur. Bu bakımdan öğretime yön veren, öğretmene yolunu gösteren bir pusula gibidir; öğretimin güvenle yürütmesini sağlar (Kemertaş, 2003).

Çalışmanın bu bölümünde de öğrencilerin duygusal anlamda beslenmelerini, empati kurabilmelerini, şiddet olmadan sorunlarını çözebilmelerini, farklı kültürlere, farklı dünyalara, inançlara, insanlara saygı duyabilmelerini, yarışmak yerine işbirliği kurabilip, ortak bir amaca yönelebilmelerini, içinde yaşadıkları dünyayla barışık olabilmelerini hedefleyen Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'nda kullanılacak yöntem ve tekniklere yer verilecektir. Söz konusu yöntem ve teknikler okuyuculara birer fikir olması niteliğinde sunulacağından dolayı ayrıntılı olarak ele alınmayıp, kısa notlar halinde belirtilecektir. Bu yöntem ve tekniklerden faydalanılarak hazırlanan eğitim programına çalışmanın ekler kısmında yer verilecektir.

2.4.1. Sohbet

Sohbet, çocukları yapılacak etkinliğe zihinsel ve psikolojik yönden hazırlama amacıyla gerçekleştirilmektedir. Sohbet, çocukların fikirlerini ortaya koyma ve bakış açılarını geliştirmede önem taşımaktadır. Öğretmen sohbet sırasında yapılacak etkinliğe yönelik materyal kullanabilir (Kandır, Özbey ve İnal, 2008, s.48).

2.4.2. Problem (sorun) çözme

Problem, birey ya da toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için çözülmesi gerekli güçlüklerdir. Birey ilk zamanlarda daha çok maddi ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik olan yalın problemlerle karşı karşıya kalırken, ileriki yaşlarda daha karmaşık nitelik taşıyan toplumsal problemlerle karşılaşmaktadır. Bu problemler ne ölçüde cesaretle karşılanır ve çözülebilirse, bireyin hayata uyumu da o derece başarılı olur. Bu metodun kullanılması sonucunda çocuklar, öğrenmede aktif katılım şansı bulur, başkalarının fikirlerinden yararlanması gerektiğini öğrenir, cesaretle çözüm önerisi üretme yeteneği geliştirir ve bilimsel görüş kazanırlar (Tan, Kayabaşı, Erdoğan, 2001).

2.4.3. İşbirliğine dayalı öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenmenin özelliği, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarınıdır. Gruptaki öğrenciler hem kendilerinin hem de arkadaşlarının öğrenmesini en üst seviyeye çıkarmaya çalışırlar. Amaç, öğrencilerin hepsinin başarılı olmasıdır. Elde edilen başarı

tek tek öğrencilerin katkısı ile elde edilmiş grup başarısıdır. Bu öğrenmede öğrencilerin öz güvenleri ve motivasyonları artar. Hayata hazırlanırlar, okula karşı olumlu tutum geliştirirler (Kemertaş, 2003).

2.4.4. Yazınsal metinler

Yazınsal metinler çocuğun birey olma çabasının çok önemli bir parçasıdır ve çocuğun gelişimi üzerindeki etkileri de kaçınılmazdır. Bugünün küçüğü yarının büyüğü olacak çocukların bebeklikten itibaren ne tür uyaranlarla ve yazınsal metinlerle buluştukları çok önemlidir. Çocuğun yaşamında beslenme, barınma, uyuma, ısınma, korunma, tedavi edilme gibi doyurulması zorunlu temel fiziksel ihtiyaçları vardır. Bunların yeterli bir şekilde doyurulması ile sağlıklı bireylerin yetişmesi doğru orantılıdır. Nasıl ki bu ihtiyaçlar sağlıklı bireylerin yetişmesi için önemli ve gereklidir; zihinsel, ruhsal ihtiyaçlarının doğru uyarıcılarla beslenmesi ve geliştirilmesi de aynı oranda gerekli ve zorunludur (Sivri, Yetim ve Orhan, 2012).

2.4.5. Resim yapma

Resim, bir anlatım aracıdır. Çocuk önüne koyulan çeşitli kalem ve çeşitli malzeme içinden renkli olanlarını bulup çıkarır, ilk önce onları kullanır. Bu bakımdan çocuğa önce göz alıcı renkler verilmeli ve onun ifade yeteneğini arttırmak için önünde çeşitli malzeme bulundurulmalı; çocuğa bunlardan hoşuna giden şeyi kullanabilme ve boyaları istediği gibi karıştırabilme olanağı hazırlanmalıdır. Çocuk resimlerinde bu renklerin önemi büyüktür (Erkunt, 2000).

2.4.6. Müzik

Melodi ile duygularını anlatmak, şarkı söylemekle neşeyi ifade etmektir. Bunlar; gelişmede değeri büyük olan ifade şekilleridir. Çocuğun bu ifade şekillerini kullanabilmesi, hazmedebilmesi için, olgunlaşmasını beklemek gerekir; bu da zamana bağlıdır, acele edildiği zaman başarı kazanılamaz, sabır ister. Bunun için öğretmen gayet sakin davranmalı, onların gelişmesini beklemelidir (Erkunt, 2000, s. 15).

2.4.7. Oyun

Gerçek yaşamdaki duygusal deneyimlerle ilgili durumlar ve bunlarla ilgili oyunlar çocukların ahlak öğrenimine başlamaları için anahtar role sahiptir. Çünkü gerçek hayattaki çatışma durumları ahlak eğitimi ile ilgilenen eğitimcilerin farkındalığını artırması bakımından önemlidir. Öğretmen, belirli çatışma durumları ve duyguları inceleyerek çocukların mağdur, fail, seyirci, gözlemci olmalarına ve böylece

sosyal ahlaki hassasiyetlerini geliştirmelerine yardımcı olmalıdır (Malti ve Latzko, 2010, s.6).

Okul öncesi dönem çocukları oyun çağındadır. Oyun, çocuk için hayatın kendisidir ve eğitsel değeri büyüktür. Bu dönemdeki çocuklar oyun yolu ile sosyal kuralları ve insan ilişkilerini öğrenirler. Kendilerini ve başkalarını tanır, deneyimlerini geliştirirler. İlk başlarda tek başına oyun oynayan küçük çocuklar büyüdükçe işbirliğine ve paylaşmaya dayalı oyunlar oynama becerisi kazanırlar (Kulaksızoğlu, 2003).

Oyunlar toplu olarak yaşamada uyumsuz çocuklar için gereken oyunu sağlar. Çocuk, oyun sayesinde kendisini gösterme fırsatını bulur; kişiliği, iradesi, dikkati gelişir. Fazla utangaç çocuk, serbestiye, fazla atılgan olan ise kendini idareye alışır. Başkalarını düşünme, sevmeye duygusu, arkadaşlık ve sorumluluk duygusu artar, huzur ve mutluluğun isyan ve kabalıkla sağlanamayacağı anlaşılır. Çocuk, herhangi bir işi paylaşmayı, hakkına razı olmayı, sırasını beklemeyi, lider olma niteliğini, önceden ileriye görmeyi, planlama ve organize etmeyi öğrenir. Çocuklar oynarken aralarında konuşarak, fikirlerini savunarak birbirlerini uyarırlar, dilin gelişmesi sağlanır (Erkunt, 2000).

Çocuk oyun vasıtasıyla duygularını ve doğal davranışlarını ifade edebilir. Aynı zamanda diğerleriyle oynadıkça nasıl biri olduğunu gösterir, iyiliğini, hayal gücünü, işbirliği kabiliyetini ve iyi oyunculuğunu da gösterir. Oyun bu açılardan sosyal gelişme için önemlidir. Toplumsallaşmayı öğrenmek, cinsel rolü kavramak, başkalarının haklarına saygı göstermeyi öğrenmek, kendi hak ve özgürlüklerini korumak, kazanmayı ve kaybetmeyi öğrenmek gibi kazanımlar oyunun sosyal gelişime olan etkisini açıklamaktadır (Zembat ve Unutkan, 2001).

2.4.8. Temsil faaliyetleri

Temsil faaliyetlerinin kuklalarla değerlendirilmesi, anaokulu çocuğunun gelişmesinde büyük fayda sağlar. Çocuklar bu yaşlarda gördükleri, yaşadıkları birçok olayları taklitle ifade eder, kendilerini temsili oyunlarla tatmine çalışırlar. Hayvanları konuşturur, eşyaları canlandırır, evcilik oynarlar. İşte bu gibi davranışlar yardımıyla çocukların iç dünyaları ve problemleri kolayca anlaşılır. Öğretmen çocuğu en iyi şekilde bu oyunlarda tanır, fırsatlardan faydalanarak çocuğun doğuştan getirdiği yeteneklerini de saptayabilir. Bu gözlemler ne kadar kuvvetli olursa, çocuğun ilerideki hayatı için o kadar iyi neticeler alınmış olur. Özellikle anaokulu çocuğu, içine sinmiş bazı hoş

olmayan durumları, bu oyunlarda atar ve unuttur. Böylece daha iyi ve serbest hareket etme olanağını bulur. Samimi olmaya alışır, kendi gücüne inanır, yaratma çabasına girer, araştırmayı öğrenir (Erkunt, 2000).

2.4.9. Drama

Diğer insanların yerine kendini koyabilmek, iletişim becerileri, özgüven gibi niteliklerin kazanılması, geleneksel bilgi aktarma yaklaşımlarından çok daha farklı yaklaşımları gerekli kılmaktadır. Çocuklar, başkalarının görüş açılarını dikkate alabilmek için kendi görüşlerini merkeze almaktan uzaklaşmaya, başkalarının da duyguları olduğunu fark etmeye, başkalarıyla iletişim kurarken uygun davranışları ayırt etmeye yönelik becerileri ancak bir grupta çalışırken kazanabilirler. Bu noktada da grupta yapılan drama etkinlikleri bu ihtiyaçları karşılamaktadır (Önder, 2002). Drama; sıkıcı ve üretken olmayan bir eğitimin karşısında kullanılan, çocuğun empati kurmasına, aktif ve yaratıcı olmasına, kendini ifade edebilmesine, farklı bakış açısı kazanmasına yardımcı olan,, çok boyutlu gelişimi sağlayan bir öğretim yöntemidir (Özdemir ve Çakmak, 2008).

2.4.10. Dramatizasyon

Rol oynama, çeşitli öğretim ve öğrenim amaçları için kendiliğinden meydana gelen, hazırlıksız, yaşam deneyimlerinin aslına benzer, canlı sunuşlarını gerçekleştirme yöntemidir. Bir takım olayların, durumların hareket, konuşma ve taklit gibi unsurlardan yararlanılarak bir ortam içinde canlandırılmasıdır. Bir hikayeyi, bir yaşam durumunu, bir şiir veya birbirine bağlı olaylar dizisini, bir grup öğrencinin konuya sıkı sıkıya bağlı kalmadan kendi hayal güçlerine göre canlandırılması rol oynamanın temel özelliğidir (Kemertaş, 2003). O anki duruma gibi yapılan canlandırmalar doğaçlamadır. Doğaçlama; bir olaya yönelik anında yapılan canlandırmaları içerir. “Doğaçlamada öğrencilerin birbirini tanımaları ile özgürce yaratımlar ortaya konabilir ve çocukların sosyal uyumlarının gelişmesi sağlanabilir. Doğaçlama bireysel ve grup olarak yaratıcılığın en çok ortaya çıktığı çalışmalardır” (Pehlivan, 2005).

Wright, Bacigalupa, Black ve Burton (2008) dramatizasyonda çocukların hikâyeyi mimiklerini kullanarak dramatize etmesinin oyunun işlevi olduğunu ve çocukların hikâyede temsil edilen düşünceleri canlandırmasının gerekli olduğunu söyler. Okul öncesi eğitimde öğretmen tarafından çocuklara resimler gösterilerek ya da kukla yardımıyla anlatılan metne bağlı olarak rollerin çocuğa isteği doğrultusunda dağıtılıp olayda yer alan rollere ilişkin canlandırma yapmaya dayanan dramatizasyonda

çocuğun arkadaşlarıyla birlikte çalışma, iletişim kurma gibi sosyal ilişkileri geliştirme de amaçlanmaktadır.

2.4.11. Beyin fırtınası

Beyin fırtınası, grup içinde hayal yoluyla düşünce üretmek için kullanılan bir tekniktir. Bu teknik, belli bir sorun veya konu ile ilgili değişik görüşler elde etmek için kullanılmaktadır. Katılanlara bir sorun verilir, onlardan ne kadar ilkel olursa olsun akıllarına gelen çözümleri tartışmaları istenmektedir. Amaç, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini, karar verme süreçlerini ve hayal güçlerini geliştirmektir. Savunma ve eleştiri yerine, düşünce belirmeye önem verilmektedir. Öğrenciyi yargılanma korkusu olmadan düşünmeye sevk etmesi bakımından önemlidir (Kemertaş, 2003).

2.4.12. Konuşma halkası

Konuşma halkası tekniği, görüş ve farklılıkların görülmesini ve bunlara saygı gösterilmesini sağlayan bir tekniktir. Bu tekniğin amacı sınıf içinde güven ve saygı atmosferini oluşturmak ve öğrenciler arasındaki ilişkileri ve iletişimi güçlendirmektir. Yönteminde uygulanmasında; öğrenciler U şeklinde ya da yarım daire şeklinde yan yana otururlar. Tartışılacak konu öğretmen tarafından açıklanır. Her öğrenciye düşüncesini söylemesi için sıra ile söz verilir. Konuşmak istemeyen öğrenciler cesaretlendirilir. Tüm öğrenciler düşüncelerini söyleyinceye kadar uygulamaya devam edilir. Uygulama sonunda ortaya çıkan düşünceler öğretmen tarafından özetlenir (Hesapçioğlu, 2008).

2.4.13. Kimlikli bebekler

Çocuklar gerçek hayattaki gözlemledikleri durumları oyunlarına yansıtırlar. Çocukların pek çoğu oyun oynarken bebekler ya da kuklaları kullanmayı tercih eder ve oyun oynadıkları oyuncak bebeklerle özdeşleştikleri görülür. Çocuklar bu davranışlarıyla kendilerini olayın içinde hayal eder ve buna uygun hareket ederler. Çocuk, olayı yaşadığı düşünülen oyuncak bebek aracılığıyla durumlar arasında ilişki kurabilir, neden sonuç ilişkilerini anlayabilir. Karmaşık gelen yaşantılar veya durumlar bu sayede çocuk için daha anlaşılır hale gelebilir (Derman-Sparks, 1989).

Kimlikli bebekler ve hikâyeleri, çocukların erken yaşlardan itibaren karşılaştıkları ön yargılar ve ayrımcılıkla mücadele etme konusunda kullanılan etkili araçlardır. Bu bebekler kullanılarak çocuklara güven verici, rahat ve sıcak bir ortamda

ne hissettikleri, ne düşündükleri sorulabilir. Hikâyeler, çocuklarla iletişim kurmak için kullanılan güçlü araçlardır çünkü hikâyelerin çocuklar için sihirli birer yanı vardır. Çok eski çağlardan beri dedeler, nineler hikâyeler aracılığıyla kültürlerini anlatıp yeni nesillere taşımışlardır. Ayrıca hikâyeler çocukların sosyal, duygusal yönden gelişmeleri için de ideal birer araçtır. Kimlikli bebeklerin hikâyeler bu sebeplerden ötürü erke çocukluk dönemlerinde etkili olmaktadır (Brown, 1998; Akt: Ekmişoğlu, 2007).

2.5. SOSYAL GELİŞİM

2.5.1. Sosyal Gelişimin Tanımı ve Önemi

Sosyal terimi, Latince socius'dan türetilmiştir ve birliktelik anlamında kullanılır. Nasıl davranılacağına öğrenilmesinde socius gizil gücünün doğuştan var olduğu düşünülür. Belirtilen gizil güç, sosyalitedir. Kişinin sosyal olmasının tek nedeni başkalarıyla ilişki kurma eğilimi değildir. Kişi, aynı zamanda insan ilişkilerine ihtiyaç duyduğu için de sosyaldir (Fichter, 2002; Akt: Bozatay-Anbarlı, 2011).

Sosyal gelişim, bireyin içinde yaşadığı toplumsal uyaranlarına, grup yaşamının kural ve zorunluluklarına karşı duyarlılık geliştirmesi; bunun sonucunda da yaşadığı kültürde bulunan diğer kişilerle uyum içinde olma sürecidir. Bu süreç içinde bireyler, yaşamları boyunca bir grubun işlevsel üyeleri olmayı sağlayan değerleri, davranışları ve inançları öğrenirler. Bu öğrenme sürecinde pasif alıcı olmayan birey, sorgulama yaparak, kendisinden istenileni anlamaya çalışır ve buna uygun davranır (Atay, 2005, s. 127; Akt: Aslan, 2008). Sosyal gelişim aynı zamanda çocuğun yaşına ve gelişimine uygun olarak sorunluluklarını yerine getirmeyi, yaşlılarıyla ve diğer insanlarla gerekli ilişkiyi kurabilmeyi, aile ve toplumun kurallarına uygun davranabilmeyi içerir (Cirinlioğlu, 2001).

Sosyal gelişim, çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık olabilmesi, uyum sağlayabilmesidir. Çocukların duygusal özellikleri konusunda yapılan çalışmalar, duygusal gelişimin hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu oluştuğunu göstermiştir. Bu açıdan sosyal ve duygusal gelişim birbiriyle yakından ilişkilidir (Saarni, 2001; Akt: Kandır ve Alpan, 2008).

İnsanlar bir grubun ve daha geniş bir toplumun üyesi olarak, diğer üyelerle etkileşerek yaşamlarını sürdürürler. Çocuk da doğduğu andan itibaren bir grubun, ailesinin doğal bir üyesidir ve içinde bulunduğu toplumda etkili, hem kendine hem de

topluma yararlı bir biçimde yaşayabilmek için düşünme, yapma ve hissetme yeteneklerini kullanarak kültürün davranış örüntülerini, ahlak değerlerini ve kendi rollerini benimsemek, bazı nitelikler geliştirmek durumundadır. Bu anlamda sosyal gelişim, bireyin içinde yaşadığı toplumda etkili bir biçimde fonksiyonel olması için, gerekli nitelikleri geliştirmesi sürecidir (Ülgen ve Fidan, 1984; Akt: Özgülük, 2006).

Sosyal gelişimin başlangıcı bebekliğin ilk günlerine kadar gitmektedir. Bir bebeğin annesine olan bağımlılığı onun sosyal ilişkilerinin başlangıcıdır. Anne bebeğine sevgi göstererek, dokunarak olumlu bir sosyal gelişimin tohumlarını atmaktadır. Bebeğin anneye olan bağımlılığı kendi ihtiyaçlarını karşıladığı ölçüde bağımlılığa dönüşmektedir. Çocuk yürümeye ve konuşmaya başladığında sosyal çevresi genişlemektedir. Özellikle oyun vasıtasıyla yakın çevresindeki yetişkin ve çocuklarla yoğun etkileşime girmektedir. Bu esnada olumlu ve olumsuz olmak üzere birçok davranış örnekleriyle karşılaşmaktadır. Bu bağlamda, yardımseverlik, işbirliği ve saldırganlık davranışları en önemli kavramlar haline gelmektedir. Çocuğun bunlardan hangisini benimseyeceği büyük ölçüde içinde yaşadığı çevrede karşılaştığı modellere bağlıdır (Selçuk, 1997, s. 48).

2.5.2. Sosyal Gelişim ve Sosyal Becerilerle İlgili Kuramlar

2.5.2.1. Psikoanalitik Kuram

Psikoanalitik yaklaşıma göre, çocuklar biyolojik dürtüler ve sosyal beklentiler arasındaki çatışmalarıyla yüzleştiği bir dizi evreden geçerler. Bu çatışmaların nasıl çözümlendiği, bireyin öğrenme yeteneğini, başkalarıyla uyumunu ve depresyonla baş etme gücünü belirler. Psikoanalitik bakış açısına katkı veren birçok kişi arasından psikoanalitik hareketin kurucusu olan Sigmund Freud ve Erik Erikson gibi iki isim çok etkilidir (Berk, 2013).

- **Psikoseksüel teori.** Freud tarafından geliştirilen bu teori, ebeveynlerin ileride çocuğun sağlıklı kişilik geliştirmesinde önemli olan yaşamın ilk yıllarındaki cinsel ve saldırganlık dürtülerini nasıl yönetmeleri gerektiği üzerine odaklanmıştır. Freud'un teorisinde kişilik –id, ego ve süper ego- olarak üç parçadan oluşur. Zihnin en büyük parçasını oluşturan id, temel biyolojik ihtiyaç ve arzuların kaynağıdır. Kişiliğin bilinçli ve rasyonel tarafı ego, id'in dürtülerini yönlendirmek için bebeklikte ortaya çıkar böylece dürtüler kabul edilebilir davranışa dönüşür. 3-6 yaş arasında süper ego ya da vicdan ebeveynlerle etkileşim sonucu ortaya çıkar. Ego, giderek karmaşıklaşan id ve

süper egonun taleplerini uzlaştırma görevi ile karşı karşıyadır (Freud, 1923/1974; Akt: Berk, 2013).

Freud, kişilik gelişimini birbirini izleyen beş psikoseksüel gelişim döneminde incelemiş, çocuğun psikolojik ve cinsel gelişim sürecini açıklayan bu dönemleri de sırasıyla oral, anal, fallik, gizil ve genital dönemler olarak adlandırmıştır. Bu dönemlerde yaşanan karmaşaların çözümlenememesi, çocuğun gereksinimlerinin yeterince doyurulmaması, insan kişiliğinde bazı gelişim kusurlarına neden olmaktadır (Can, 2002). Freud'un belirlemiş olduğu psikoseksüel gelişim dönemleri ve bu dönemlerin açıklamaları aşağıda yer aldığı gibidir:

- Oral Dönem: Doğumdan sonraki bir ya da bir buçuk yıllık süreyi kapsar. Bu dönemde haz bölgesi ağızdır. Bu dönemde yeterince bakılıp beslenen, sevilme gereksinimi yeterince doyurulan çocuklarda güven duygusu oluşur. Aksi halde güvensiz ve bağımlı kişilik yapısının temelleri atılır.
- Anal Dönem: Bir buçuk yaşından üç yaşın sonuna kadar süren dönemdir. Çocuk dışkı çıkarmaktan zevk alır. Katı tuvalet eğitimi sonucunda aşırı düzenlilik, katı görüşlülük, inatçılık, cimrilik gibi olumsuz kişilik özellikleri gelişir. İnatlaşmadan verilen tuvalet eğitimi sonucunda ise, özerklik, bağımsızlık, girişimcilik, kararlılık, işbirliği gibi olumlu ve uyumlu kişilik özellikleri gelişir.
- Fallik Dönem: Üçüncü yaşın başı ile beşinci yaşın sonu arasında yaşanır. Bu dönemde çocuğun zevk kaynağı cinsel organlarıdır. Erkek çocuklar oedipus karmaşası yaşarlar ve annelerine karşı yakınlık duyar, bundan ötürü baba tarafından cezalandırılmaktan korkarlar. Kız çocuklar elektra karmaşası yaşar, babaya ilgi duyar ve anneden korkarlar. Karmaşanın çözümlenebilmesi için aynı cinsten olan ebeveyn ile özdeşim kurulması ve cinsel rolün içselleştirilmesi gerekir. Bu dönemin bastırılması ileride yoğun suçluluk duygularına neden olur.
- Gizil (Latent) Dönem: Altıncı yaşın sonundan ergenlik yıllarına kadar süren bu dönem, daha önceki dönemlerde kazanılan özelliklerin pekiştirildiği gelişim evrelerinin ilkidir. Gizil dönemde ana babası dışında öğretmenleri ve diğer yetişkinlerle de özdeşim kurmaya başlayan çocuğun ilgisi, sosyal ve entelektüel beceriler edinme üzerine yoğunlaşır. Başarılı deneyimleri özerklik duygularını geliştirir. Başarısızlık durumlarında aşağılık duygusu yaşanır.

- **Genital Dönem:** Ergenlik yıllarının başlaması ile birlikte başlayan bu dönem, genç yetişkinlik yıllarını da içermektedir. Bu dönemdeki gencin cinsel ilgi odağı artık kendisi ve ailesi dışındaki bir diğer kişi olmuştur. Önceki dönemlerde yaşanan karmaşalar yeniden gündeme gelebilir. Yeni girişimlerin aranması başarılı bir kimlik edinilmesini kolaylaştırır (Can, 2002, s. 114-118).

- **Psikososyal teori.** Psikososyal teoride Erikson, id ve süper ego arasında arabuluculuk görevinin yanı sıra egonun gelişimine olumlu katkılar sunduğunu vurgular. Ego, bireylere toplumda aktif üretken olmalarını sağlayan beceri ve tutumları kazandırır. Erikson, gelişimin her döneminde olumlu ya da olumsuz sonuçlanan temel psikolojik bir çatışma olduğunu söyler (Berk, 2013).

Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ve bu dönemlerin özellikleri aşağıdaki gibidir:

- **Güvene Karşı Güvensizlik:** Doğumdan 18. aya kadar olan dönemi kapsar. Bu dönem süresince çocuklar çevrelerine güvenmeyi ya da güvenmemeyi öğrenirler. Bebeğin ihtiyaçlarını tam olarak, tutarlı bir şekilde ve şefkatle karşılanırsa güven duygusu gelişir. Dünyaya karşı güven ve bağlılık gösterilir.
- **Özerkliğe Karşı Utanç ve Şüphe:** 18. aydan 3 yaşına kadar olan dönemi kapsar. Çocuklar bu dönemde kendilerini bağımsız ve yeterli hissetmeyi ya da yeteneklerinden kuşku duymayı öğrenirler. Tuvalet, beslenme, yürüme, konuşma gibi aktiviteleri desteklenirse özerklik kazanılır. Bu konularda yeterince destek olmazsa ise kuşku ve utanç duygusu yerleşir.
- **Girişimciliğe Karşı Suçluluk:** 3 yaşından 5 yaşına kadar olan dönemi kapsar. Okul öncesi dönemde çocuklar girişimciliklerinin destekleneceği aktivitelere ve görevlere ihtiyaç duyarlar. Bu görevleri için cesaretlendirilirse başarı duygusunu yaşarlar. Girişimleri engellenirse de kendi başlarına yapabilecekleri şeylerden ötürü suçluluk duyarlar.
- **Başarılı Olmaya Karşı Aşağılık Duygusu:** 5 yaşından 8 yaşına kadar olan dönemi kapsar. Bu dönem süresince çocuklar başarılı olmaya yönelik tutum sergilerler ve bir şeyler üretebilmek isterler. İnşa etmekten, keşfetmekten, manipülatif oyunlardan, eşyaların nasıl çalıştığını bulmaktan hoşlanırlar. Ayrıca çabalarının ve başarılarının yetişkinlerde takdir edilmesini isterler. Yeterince

takdir, başarı duygusunu getirir. Eleştiriler ise aşağılık duygusunun yerleşmesine sebep olur (Morrison, 2011, s. 80).

2.5.2.2. Davranışçı Kuram

Davranışçı kuramın kuruculuğunu ve savunuculuğunu J. B. Watson, John Locke, Ivan Petroviç, Pavlov, Thorndike, Skinner ve Hull yapmışlardır. Davranışçı kuram, davranışların uyarılara karşı verilen öğrenilmiş tepkiler ve davranışı belirleyen çevresel güçler olduğunu öne sürmektedir. Belirli uyarılara verilen sürekli tepkiler alışkanlıklardır ve davranışçı terapi, bu yerleşmiş alışkanlıkların değiştirilmesi için öğrenme ilkelerinin uygulanmasıdır (Yukay, 2003, s. 38-39; Akt: Aslan, 2008).

Davranışçı kuramı savunan psikologlar tüm insan davranışlarının öğrenilmiş olduğunu ileri sürmektedirler. Onlara göre insan davranışlarını belirleyen nedenlerin gözlemlenerek bulunması mümkündür. Eğer davranışların örüntüsü anlaşılırsa, bu davranışların kontrol edilebilmesi de mümkün olacaktır (Kuzgun, 1995).

John B. Watson, 20. yy'da yaşamış önemli bir psikolog ve gelişimcidir. İnsan gelişiminde öğrenmenin üzerinde duran Watson, davranışçılığın babası olarak kabul edilir. Watson, çocuğun çevre tarafından şekillendirildiğini ileri sürer, çocuğun gelecekte nasıl bir birey olacağını sorumluluğunun ise ebeveyne ait olduğunu belirtir. Watson, yapmış olduğu çalışmalarda çocukların korkularının ve diğer duygusal tepkilerinin sonradan kazanıldığını göstermeye çalışmıştır (Sertelin-Mercan, 2010).

Watson gibi Skinner da davranışçı yaklaşımclar arasında en çok tanınan araştırmacılardan bir tanesidir. Edimsel koşullanma kuramını geliştirmiştir. Bu kuram aynı zamanda uyarın-tepki teorisi ismiyle de anılmaktadır. Edimsel koşullanmada birey, belli bir davranışın belli bir sonuç doğurduğunu öğrenmektedir. Eğer sonuçlar faydalı ya da hoşya gidiyorsa, organizma davranışını tekrarlamaya meyilli olmaktadır. Eğer tepki hoşya gitmiyorsa, davranış tekrarlanmak istenmeyecektir. Edimsel koşullanmaya göre hayatta yapılan her şey, her eylem geçmiş davranışların sonuçlarından etkilenecek şekilde yapılır (Erdiller, 2012).

2.5.2.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramı, insan davranışını, bilişsel, davranışsal ve çevresel belirleyicilerin sürekli ve karşılıklı etkileşimleri öncülüğünde ele almaktadır. Bu karşılıklı belirleme sürecine göre, kişiler ne çevresel güçler tarafından yönetilen güçsüz

nesnelerdir, ne de istedikleri her şeyi yapabilme gücüne sahip özgür nesnelerdir. İnsanlar, çevre ve birbirlerinin karşılıklı belirleyicileri konumundadırlar (Bandura, 1977; Akt: Çelik, 2007).

Sosyal öğrenme teorisyenleri (Bandura ve Mischel) öncelikle “ahlakın davranışsal bileşeni ile iteleyici bir öge ile karşılaştığımızda eylemsel olarak ne yaparız?” konusu ile ilgilenmişlerdir (Güngör, 2006, s. 83; Akt: Öztürk, 2011). Bu teori, toplumdaki geçerli yargıların şartlanma ve modellenme yoluyla öğrenildiğini kabul eder. Albert Bandura (1991) tarafından geliştirilen sosyal öğrenme kuramına göre, sergilenmesi istenilen davranışlar yetişkinler tarafından modellenir. Çocuklar bunları taklit ederler (Smith, 2010/2013). Bebeğin, annesi yaptıktan sonra el çırpması, oyun arkadaşına vuran bir çocuğun aynı şekilde evde cezalandırılması ve bir ergenin arkadaşları gibi giyinmesi gözlenme dayalı öğrenmeye örnek teşkil eder (Berk, 2013). Eğer çocuklar model aldıkları davranışı sergiledikleri için ödüllendirilirse, bu davranışı sıklıkla tekrarlarlar. Kişiler yeni davranışları başkaları tarafından sergilendiğinde gözlemleyerek kazanırlar. Örneğin, çocuklar paylaşmayı diğerlerini paylaşırken gözlemlediklerinde öğrenirler (Smith, 2010/2013).

Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı altı temel ilkeye dayanmaktadır. Bu ilkeler aşağıda açıklanmaktadır:

- Karşılıklı Belirleyicilik: Öğrenmeyi; birey, çevre ve davranış olarak üç temel faktör birlikte oluşturur. Bir üçgen gibi düşünecek olursak; bireyin kişiliği, düşünceleri, beklentileri, inançları üçgenin bir köşesinde yer almaktadır. Diğer köşede ise davranış yer almaktadır. Üçüncü köşede ise çevre yer alır. Çevresel faktörler bireyin kararlarını etkiler, davranışlarını şekillendirir.
- Sembolleştirme Kapasitesi: Semboller, insanların zihninde dünyadaki gördüklerinin temsilcileridir. İnsan her şeyi beynine kaydeder, kaydettiklerini hatırlamak için sembollerle kodlama yapar. Gelecek ile ilgili beklentileri, kaygıları ve umutlarını yine zihnindeki bu semboller ışığında değerlendirir.
- Öngörü Kapasitesi: İnsanlar geçmişte yaşadıklarını, düşünce ve sembollerle zihinlerine kodlayarak ileriye dönük planlar yapma gücüne sahiptirler. Gelecekte başkalarından görecekları tahmini davranışları düşünerek ön hazırlık yaparlar.

- Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: İnsanlar başkalarının davranışlarını ve o davranışların sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler. Başkalarının deneyimlerinden öğrenilmesi insanların öğrenme kapasitesi ve hızını yükseltir.
- Kendini Düzenleme Kapasitesi: İnsanlar kendi hayatlarını kontrol etme ve düzenleme gücüne sahiptirler. İnsanların yaptıkları işlerdeki sorumluluk kendilerine aittir, bu işlerine kendilerine göre ayarlayabilirler.
- Kendini Yargılama Kapasitesi: Sosyal öğrenme kuramının son ve en önemli ilkesidir. İnsanlar kendileri hakkında düşünür ve düşündüklerini açıklayabilirler. Kendi fikirlerini ve düşüncelerini uyguladıktan sonra sonuçları değerlendirir ve kendilerini yargılayabilirler (Korkmaz, 2002, s. 207-209).

Bandura'nın çalışmaları, çocukların sosyal gelişimleri ile ilgili araştırmaları etkilemeye devam etmektedir. Fakat bugün, tüm çocuk gelişimi alanında olduğu gibi, Bandura'nın teorisi de biliş ve düşüncenin önemini vurgulamaktadır. Bandura, çocukların dinleme, hatırlama, kavramlaştırma yeteneklerinin taklit ve öğrenmeyi etkilediğini gösterdi. Gerçekten Bandura'nın teorisinde yaptığı en son revizyon (1992, 2001), sosyal öğrenme yaklaşımı diye adlandırılmaktan öte, sosyal-biliş diye adlandırdığı, çocukların kendileri ve başkaları hakkında nasıl düşündüklerine dair yaptığı güçlü vurgudur (Berk, 2013).

2.5.2.4. Bilişsel Kuram

İsviçreli kuramcı Jean Piaget, çocukları meşgul ve güdülenmiş kâşifler gibi ele alan bir bakış açısı geliştirmiştir. Bu bakış açısında çocukların düşünceleri çevreyle direkt etkileşimleri sonucu gelişmektedir. Biyoloji geçmişinden etkilenen Piaget, çocuk zihninin, psikolojik yapıları oluşturduğuna ve bu yapıları değiştirdiğine inanmıştır. Böylece çocukların dışsal gerçeklik ile daha iyi bir uyum yakaladıklarını belirtmiştir (Berk, 2013).

Piaget, bilişsel gelişimin, bebek doğduktan itibaren deneyimler kazanarak ve olgunlaşma sürecine bağlı olarak gerçekleştiğini kabul etmektedir. Her insanın şemalar oluşturma, özümseme, uyum sağlama, organize etme ve uzlaşma gibi yeteneklerle dünyaya geldiğini belirtmiştir. Bilişsel gelişim ise deneyim, sosyal geçiş, olgunlaşma, dengeleme gibi öğeler yoluyla gerçekleşmektedir. Piaget ayrıca bilişsel gelişimi duyuşsal motor dönemi, işlem öncesi dönem, somut işlemler dönemi ve soyut işlemler dönemi

şeklindeki süreçlerle açıklamıştır (Küçükkaragöz, 2002). Bu süreçlerde çocuğun geçirdiği gelişimler aşağıdaki gibidir:

- Duyusal Motor Dönem: Doğumla birlikte başlayan dönemdir. Piaget, ilk aylarda davranışların reflekslerle şekillendiğine inanır ve refleksler bebeğin hayatta kalmasını sağlar. Bu dönemde deneme yanılmaya yönelik deneyimler, hedefe odaklı davranış, nesne devamlılığı ve sembollerle gerçek nesnelere ayırt edebilme gibi kazanımlara ulaşılmaya çalışılır. Yaşantılar sonucu şemalar oluşturulur.
- İşlem Öncesi Dönem: Yaklaşık olarak 2 yaşında başlar. Bir önceki döneme göre daha geniş bir bakış açısı kazanılmıştır. Şimdiki zamana odaklanma yerine geçmiş ve gelecek yaşantılar hakkında düşünme gibi gelişmeler başlamıştır. Dil becerileri gelişmiştir. Gerçek hayatı yansıtan hayali oyunlar oynanır. Benmerkezcilik görülür. Çocuklar bu dönemde korunum kazanılmadığı için sıvıları şekli değişik kaplarda gördükleri zaman miktarı hakkında kafa karışıklığı yaşarlar.
- Somut İşlemler Dönemi: Bu dönem yaklaşık olarak 6-7 yaşlarında başlar. Bu dönemdeki çocuklar bir nesne veya durumun farklı özelliklerini görebilirler. Sınıflama, gruplama, karşılaştırma yapabilirler. Nesnelere iki kategori olacak şekilde hızlıca sınıflandırabilirler. Korunum kazanılmıştır.
- Soyut İşlemler Dönemi: Yaklaşık olarak 11-12 yaşlarında başlar. Bu dönemde soyut konular hakkında muhakeme yeteneği kazanılır. Çocuklar artık hipotezler hakkında düşünebilir, deneylerin sebep ve sonuçlarını kavrayabilirler. Demokrasi, insan hakları gibi konuları anlayabilirler (McDevitt ve Ormrod, 2010).

Bilişsel gelişim çocuğun bu süreçlerden geçerek deneyimler kazanması sonucu oluşmaktadır ve sosyal gelişimi de etkilediği açıktır. Çünkü bilişsel yaklaşım sosyal becerilerin öncelikli olarak bilişsel bir beceri olduğunu savunmaktadır. Bu görüşe göre, sosyal beceri eksikliği çeken kişiler aslında bilişsel yetersizlikleri nedeniyle bu durumdadırlar. Başka bir ifadeyle onlar sosyal ortamlarda ne yapacaklarını bilememektedirler. İnsanların zihinlerinde bilişsel senaryolar vardır. Bu senaryolar onların olayları anlamalarına ve uygun davranışları göstermelerine yardımcı olacaktır. Bu anlayışa göre, verilecek eğitim daha çok kişinin bilişsel yeteneğini arttırmaya yönelik olmalıdır (Yıldırım, 2006; Akt: Aslan, 2008).

2.5.2.5. Ahlak Gelişimi Kuramları

Kelime anlamıyla ahlak, din, tabiat, huy, karakter, adet, hal ve hareket tarzı gibi anlamları olan ve insanın doğuştan veya sonradan kazandığı zihni veya ruhani halleri ile bu hallerden doğan iyi veya kötü tavır ve hareketlerini ifade eden “Hulk” kelimesinin çoğulu olan Arapça bir kelimedir (Hançerlioğlu, 1996). Ahlak; iyi ve kötü davranışlar bütünüdür, insanların uymakla sorumlu oldukları davranışlar ve kurallardır. Bu tanımdan hareket ederek iyi ve doğru olanın ve olmayanın ne olduğunun ve olmadığına sorgulanması gerekir. İyi ve kötü davranışın ne olduğu hakkında kişiden kişiye göre değişen yargılar vardır. Ahlakla ilgili konular üzerinde genel bir araştırmanın, iyi ve kötünün ne olduğu konusunda herkesin ortak olduğu bir temelin olmadığına işaret edilmiştir (Kulaksızoğlu, 1997, s. 185; Akt: Öztürk, 2011).

Kişilik gelişiminin en önemli öğelerinden biri olan ahlak gelişimi, çocuğun toplumsallaşma süreci içinde, neyin iyi neyin kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile ilgilidir. Böylece bireyde oluşacak değerler sistemi gelişimsel süreç içinde ortaya çıkmaktadır (Başal, 2003; Akt: Gökçek, 2007). Ahlak gelişimi ile ilgili yapılan pek çok araştırma göstermiştir ki; küçük yaştan itibaren başlayan ahlaki gelişimine sahip çocuklar başkalarının mutluluk ve huzurunu daha çok düşünme, yükümlülüklerini yerine getirme gibi alışkanlıklara daha çok sahipler. Diğer insanlara fiziksel ve duygusal acı çektirmenin yanlış bir şey olduğunun bilincindedirler (Komolova ve Wainryb, 2012). Bu sebeple, özellikle çocuğun kendine güven duyması, bir şeyleri öncelikle kendi mutluluk ve huzuru için yapmaya çalışması, kendisi mutlu olduğu zaman etrafına da faydalı olabileceğinin bilincinde olması gibi ahlak gelişimi ile yakından ilişkili konuların temelleri çocuk küçük yaşlardan itibaren atılmalıdır.

Ahlak eğitimiyle ilgili önemli problemlerden biri ahlak eğitime başlama zamanıdır. Ahlak eğitime ne zaman başlanacağı, nasıl bir yol izleneceği ve küçük yaş grubuna nasıl verilmesi gerektiği en çok merak uyandıran konulardandır. Ahlak eğitime başlama zamanıyla ilgili filozofların değişik yaklaşımları vardır. Russel “ahlak eğitime başlama zamanı doğum anıdır” diyerek erken yaşlardan itibaren ahlak eğitime başlanmasını ister. Kant da ahlak eğitiminin geciktirilmesinden yana olmayıp, küçük yaştan itibaren ahlak eğitiminin verilmesini ister. Ancak Roussau, ahlak eğitiminin erken yaşlarda verilmesine taraftar değildir. Ona göre muhakeme çağından önce ahlak eğitimi verilmemelidir. Ahlak eğitiminin geciktirilerek, soyut işlemler döneminde verilmesini isteyen Piaget de Rousseau’nun düşüncelerine uygun bir görüş

sergilemektedir. Bu doğrultuda çocuklara verilen ahlak eğitiminin erken çocukluk döneminde verilmesi de ağırlık kazanmıştır (Maboçoğlu, 1997; Akt: Öztürk, 2011).

Çok yaygın olan bir görüşün aksine çocuğun ahlaki eğitimi ailede bitmez, tam tersine çocuğun ahlaki gelişiminde okulun yeri çok önemlidir. Aile her ne kadar ahlaki açıdan gerekli duygusal donanımı ve daha genelinde en basit özel ilişkilerin temelinde bulunan duyguları tek başına oluşturup, sağlamlaştırma olanaklarına sahip görünse de çocuğu topluma hazırlayabilecek bir şekilde oluştuğu söylenemez. Aile, böyle bir işlevi yerine getirme olanaklarından yoksun bir organdır. Sonuç olarak çocukluk döneminde ahlak kültürü merkezinin okul olması gerektiği söylenebilir (Durkheim, 2004).

Dewey'e Göre Ahlak Gelişimi. Çağdaş eğitimin öncülerinden biri olan John Dewey, gerek Amerika'da gerekse dünyanın pek çok ülkesinde eğitime ilişkin görüşleri ile dikkat çekmiş bir isimdir. Dewey, çocuğun ilgilerinin esas alındığı çocuk merkezli bir program ve okul fikrini ortaya atmıştır. Eğitimin, çocuğun gizli yeteneklerini, ilgilerini bularak geliştirmesi gerektiğini savunmuştur (Uysal, 2006).

Dewey'in demokrasi, eğitim, akıl üzerine pek çok çalışması ve bu konular hakkında fikirleri vardır. Fakat çalışmanın bu kısmında Dewey'in eğitim ile ilgili görüşlerinden ziyade ahlaki gelişim hususundaki fikirlerine yer verilecektir. Dewey, üç farklı ahlaki gelişim evresi sunmuştur. Bunlar;

- Gelenek Öncesi Düzey: Biyolojik ve sosyal dürtülerle güdülen ahlaki davranışları içeren dönemdir.
- Gelenek Sonrası Düzey: Bireyin, içinde bulunduğu grubun değerlerini benimsediği dönemdir.
- Özerk Düzey: Bireyin davranışlarının kendi akıl yürütme ve karar vermesi sonucunda şekillendiği dönemdir (Çırak, 2006).

Piaget'e Göre Ahlak Gelişimi. Piaget, ahlak gelişimi konusunda kapsamlı çalışmalar yapmış bir araştırmacıdır. Piaget, ahlak gelişiminin bilişsel gelişim ile paralel olduğunu ve birbirini izleyen bir sıra içerisinde geliştiğini belirtmiştir. Bilişsel gelişim ve sosyal deneyimler çocuğun yeni bilişsel deneyimler kurmasına yardımcı olur. Böylece ahlak gelişiminde bir evreden diğer evreye geçiş sağlanır (Zembat ve Unutkan, 2001).

Piaget, heteronom ve otonom olmak üzere çocukta ahlak gelişimini iki-altı ile on iki yaşları arasında iki dönemde tanımlamıştır. Heteronom dönemde çocuk için doğru ve yanlışlar diğerleri tarafından neyin kabul edilip edilmediğine göre yönetilir. Piaget bu dönemde çocuk için doğru ya da yanlış kavramını yetişkinin etkilediğine inanır. Otonom dönemde ise çocuk, doğru ve yanlışlara kendi görüşlerine göre karar verir. Piaget'ye göre bu dönemdeki ahlak gelişimi yetişkin tarafından yönetilmez. Bunun yerine bu dönemde çocuk doğru yanlışlar hakkında güçlü bir duyguya sahiptir ve bunu akranlarıyla etkileşim boyunca geliştirmeye devam eder (Balat-Uyanık, 2012).

Piaget'nin ahlak gelişimi ile ilgili yapmış olduğu araştırmalarda araştırma yöntemi olarak, değişik yaş gruplarındaki çocuklara bazı öyküler anlatılmıştır. Daha sonra, çocuklardan bu öykülerle ilgili değerlendirmeler yapmaları istenmiştir. Çocukların yapmış olduğu değerlendirmeler aracılığıyla akıl yürütme biçimleri incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, ahlak gelişimi ile ilgili olarak dışa bağlı dönem ve özerk dönem olmak üzere iki dönemden söz edilmiştir. Dışa bağlı dönem; çocukların ahlak yargıları açısından başkalarına bağlı oldukları, yetişkinler tarafından konulan kuralları sorgulamadan kabul ettikleri, işlenen suçun cezasını fiziksel sonuçların belirlediğine inandıkları, ben merkezci düşüncenin hâkim olduğu, davranışların ardındaki niyetin tam olarak kavranmadığı, ahlak kurallarının yüzeysel gerçekler olarak algılandığı, yaklaşık 10 yaşına kadar süren dönemdir. Özerk dönem ise; davranışın ardındaki niyetlerin de göz önünde bulundurulduğu, kuralların anlaşmaya dayalı olduğunun farkına varıldığı ve eylemlerin doğru ya da yanlış olduğunun söylenirken durumsal ve kişisel etkenlerin de dikkate alındığı 11 yaş ve üzerindeki dönemdir (Zembar ve Unutkan, 2001).

Kohlberg'e Göre Ahlak Gelişimi. Kohlberg'e göre ahlak, hak-haksızlık, doğru-yanlış, iyi-kötü konularında bilinçli yargılama ve karar vermeyi ve bu karar doğrultusunda davranışta bulunmayı kapsayan bilişsel bir yapıdır. Bir başka deyişle Kohlberg'e göre ahlak bilişsel bir yetenektir. Bireyin kendisinin belirlediği ve aynı zamanda evrensel ilkelerle örtüşebilecek düzeydeki ilkelere göre yargıda bulunması, kararlar alması ve bu doğrultuda davranabilmesi yeteneğidir (Çiftçi, 2003).

Gielen (1996), tarafından Kohlberg'in ahlak gelişimi basamakları aşağıdaki gibi açıklanmış, bu açıklamalar Çiftçi (2003) tarafından çevirisi yapılarak aktarılmıştır. Bu bağlamda gelenek öncesi düzey, geleneksel düzey ve gelenek sonrası düzey olmak

üzere üç düzey ve bu üç düzeyin kendi aralarında ayrıldıkları basamaklar görülmektedir. Bunlar şu şekildedir:

Gelenek öncesi düzeyde (basamak 1 ve 2), toplumsal beklentiler ön plandadır. Basamak 1’de eylemin maddi fiziksel sonuçları psikolojik sonuçlarından ayırt edilemez. Kurallara uymanın nedeni otoritenin cezalandırmasından kaçınmaktır. Kurallar, otoriteler (Tanrı, ana-baba vs.) tarafından konulmuştur ve bu yüzden kutsaldır, dokunulmazdır. Basamak 2’deki insan ise, farklı bireyleri, kendisinin sahip olduğu pozisyondan birine göre algılar, kendi ihtiyaç, çıkar ve niyetlerini savunur. Bu basamakta, eylemlerin ahlaki doğruluğu genellikle göreceli biçimde yargılanır. İnsanın kendi çıkarlarını koruma peşinde olduğu ve ahlaki sözleşmelerin evrensel ahlak değerleri ve beklentilerden ziyade pratik muhakemelere dayandığı düşüncesi çıkış noktasıdır.

Geleneksel düzeyde (basamak 3 ve 4), gelenekler, kurallar, ödevler ve içinde bulunulan grubun beklentileri benliğe ait olarak yaşanır. Kişi için kendisinden beklenenler, ödevler önemlidir, kendisi değil. Basamak 3’de genel normlara odaklanılır. İyi bir insan, başkalarıyla ilgilenen, başkalarıyla karşılıklı ilişkiler içinde başkalarının beklentilerini gerçekleştiren ve grubundaki olağan ödev ve haklara saygı gösteren, iyi niyet sahibi birisidir. Basamak 4’deki insan, bir sistem ya da düzenin korunması kaygısını taşır. Ancak kendisini bu sistemin altında konumlandırır.

Gelenek sonrası düzeydeki (basamak 5 ve 6) bir insan, benliğini, başkalarının beklentilerinin dışında, ayrı bir alanda görür. Birey kendisini 4. Basamaktaki gibi hukuk ve düzene hizmet eden olarak görmez, aksine hukuk ve düzeni kendi özgürlüğüne hizmet eden toplumsal sözleşme olarak görür. Basamak 5 ve 6’daki insan, özgürlüğe, eşitliğe, birlikteliğe, bireyin esenliğine ve birey onuruna saygıya yönelik soyut ahlaki prensipleri geliştirir (Gielen, 1996; Akt: Çiftçi, 2003).

2.5.3. Sosyalleşme

Sosyal gelişme çocuğun doğumu ile başlar. Sosyalleşme bir üye olarak grup tarafından kabul edilebilecek şekilde davranmak demektir. Çocuk nasıl bir sosyal-toplumsal insan olacağını, çevresindeki insanların davranışlarını gözleyerek öğrenir (Kulaksızoğlu, 2003, s. 35). İnsanı değiştirip dönüştürmenin en etkili yolu sosyalleşmeyle birlikte eğitimidir (Özkan, 2006, s. 35). Çocuk dünyaya geldiğinde kendisini aile kurumunun içinde bulur. Böylece ailesi çocuğun ilk sosyal çevresini

oluşturmuştur. Dolayısıyla çocuk sosyalleşme sürecine ilk önce aile ortamında girer. Sosyal gelişim sürecinin temelinde çocuğun, kendisinden önce birer sosyal varlık haline gelmiş olan aile bireyleri ile kurduğu iletişim ve etkileşim süreci bulunur (Kızıloluk, 1984; Akt: Özgülük, 2006).

Çocuklar içinde yaşadıkları toplumun kurallarını bilmezler. Paylaşmayı, yardımlaşmayı, iş birliği içinde çalışmayı, duygularını ve düşüncelerini içinde yaşadıkları kültürün uygun gördüğü biçimde ifade etmeyi sonradan öğrenirler. Toplu yaşamak ve topluma uyum sağlamak için bu davranışların öğrenilmesi gerekir. Sosyalleşme öğrenme yoluyla gerçekleşir. Çocuklar kavrama ve taklit yolu ile adet ve değerlerini kazanırlar. Çocuk içinde doğduğu, çocukluğunu yaşadığı grupların ya da girmek istediği grupların değer ve normlarını özümleyerek sosyalleşir. Kültürel değerler ve normlar sosyalleşme süreci sonunda kazanılır (Çağdaş ve diğerleri, 2002; Akt: Gökçek, 2007).

Sosyalleşme olgusu toplumsal kurumların bireyler tarafından işlevsel hale getirilmesidir. Sosyalleşme sürecini hızlandıran ve sonuç almaya doğru yönlendiren temel kurumlar aile ve eğitim kurumlarıdır. Gerek aile gerekse de eğitim kurumları bireyin sosyalleşmesini sağlar (Yıldırım, 2011).

Bebeğin 3. ayda insan yüzünü tanımasıyla başlayan ilk sosyal ilişkiler, anneye kurulan bağ sayesinde daha da pekişir. Bebek, bir taraftan içinde bulunduğu dünyayı inceleyip, öğrenir; diğer taraftan ise tek güvenilir dayanak olarak gördüğü annesine sığınır. Sosyal öğrenmelerinin büyük çoğunluğu ailede meydana gelir. Hayatın ilk iki yılı sosyal iletişim becerilerinin temellerinin atıldığı zaman dilimidir. 2 yaşın başlamasıyla birlikte ise çocuklar, kendilerinden, bağımlı bir kişi yerine, bağımsız bir varlık olmalarının beklendiğini öğrenirler (Zembat ve Unutkan, 2001).

Üç yaştan başlayarak 6 yaşa kadar süren dönemde ise çocuk, dış dünyayla ilişkilerini geliştirir. Artık kendi sınırlarını her gün daha fazla keşfeden, kendine daha güçlü bir biçimde inanmak isteyen çocuk, dış dünyayla ilişkisini sadece o dünyanın çiplak gerçekliği ile değil kendi hayallediği gerçeklik üzerinden de kurar. Çocuk, içinde bulunduğu dünyada neler yapabileceğini bilmek için o dünyayı keşfetmek, o dünyanın anlamını zihinsel olarak kurmak durumundadır (Kaygusuz, 2012, s. 212).

Sosyalleşmeyi etkileyen faktörlerden başlıcaları ailenin ve grubun etkisidir. Sosyo-ekonomik geçmiş, çocuğun aile içindeki pozisyonu, çocukla ailede kurulan ilişkinin tipi, anne baba tutumları, çocuğun tek, ortanca ya da en büyük çocuk olup olmadığı, kardeş sayısı, ailenin çocuktan beklentileri vb. gibi detaylar sosyalleşmeye katkısı olan faktörlerdir (Kulaksızoğlu, 2003).

2.5.4. Sosyal Yeterlik

McFall'a (1982) göre sosyal yeterlik, bir kişinin sosyal bir görevde (durumda) kişinin performansının uygun olup olmadığının belli bir ölçüte veya ölçüt grubuna göre değerlendirilmesidir. Bu tanımda şu noktalar vurgulanmaktadır:

- Yeterlik performansta değil, performansın birileri tarafından değerlendirilmesindedir.
- Değerlendirmeyi birileri yaptığı için hata, yanılğı ve eğilimin etkisine açıktır.
- Değerlendirme her zaman bir ölçüt gerektirir.
- Değerlendirme belli bir göreve özgüdür; yani değerlendirilecek bir görev vardır ve bu görevle ilgili olarak yeterlik saptanabilir.
- Eylemde bulunan kişinin özellikleri yeterlik yargılarını etkileyebilir; insanların yaş, cinsiyet gibi özellikleri onlardan beklenen yeterlik standartlarını etkileyebilir.
- Yeterli olarak değerlendirilen bir performans, bir görev içindeki performans tutarlılığın bekleneceği anlamına gelir (Akt: Bacanlı, 2012, s. 27-28).

Hops (1983) sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramlarının ayrı ayrı ele alınması gerektiğini savunmuştur. Ona göre sosyal yeterlik bireyin belli durumdaki performansının genel niteliği hakkında bir sosyal yargıyı bildiren geniş bir terimdir. Sosyal beceri ise belli bir sosyal durumda sergilenen davranış biçimidir. Hops'a göre sosyal olarak yeterli olan bir birey sosyal becerilere de sahiptir. Ancak bazen bireylerin sahip oldukları bu becerileri hangi durumlarda ve nasıl kullanacaklarını yeterince öğrenmemiş olmaları sosyal beceri eksikliğini doğurmaktadır (Akt: Çelik, 2007).

Faix (1996), sosyal yeterliliğin boyutlarını şu şekilde açıklamaktadır:

- ***Kendisiyle olan ilişkiler:*** Dürüstlük, eleştirme becerisi, uyum becerisi, beklentilerin gerçekleştirilmesinde hoşgörü, kendi ihtiyaçlarına duyarlık, istek ve ihtiyaçları erteleme yeteneği, kendini kontrol ve yönetme, rol mesafesi.
- ***Sorumluluk bilinci:*** Kendi sorumluluğunu toplumsal gruplara ve doğaya karşı tanıma, toplumsal grupların ahlak ve etiklerini saygıyla karşılama, kendi ahlakını aktif geliştirme.
- ***Diğer kişilerle olan ilişkiler:*** Ortaklaşa çalışma yeteneği, iletişim kurma yeteneği, uzlaşma yeteneği, hoşgörü, diğer kişileri saymak, anlayışlılık, önyargısız olma, güvenmeye hazır olabilme, bağlanma becerisi, ortaklık kurma, dayanışma, açık olma, centilmenlik, empatik olmak (Akt: Şahin, 2001).

2.5.5. Sosyal Beceri

Sosyal beceriler; bireyin akranlarıyla ilişkili becerilerini, akademik becerilerini, kendini kontrol etme becerilerini, uyum becerilerini ve atılganlık becerilerini içermektedir (Koçyiğit ve Kayılı, 2008). Gresham ve Reschly (1981), sosyal becerilerin üç alt boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir. Bu boyutlar; kişilerarası davranışlar, kendiyile ve görevleriyle ilgili davranışlardır. Kişilerarası davranışlar; otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve oyun davranışlarını içermektedir. Kendiyile ilişkili davranışlar; duygularını ifade etme, ahlaki davranış, kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışlardır. Görevle ilgili davranışlar ise, uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme ve bağımsız şekilde çalışma gibi davranışları kapsamaktadır (Akt: Avcıoğlu, 2009).

Sosyal beceri kavramı “belli bir ortamda toplumsal olarak kabul görececek ve hem kişinin kendisi, hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisi” olarak tanımlanabilir (Dowrick, 1986; Akt: Ekmişoğlu, 2007). Sosyal beceriler, kişiler arası ilişkilerde kişinin kendinin ve diğerlerinin duygu, düşünce ve davranışlarını anlama, bu anlayışa uygun davranma yeteneği olarak da tanımlanmaktadır (Marlowe, 1986, s. 52). Yapılan bir başka tanımda ise sosyal beceri, çevreye uyum ve uygun iletişim yolları kullanarak başkalarıyla yaşanabilecek sözel ya da sözsüz çatışmalarla başa çıkabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Matson ve Ollendick, 1988, s. 21; Akt: Karayılmaz, 2008).

Kelly (1982) sosyal beceriyi çevreden olumlu pekiştireç sağlayan veya devam ettiren kişiler arası ilişki durumlarında kullanılan öğrenilmiş durumlar olarak

görmektedir. Bu tanımda sosyal beceriler olumlu pekiştireçlere neden olacak davranış olarak görülür. Sosyal beceri hem olumlu pekiştireçlere neden olabilir hem de var olan olumlu pekiştireçleri devam ettirebilir (Akt: Çelik, 2007).

Sosyal beceriler bir çocuğun diğer çocuklara yönelik davranışlarını da kapsar. İyi ilişkiler kurabilme, başkalarının haklarına, duygularına saygı ve uygun sözel davranış için grup normlarını dikkate alma gibi bu türden davranışlar aynı zamanda çocuğun istediklerini elde etmesini sağlar (Çetin ve ark., 2001; Akt: Ekmişoğlu, 2007).

Çocukların uyumlu ve başarılı bireyler olması için en önemli unsurun sanıldığı gibi zekâ değil de, sosyal ilişkiler için gerekli olan sosyal beceriler olduğu görüşü son yıllarda daha çok vurgulanmaya başlamıştır (Goleman, 1998; Akt: Önder, 2002). Sosyal becerisi olan çocuklar katıldıkları etkinliklerden daha çok zevk alır ve kararlarını kendileri verebilirler. Ancak sosyal becerisi yeterince gelişmemiş olan çocuklar akranları tarafından dışlanabilirler (Çelik, 2007).

Arslan (2007), sosyal becerilerin gelişiminde; kendine güven, kendini değerlendirme, yetenek ve becerilerin farkında olma, kendilik gelişimi ve arkadaşlık ilişkileri gibi unsurların önemli olduğunu belirtmiştir. Kendine güven; gelecek yıllarda yaşanılacak ilişkin kalitesini etkileyen ve çocuğun yetişkinlerle girdiği ilişkilerin niteliksel yapısı ile şekillenen önemli bir unsurdur. Kendini değerlendirme; çocuğun etrafındaki bireylerin kendisi hakkındaki düşünceleri doğrultusunda şekillenen ve koşulsuz sevgi ile beslenen bir unsurdur. Yetenek ve becerilerin farkında olunması ise yetişkinlerden alınan geri bildirimlerle oluşur. Çocuklara duygu ve düşüncelerini açıklama fırsatı vermek, kendilerini ifade etmelerini sağlayacak sorular yöneltmek, onları cesaretlendirmek, özel olduklarını hissettirmek kendilik gelişimi açısından önemlidir. Sosyal becerileri geliştiren bir diğer unsur, arkadaşlık ilişkileridir. Arkadaşlık ilişkileri aynı zamanda çocuğun bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimine katkı sağlar. Çocuk kabul edilme ve reddedilme deneyimlerini yaşar.

Akkök (2003) ise, çocuklara sosyal beceriler kazandırma konusunda zaman, tutarlılık, model görme gibi önemli noktaların varlığına dikkat çekmiştir. Sınıf ortamında her hafta 3-5 kez 20-25 dakikalık bir sosyal beceri eğitimi çocukların kişisel ve sosyal yönlerini desteklemektedir. Tutarlılığın sağlanması için ev ortamında anne babaların benzer tutum ve davranışlar içinde olması gereklidir. Bunların yanı sıra sosyal becerilerin kazanılmasında iyi modellerin olması ve bunların taklit edilmesi önemlidir.

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1. Sosyal Beceri İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Çınar (1990) yaptığı bir araştırmada, okul öncesi eğitiminin, çocukların sosyal gelişimine olan etkisini incelemiştir. Araştırmada çocukların yuvada kaldıkları sürenin, değişik amaçlı yuvaların ve cinsiyetin sosyal gelişime olan etkileri araştırılmıştır. Yuvalar amaçlarına göre eğitimsel ve geleneksel olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Araştırma için beş yuva seçilmiştir. Yaş grubu olarak 4 yaş alınmıştır. Denek grubu orta sosyo ekonomik gruptan seçilmiştir. Çocukların davranışları gözlem yoluyla saptanmıştır. Araştırma sonucunda, yuvaların amaçlarının çocukların sosyal gelişimini etkilediği saptanmıştır. Geleneksel yuvalara devam eden çocuklar, eğitimsel yuvalara devam edenlerden daha düşük sosyal iletişim göstermişlerdir. Cinsiyet farklılığı çocuğun, sosyal gelişimine etki eden ikinci değişken olarak bulunmuştur. Yuvada kalınan sürenin sosyal gelişim üzerinde etkisi konusunda bir etki bulunmamıştır. Genel olarak yuvaların amaçları ve çocukların cinsiyetlerinin sosyal davranışları belirleyen önemli değişkenler olduğu saptanmıştır (Akt: Özgülük, 2006).

Chung ve Watkins (1995), Hong Kong’lu 60 ilköğretim öğrencisine sekiz oturumluk sosyal beceri eğitim programı uygulamışlardır. Araştırmacılar, öğrencilerin sözel ve sözel olmayan becerilerini, düşünceyi aktarma becerilerini, davranışsal metotlarını, problem çözme becerilerini, gevşeme becerilerini ve atılganlık becerilerini arttırmayı hedeflemişlerdir. Verilen eğitim sonunda öğrencilerin sosyal ilişkilerinde olumlu değişimler olduğu ve benlik saygılarının geliştiği saptanmıştır (Akt: Kabasakal ve Çelik, 2010).

Webster-Stratton ve Lindsay (1999), 4 ve 7 yaş aralığındaki 60 normal gelişim gösteren çocuk ve 60 saldırgan çocuğu kapsayan karşılaştırmalı bir araştırma yapmışlardır. Çocukların sosyal yeterliliğini çatışma kontrolü, sosyal bilgilendirme süreci, sosyal oyun etkileşimleri ve anne baba ilişkilerinde olumlu sosyal etkileşim boyutları açısından karşılaştırmışlardır. Sosyal bilgilendirme süreci; problem çözme becerileri, çocuğun kendi benliği ve akranlarını algılaması, başka insanların kendisine yönelik tutumlarını algılaması ile değerlendirilmiştir. Veriler toplanırken ve analiz edilirken çocuğun sosyal bilgilendirme süreci ölçümleri, aile ve öğretmenin sosyal uyumla ilgili raporları ve gözlem raporları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonucunda, uyumsuz çocukların olumlu problem çözme stratejileri ve olumlu sosyal becerilerinin diğer arkadaşlarına kıyasla anlamlı derecede düşük olduğu görülmüştür.

Bunun sebebi olarak kendilerinin sosyal yeterlik düzeyleri hakkında bilince sahip olmadıkları gösterilmiştir.

Johansson 2001 yılında İsveç'te çocuklarla dürüstlük üzerine yapılan çalışmalarda öğretmenlerin stratejilerini incelemiştir. Bu çalışmanın genel amacı çocukların ifade ettikleri ahlaki değerlere öğretmenlerin nasıl dikkat etiklerini araştırmaktır. Öğretmenler çocuklarda hangi değerleri geliştirmek isterler ve hangi değerlerin gelişimini teşvik ederler sorusuna yanıt aranmıştır. Sonuçlardan anlaşılmıştır ki öğretmenlerin bu konudaki stratejileri çocukların dürüstlüğü nasıl öğrendiği hakkındaki fikirleriyle, farklı ahlaki sorular ve dürüst çocuğu oluşturan öğeler hakkındaki düşünceleriyle ilgilidir. Yapılan analizler sonucunda çocukların dürüstlüğü nasıl öğrendiğine dair bazı ana perspektifler ortaya çıkmıştır. Öğretmenler çocukların dürüstlüğü öğrenmelerine empati, diğerlerinin görüşlerini anlama, modelleme ve kısıtlamalar yollarıyla yardımcı olurlar. Diğer bir görüş ise, çocukların ahlaki yeteneklerinin sınırlı olduğunu iddia etmektedir (Johansson, 2002; Akt: Gökçek, 2007).

Önalın-Akırat (2004), doktora tez çalışmasında yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi programının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan deneklere haftada bir 90 dakika olmak üzere sekiz oturumdan oluşan yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan sosyal beceri eğitimi uygulaması gerçekleştirilmiştir. Araştırma yaşları 10 ile 12 arasında değişen 20 işitme engelli öğrenciyle yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda programın “ilk tanıştığı kişilere kendisini tanıtır” ve “kendisine yardım edildiğinde teşekkür eder” becerilerini öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Özgülük (2006), yapmış olduğu çalışmada, tam gün ve yarım gün eğitim veren okul öncesi eğitim kurumlarına giden 5-6 yaş çocuklarının, devam ettikleri programların eğitim sürelerinin sosyal ve duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin eğitim programı türüne, cinsiyete ve sosyo ekonomik düzeye göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2004-2005 öğretim yılında İstanbul sınırları içinde bulunan 200 anasınıfı çocuğunu içermektedir. Örneklem grubunu oluşturan çocuklara Marmara Üniversitesi Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Araştırmanın

sonucunda, tam günlük eğitim programına devam eden çocukların yarım günlük eğitim programına devam eden çocuklardan, sosyal ve duygusal yönden daha gelişmiş oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonucuna göre, cinsiyet sosyal ve duygusal gelişimi etkilememektedir. Sosyo ekonomik düzeyin ise olumlu etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2007) sosyal beceri eğitimin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi ile ilgili yapmış olduğu çalışmada 2006-2007 yıllarında, İzmir Karşıyaka 80. Yıl Metaş İlköğretim Okulu'nda 4. ve 5. sınıfta okuyan sosyal yeterlik ve okula uyum puanı düşük 38 gönüllü öğrenciyi örneklem olarak belirlemiştir. Deney grubuna oturum süresi 1 saat olmak üzere 10 hafta boyunca sosyal beceri eğitimi uygulamıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sosyal yeterlik ve okula uyumlarının sınıflarına, cinsiyetlerine, annenin öğrenim durumuna, babanın öğrenim durumuna, anne mesleğine, baba mesleğine, ailenin gelir durumuna, öğrencilerin akademik başarılarına, öğretmen cinsiyetine, öğretmen kıdem yılına ve öğretmen medeni durumuna göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu 5. sınıf öğrencilerinin WMC-SYOUÖ Akran Tercihli Sosyal Davranış Alt Ölçeği son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılaştığı; 4. sınıf öğrencileri deney grubu lehine ise anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Dereli (2008), doktora tez çalışmasında çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisini incelemiştir. Yapılan çalışmada gerçek deneme modellerinden ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışmanın örnekleme 2 deney, 2 kontrol grubu olmak üzere toplam 81 çocuktan oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Wally Çocuk Sosyal Problem Çözme Dedektif Oyunu Testi, Wally Duyguları Anlama Testi ve Öğretmen Gözlem Formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, uygulanan eğitim programı deneme grubundaki çocukların sosyal problem çözme ve duyguları anlama becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağlandığı gözlenmiştir.

Karayılmaz (2008), 2006-2007 eğitim öğretim yılında, Ankara ili Yenimahalle ve Çankaya ilçelerinden tesadüfi olarak seçilen 266 çocuk, çocukların anne ya da babaları ve bu çocukların öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada, çocukların duygusal zekâları ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma

sonucunda, duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Aslan (2008), “Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin 6 Yaş Çocuklarının Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarına Etkisi” konulu bir araştırma yapmıştır. Çalışma grubunu 2007-2008 öğretim yılının güz yarısında Aydın ili söke ilçesinde MEB’e bağlı bir ilköğretim okulunun iki anasınıfına devam eden 6 yaş grubu 34 çocuk oluşturmuştur. Araştırma, ön test – son test kontrol gruplu deneme modelindedir. Deney grubuna 12 hafta süresince 40 etkinlikten oluşan “Drama Temelli Sosyal Beceri Eğitimi” uygulanmıştır, kontrol grubuna herhangi bir işlem yapılmamıştır. Eğitim uygulaması sonrasında, deney ve kontrol grubu çocuklarının ön test puanları kontrol altına alındığında olumlu ilişkileri sürdürme ve grupla ilişkileri sürdürme davranışlarına ilişkin puan ortalamalarında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Koçyiğit ve Kayılı (2008), Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması amacıyla 2007-2008 yıllarında, Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu’nda eğitim gören 122 anaokulu öğrencisini kapsayan bir araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak çocukların sosyal beceri ve problem davranışlarını belirlemek amacıyla “Anasınıfı ve Anaokulu Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek toplam 76 madde ve “sosyal işbirliği”, “sosyal etkileşim”, “sosyal bağımsızlık” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Öğretmenler tarafından her öğrenci için ayrı ayrı doldurulmuştur. Veriler t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Montessori yöntemiyle eğitim alan anaokulu öğrencilerinin normal müfredata göre eğitim alan anasınıfı öğrencilerinden sosyal işbirliği, sosyal etkileşim ve sosyal bağımsızlık alt boyut puanların anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür.

Durualp (2009), doktora tez çalışmasında oyun temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaşındaki çocukların sosyal uyum ve becerilerine etkisini incelemiştir. Ön test – son test – kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmanın deney grubunda 48 öğrenci yer almıştır. 48 öğrenci de kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubundaki öğrencilere 8 haftalık süreyle haftada üç kez Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitimi Programı uygulanmıştır. Kontrol grubuna işlem yapılmamıştır. Veri toplama aracı olarak Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile Sosyal Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal uyum ve beceri

puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Yani uygulanan program çocukların sosyal becerilerine katkıda bulunmuştur.

Kabasakal ve Çelik (2010), sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerini etkisini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Çalışmaya ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıflardan toplam 40 öğrenci katılmıştır. Bunların 20'si deney, 20'si de kontrol grubuna rastgele seçkiyle atanan öğrencilerdir. Veri toplama aracı olarak Walker-McConnell Sosyal Yeterlik ve Okula Uyum Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin üç alt ölçeği vardır. İşbirliği, kendini kontrol, empati, akran ilişkilerinde duyarlılık ve sosyal açıdan olgunluk gibi davranışlar içeren maddeler “Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış” alt boyutunu oluşturmaktadır. Serbest oyun zamanlarındaki akran dinamiklerini yansıtan maddeler “Akran Tercihli Sosyal Davranış” alt boyutunu oluşturmaktadır. Eğitimsel ortamların idare edilmesiyle ilişkili doğal öğretmen beklentilerini yansıtan maddeler ise “Okula Uyum” alt ölçeğini oluşturmaktadır. Deney grubuna, oturum süresi 1 saat olmak üzere 10 hafta boyunca sosyal beceri eğitimi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilere verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin öğretmen tercihli sosyal davranış, akran tercihli sosyal davranış ve okula uyumları üzerinde etkili olduğu, deney grubunun bu alt boyutlar için kontrol grubundan anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur.

Günindi (2010), anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri eğitim programı uygulamıştır. 2009-2010 yılları arasındaki çalışmasını 18 deney grubu, 18 de kontrol grubu olmak üzere toplam 36 çocuk ile yürütmüştür. Çalışma sonunda deney grubunun sosyal uyum ve becerilerinde artış ve sosyal uyumsuzlukta ise azalış olduğu görülmüştür. Uygulama sonunda yapılan kalıcılık testinde deney grubunun sosyal uyum becerilerindeki artışın devam ettiği bulunmuştur.

Uzuner ve Gürsoy (2010), özel anaokullarına ve üniversitelere bağlı anaokullarına devam eden toplam 200 öğrencinin incelendiği bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada bu okullara devam eden 60-72 ay çocuklarının sosyal uyum ve beceri düzeylerinin incelenmesi ve sosyal uyum ve beceri düzeylerinde cinsiyetin, kardeş sayısının, anne baba öğrenim düzeyinin farklılık yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Genel Bilgi Formu ve Işık (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği kullanılmış, bu ölçekleri öğretmenler doldürmüşlardır. Araştırma sonucunda

araştırmaya dahil edilen çocukların sosyal uyum ve uyumsuzluk puanlarında, okul türü ve cinsiyetin anlamlı farklılığa neden olduğu saptanmıştır. Kardeş sayısının ise sosyal uyum puanlarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu ortaya konmuştur.

Yurtseven (2011), yüksek lisans çalışmasında, annelerin çocuklarına hikaye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisini incelemiştir. Araştırma, Kilis Gülten Ömer Ünlükahraman Bağımsız Anaokulu 6 yaş grubu öğretmenleri, çocukları ve çocukların anneleri ile gerçekleştirilmiştir ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya 4 öğretmen, 91 öğrenci ve öğrencilerin anneleri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Avcıoğlu (2007) tarafından geliştirilmiş olan “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Anneler ise çalışma kapsamında oluşturulan “Demografik Anket” ve “Annelerin Çocuk Kitabı Seçimindeki Uzmanlık Düzeylerini Belirleme Anketi”ni doldurmuşlardır. Aynı anket alanında uzman 10 kişi tarafından daha doldurulmuştur. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonucunda çocukların sosyal becerilerinin, annelerin kitap okuma sıklığı, çocuk kitabı seçimindeki uzmanlığı ve çocukların okul öncesi eğitim alma değişkenlerinden etkilendiği görülmüştür.

Arda ve Ocak (2012), Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi amacıyla bir okul öncesi programı geliştirmişlerdir. Bu programın okul öncesi çocuklarının sosyal becerileri üzerindeki etkililiği incelenmiştir. Çalışma, Ege Üniversitesi’ne bağlı kurum anaokullarının 5-6 yaş sınıflarına devam eden 95 çocuk ve 7 öğretmen ile yürütülmüştür. Ön test – müdahale – son test düzeninde yürütülen çalışmada çocuklar sosyal ve duygusal yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla, Alternatif Düşünme Stratejilerinin Desteklenmesi – Okul Öncesi Değerlendirme Seti – Head Start Yeterlilik Ölçeği (Öğretmen Versiyonu) ve Kusche Duygu Envanteri kullanılmıştır. Okul Öncesi ADSD Programı, haftada üç ya da dört kez, çember zamanında uygulanan 20-30 dakikalık bir programdır. Programda materyal olarak, eğitim kitapçıkları, öykü kitapları, kuklalar, posterler, fotoğraf ve çizimler, ebeveyn notları ve etkinlikleri, duygu yüzleri ve duygu panosu ve kaplumbağa yapıştırıcıları kullanılmıştır. Analizler sonucunda, uygulanan programın deney grubundaki çocukların dikkat/yoğunlaşma becerilerini, sosyal duygusal yeterliliklerini ve sınıf kurallarına uyumlarını, iletişim, işbirliği ve problem çözme becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı, saldırganlık/yıkıcı davranışları anlamlı derecede azalttığı ortaya çıkmıştır. Programı uygulayan öğretmenlerin disiplin, duygusal destek, sosyal farkındalık, problemleri

önleme/ortadan kaldırma ve problem çözme becerilerinde de anlamlı derecede artış olduğu belirtilmiştir.

Öziskender ve Güdek (2013) tarafından, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Samsun ili içerisinde okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu 40 öğrenci ile deneysel bir çalışma yürütülmüş ve bu çalışmada, orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi incelenmiştir. 20 kişilik deney ve 20 kişilik kontrol gruplarının öğretmenlerince, eğitim öncesi ve eğitim sonrasında “Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği” doldurulmuştur. Deney grubu öğrencilerine 10 hafta boyunca, haftada 2 kez, 60 dakikalık Orff Yaklaşımına dayalı ders etkinlikleri yaptırılmış ve etkinlikler kamera ile kayıt edilmiştir. Kontrol grubuna herhangi bir özel eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda, 6 yaş grubu okul öncesi çocuklarının “Kişiler Arası İletişim”, “Kızgınlık Davranışlarını Kontrol Etme ve Değişikliklere Uyum Sağlama”, “Sözel Açıklama”, “Hedef Belirleme”, “Görev Tamamlama” sosyal becerilerinde pozitif ve anlamlı gelişme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orff yaklaşımı ile verilen eğitim okul öncesi öğrencilerinin sosyal becerilerini olumlu yönde etkilemiştir.

2.6.2. Barış Eğitimi İle İlgili Yapılmış Araştırmalar

Barış eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar içerisinde Johnson & Johnson tarafından geliştirilen Öğrencilere Barışçıl Olmayı Öğretme Programı önemli bir örnektir. Johnson, R. T. ve Johnson, D. W. (2002), 1988 ve 2000 yılları arasında, iki farklı ülkede ve sekiz farklı okulda yürütülen on altı adet çatışma çözme programı ve bu programların anaokulundan dokuzuncu sınıfa kadar olan çocuklar üzerindeki etkililiği ile ilgili araştırmalar yapmışlar ve yaptıkları araştırmaların içeriklerine bir meta analiz çalışmasında yer vermişlerdir. Meta analiz çalışmasından edinilen bilgiler ışığında, Öğrencilere Barışçıl Olmayı Öğretme Programı ilk olarak 1960 yılında geliştirilmiş, Kuzey, Orta ve Güney Amerika, Avrupa, Orta Doğu, Asya ve Afrika'daki okullarda uygulanmıştır. Eğitimde çocukların; çatışmanın ne olduğunu ve ne olmadığını kavramaları, bütünleştirici müzakere yöntemlerini öğrenmeleri, müzakereyi uygulama basamakları ve arabuluculuk yapma yöntemlerini öğrenmeleri gibi amaçlar vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra çocukların okul dışı yaşantılarında da öğrendiklerini uygulayabilmeleri konusunda çalışmalar yapılmıştır. Barış eğitimi alan çocukların okul başarısında artış olup olmadığı konusunda gözlemler yapılmıştır. Bu kazanımlara ulaşmak için çatışma çözme basamaklarını içeren eğitim yaşantıları düzenlenmiştir.

Arabulucu öğrencilerin okul içerisinde özel kıyafetler giyerek sürece katılmaları sağlanmıştır ve arabuluculuk görevi her gün iki öğrencinin dönüşümlü olarak seçilmesi şeklinde uygulanmıştır. Eğitim süreçlerinin ardından amaçların ne derecede kazanıldığını ortaya koyacak bulgulara ulaşabilmek için pek çok ölçek kullanılmıştır. Bunlar; çatışma senaryosu formları, gerçek çatışma durumlarında yapılan gözlem formları, video ve ses kayıtları, öğrencilerin kâğıt kalem kullanarak yazdıkları yaşantıları içeren formlar, bütünleştirici müzakere ölçeği, çatışma sözcükleri çağrışım ölçeği gibi veri toplama araçlarıdır. Çalışma sonunda edinilen bulgular, çocukların çatışma çözüm yollarını öğrenebildiklerini, hayatlarının her alanına uygulayabildiklerini, kazan kaybet yaklaşımlarına kıyasla daha çok problem çözme yaklaşımlarını benimseyebildiklerini ve ayrıca akademik başarılarının da bu sayede arttığını ortaya koymuştur. Müzakere ve arabuluculuk prosedürlerini öğrenme konusunda öğrencinin %90'ının öğrenmeleri gereken basamakların %100'ünü öğrendikleri görülmüştür. Kalıcılık testinde öğrencilerin %75'inin öğrendiklerini hatırlayabildikleri tespit edilmiştir. Eğitim öncesinde sözel ve fiziksel şiddet kullanan ya da çözüm yolu bulamayıp geri çekilme stratejisini kullanan öğrenciler, eğitim sonrasında bütünleştirici müzakere ve arabuluculuk yaklaşımlarını benimsemişlerdir. Eğitimin çocuklara kazandırdığı bir diğer önemli konu ise tek tarafın kazanması şeklindeki yaklaşımları terk edip, herkesin ortak çıkarının olacağı ve fayda sağlayacağı çözüm yollarının aranması olmuştur. Okuldaki disiplin problemlerinde ise, öğretmenlerin müdahale ettikleri çatışma olaylarında %60, idarecilerin müdahale ettikleri çatışma olaylarında %90 bir azalma görülmüştür. Deney grubu öğrencilerin çatışmaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Narvaez, Herbst, Hagele ve Gomberg (2003), "Barışçıl Karakter Gelişimi" isimli bir makale yayınlamışlardır. Bu makale, barışçıl becerilerin gelişmesini sağlayan bir karakter eğitimi programı ile ilgilidir. Program, Antik Yunan anlayışı, bilişsel gelişim psikolojisi ve pedagojinin bütünleştirilmesi sonucu oluşturulmuştur. Bu alanlardaki kaynakların incelenmesi sonucu oluşturulan programa temel teşkil eden barışçıl beceriler dört ana başlıkta özetlenmiştir. Bunlar; ahlaki duyarlılık, ahlaki yargı, ahlaki güdü ve ahlaki eylemdir. Ahlaki duyarlılık, uyarılara yorumlayarak cevap verebilme ve ahlaki kavramsal yapılara uygun davranışlar sergileyebilme yeteneğidir. Ahlaki yargı, ahlaki muhakeme ile ilgilidir. Ahlaki yargının gelişimi için çatışma ve ikilem yaşanması ve farklı bakış açılarıyla karşılaşılması gerekmektedir. Aynı zamanda

iyimser ya da kötümser düşünme, başkalarına yönelik tutum, gelecekle ilgili bakış açıları da ahlaki yargıda etkili olabilir. Ahlaki güdü, ahlaki eylem için gerekli olan kişisel ihtiyaç ve arzuları içerir. Saygı göstermek, hürmet göstermek, bilgece davranmak gibi semboller ahlaki güdüyü artırır. Yetişkinler, çocukların olumlu davranışlarına dikkat çekerek bir ahlaki kimlik inşa etmelerine yardımcı olurlar. Örneğin, “sen iyi bir çocuksun” cümlesi ahlaki eylemin kaynağıdır. “Sen iyi bir çocuksun, iyi çocukların yaptığı gibi kız kardeşinin oyuncağını kaldırmasına yardımcı oldun” cümlesi çocuğun yardımseverlik davranışı için güdülenmesini sağlar. Ahlaki eylem, kişinin isteklerini kendi istediği için yapabilmesidir. Kişinin, başkalarına zarar vermeyecek şekilde, başkaları öyle istiyor ya da öyle düşünüyor diye değil sadece kendisi öyle istiyor diye eylemde bulunmasıdır. Bunun için de çocukların çatışma çözümü ve müzakere yöntemlerini öğrenmeleri gerekmektedir. Barışçıl yaşam becerilerinin geliştirilmesi için gereken üç anahtar özellik; iyi yapılandırılmış çevre, becerilerin rehberliği ve öz düzenlemedir. Öğretmenlerin ve ailelerin bu üç anahtar özellik konusunda göstereceği özen ile barışçıl bireylerin gelişimleri desteklenecektir. Narvaez ve arkadaşları aynı zamanda belirtilen becerilerin kültürden kültüre değişebileceğine inanmaktadırlar. Yaptıkları çalışmada da sadece barış eğitiminin ahlak ve barışçıl becerilere vurgu yapan kısmıyla ilgilendiklerine dikkat çekmişlerdir.

Cameron, Rutland, Brown ve Douch isimindeki araştırmacılar 2006 yılında, farklı kültürlere yönelik tutumların araştırılması amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada araştırmacılar, küçük yaştaki çocukların kendi kültürlerinden farklı kültürlere yönelik tutumlarını geliştirmek için belirlenen stratejileri test etmek amacıyla altı haftalık deneyler tasarlamışlardır. Çalışmanın örneklemini oluşturan 5 ile 10 yaş arasındaki çocukların her birini, oluşturulan dört gruptan birine yerleştirmişlerdir. Bu gruplardan birine, Avrupalı-Amerikalı çocuklar ve tarih boyunca az temsil edilen gruplardan gelen ama birbiriyle olumlu etkileşimlerde bulunan çocuklarla ilgili hikâyeler okunmuştur. Her hikâyeden sonra çocuklardan kendilerine okunan hikâyelerdeki bireylerin karakter özellikleri hakkında, kültürün adı verilmeden, konuşmaları istenmiştir. İkinci gruptaki çocuklara, aynı hikâyeler okunmuş, ama bu sefer çocuklardan hikâyelerdeki karakterlerin kültürleri hakkında konuşmaları ve hikâyelerdeki kültürlerin hangi açıdan birbirine benzediğini anlatmaları istenmiştir. Üçüncü gruptaki çocuklara, yine aynı hikâyeler okunmuş, bu çocuk grubundan hikâyelerdeki karakterlerin ortak yönlerini belirlemeleri ve kültürel farklılıkları

tartışmaları istenmiştir. Son grup ise kontrol grubu olarak seçilmiş ve bu çocuklar hiçbir deneysel düzenlemeye tabii tutulmadan çalışmaya katılmışlardır. Araştırmacılar, deney gruplarında yer alan ve hikâyeleri dinleyip tartışan bütün çocukların kontrol grubundaki çocuklara göre, kendi kültürlerinden olmayan çocuklara karşı daha olumlu tutum geliştirdiğini ortaya koymuşlardır. Deney gruplarında yer alan çocuklar incelendiğinde ise hikâyelerdeki karakterlerin ortak yönlerini farklılıklarını tartışan çocukların farklı kültürlerden olan çocuklara karşı en olumlu tutumları geliştirdikleri bulunmuştur. Araştırmacılar, çalışma sonunda, kültürler arasındaki benzerlikleri fark etme ve kültürel farklılıklara saygı duyma stratejisinin, çocukların diğer kültürlerle ilgili ön yargılarını azaltmada en etkin yöntem olduğu sonucuna varmışlardır (Smith, 2010/2013).

Ekmişoğlu (2007), farklılıklara saygı kavramı hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve belirlenen görüşlere dayalı olarak 3-6 yaş arası erken çocukluk dönemine yönelik “Farklılıklara Saygı Ölçeği” geliştirmek amaçlı bir çalışma yapmıştır. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmada, İstanbul ili içerisinde resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan 712 öğretmene okul öncesi programında yer alan farklılıklara saygı kavramı konusunda anket uygulanarak veriler elde edilmiştir. Bu veriler ışığında “Farklılıklara Saygı Ölçeği” geliştirilmiş, 5-6 yaş grubu 122 okul öncesi öğrencisine uygulanarak geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Verilerin analizi yapılarak öğretmenlerin farklılık kavramına yönelik düşünceleri frekans ve yüzdeler şeklinde açıklanmıştır. Öğretmenler farklılıklara saygı kavramına daha çok vurgu yapılmasını istedikleri konusunda hemfikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Tapan (2008), ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanan Barış Eğitimi Programı'nın öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkilerini araştırmıştır. Araştırmaya toplam 37 öğrenci katılmıştır. Bu öğrenciler iki gruba ayrılmış, gruplardan birine Barış Eğitimi Programı uygulanmış, diğer gruba müdahale edilmemiştir. Uygulanan program 11 etkinlikten oluşmaktadır ve genellikle çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Yapılan araştırmanın sonucunda deney ve kontrol grupları arasında Çatışma Çözme Eğilimi ölçeği üzerinden yapılan karşılaştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Uygulanan eğitimin öğrencilerin çatışma çözme becerileri arasında olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür. Çocukların sorunlarını şiddete baş vurmadan çözme konusunda farkındalık kazandıkları ortaya çıkmıştır.

Basım, Çetin ve Tabak (2009), kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarına etki eden kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, kişilerin beş faktör kişilik özelliklerinin iletişim sürecine odaklanan çatışma çözme yaklaşımlarını ne kadar yordadığı incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Ankara’da öğrenim gören ve yaşları 18 ile 26 arasında değişen 302 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımları Ölçeği ve Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği kullanılmıştır. Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımları Ölçeği, “yüzleşme”, “genel/özel davranış”, “yaklaşma/kaçınma”, “kendini açma” ve “duygusal ifade” olarak adlandırılan faktörleri içermektedir ve her bir faktör 15 madde ile ölçülmektedir. Beş Faktör Kişilik Özellikleri Ölçeği ise, “nörotiklik”, “dışa dönüklük”, “gelişime açıklık”, “uyumluluk” ve “öz disiplin” boyutlarını içermektedir. Verilerin analizi sonucunda, gelişime açıklık ve uyumluluk kişilik özelliklerinin, tüm çatışma çözme yaklaşımlarını yordadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, dışa dönüklük ve öz disiplin kişilik özellikleri çatışma çözme süreçlerinde önemli rol oynamıştır. Tüm bu bulgular, kişilerarası çatışma çözme süreçlerinde, kişilik özelliklerinin önemli rol oynadığını göstermektedir.

Akgün ve Araz (2010), ilköğretim birinci kademe öğrencileri arasında yaşanan şiddeti azaltmak ve önlemek amacıyla Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz isimli bir eğitim programı geliştirmişlerdir. Bu eğitim programı yapıcı çatışma çözümü, empati, öfke kontrolü, ve sosyal bilgi işleme kuramları üzerine temellendirilmiştir. Eğitim süresince öyküler, fotoğraflar, posterler, çizgi filmler gibi materyaller kullanılmış ve sınıf tartışmaları, oyun, rol oynama, drama gibi tekniklerden yararlanılmıştır. Program toplam 21 oturumdan oluşmuş ve haftada iki gün 40’ar dakikalık süreyi kapsayacak şekilde uygulanmış ve 10 hafta sürmüştür. Araştırma sonucunda ise sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilebileceği ve bu becerilerin kazanımıyla saldırgan davranışların azaltılabileceği ortaya çıkmıştır.

Ekinci (2010), 2008-2009 eğitim - öğretim yılında Diyarbakır’ın Eğil ilçesi ve köylerinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere “Barış Eğitimi” programı uygulamış ve programın öğretmenlerin benlik saygılarına, çatışma stillerine ve empati düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmada; benlik saygısı, kendilik kavramının sürekliliği, insanlara güvenme, eleştiriye duyarlılık, depresif duygulanım, hayalperestlik, psikomatik bilgiler, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme, tartışmalara katılabilme derecesi, ana-baba ilgisi, baba ile ilişki, psişik

izolasyon boyutlarından oluşan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Çatışma stillerini ölçmek için Çatışmaya Tepki Ölçeği ve empati düzeyini ölçmek için de Empati Eğilim Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemi 30’u deney, 30’u kontrol grubu olmak üzere toplam 60 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma, deneysel yöntem kullanılarak yürütülmüştür. Ön testten sonra deney grubuna 12 haftalık barış eğitimi verilmiştir. Eğitimden sonra hem deney hem de kontrol gruplarına son test uygulanmıştır. Elde edilen veriler t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ise; uygulanan barış eğitimi programının, öğretmenlerin benlik saygısı düzeyinde, çatışma çözme stillerinde ve empati düzeylerinde olumlu değişiklikler meydana getirdiği görülmüştür.

Demir (2011), yapmış olduğu nitel incelemede, Türkiye’de barış eğitimine bakış konusuna ışık tutmaya çalışmıştır. Araştırmada, Kayseri ilindeki ilköğretim sınıf öğretmenlerinin (7’si kadın, 6’sı erkek 13 tane sınıf öğretmeni) barış ve onunla bağlantılı kavramlara ilişkin görüşleri; sorunlar, beklentiler, öneriler bağlamında incelenmiştir. Öğretmenlerin barış, dünya barışı, ülke barışı, bireysel barış ve barış eğitimi kavramlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Barış eğitiminde en önemli rolün kime düştüğü, eğitim kurumlarının barışı sağlamadaki rolü, şiddete alternatif olarak barış eğitiminin etkililiği, barış eğitimi yapacak olan eğitimcide bulunması gereken özelliklerin neler olduğu, barış eğitiminin Türkiye’deki öğretim programlarındaki yeri sorgulanmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Test ağırlıklı, sınav odaklı eğitim sistemi nedeniyle, eğitim kurumlarının barış eğitimine yönelik üzerine düşen görevleri yerine getirmediği sonucuna ulaşılmış, bu konuda velilerin beklentilerine yanıt verme çabası, barış eğitimi çalışmalarını engelleyici unsur olarak tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler, barış eğitimine ilişkin yeterli bilgi, beceri ve farkındalık düzeyinde bulunmamışlardır.

Ritchie, Lockie ve Rau (2011), Yeni Zelanda’da erken çocukluk eğitim merkezlerinde kullanılabilecek bir barış müfredatı geliştirmişler, bu müfredatın felsefi ve pedagojik hususlarını tartışan bir makale yayınlamışlardır. Makalenin ilk bölümünde Yeni Zelanda’nın ulusal erken çocukluk müfredatı olan Te Whariki’den bahsedilmektedir. Bu müfredat ile barışçıl becerileri içeren ve “He Tatau Pounamu” ismi verilen barış projesinin kaynaşmasıyla çocukların barışçıl yollarla sorun çözme konusunda bir dizi strateji, bilgi, beceri ve tutum kazanmaları amaçlanmıştır. Aynı zamanda çocukların empati kurabilmeleri için başkalarının bakış açısından bakabilme

yeteneklerinin gelişmesi hedeflenmiştir. “He Tatau Pounamu” ismi verilen barış projesinde iletişim, işbirliği, şiddet içermeyen çatışma çözümü becerileri, duygusal ve ruhsal açıdan huzurlu olmayı tanımlayabilmek, empati kurabilmek gibi barışçıl yolların kullanılması vurgulanmıştır. “Tatau Pounamu” ismi ise taşıdığı felsefik anlam sebebiyle seçilmiştir. “Yeşil Taşlı Kapı” anlamına gelen bu sözcük barışın sembolü olarak kullanılmaktadır. Yeşil taşlı kapı taşıdığı anlam itibarıyla, tüm barışçıl insanlara açık ve asla kırılmayacak bir kapıdır. Ayrıca programda paylaşmak, başkalarını düşünmek ve arabuluculuk gibi noktalara da vurgu yapılmıştır. Bu program eğitimciler, aileler ve çocuklarını kapsamaktadır. Programın uygulanması sonucunda ise olumlu geri bildirimler alındığı görülmüştür.

Üner (2011), okul öncesi eğitim programında yer alan “Farklılıklara Saygı Eğitimi” konusunun uygulanmasını, çocukların edindikleri kazanımları, bu konuda program içinde karşılaşılan sorunları, olumlu ve olumsuz yanları, aksayan yönleri öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amaçlı bir yüksek lisans tez çalışması hazırlamıştır. Araştırmada niteliksel araştırma yöntemi kullanılmış olup, 10 okul öncesi öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla bilgi toplanmıştır. Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin analizi, içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin düşüncelerine göre farklılıklara saygı eğitiminin çocuğun tüm gelişim alanlarına katkı sağladığıyla birlikte çocukların ön yargıları yıkmasına, kendilerini tanıyıp empati kurmasına, bilinçli bir farklılık algısı oluşturmaya, farklı görünen, farklı davranan ve kendilerinden farklı deneyimlere sahip olan kişilerle ilişkilerini geliştirmesine yardımcı olduğu kanısına varılmıştır. Bu eğitimin, çocukların kendilerinde olumlu öz değer ve olumlu benlik algısı geliştirmesini sağladığı, bunun sonucunda da çocukların eleştirel düşünme becerisi kazandığı saptanmıştır. Ancak farklılıklara saygı eğitiminin okul öncesi eğitim programında (2006 yılında yayınlanan program) sadece sosyal-duygusal ve bilişsel alanda yer aldığı ve öğretmenlerin uygulamada sorun yaşadıkları, amaç ve etkinlik sayısının sınırlı olduğu görülmüştür.

Sağkal (2011), barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2010-2011 öğretim yılında İzmir ili Menemen ilçesinde öğrenimine devam eden 158 deney grubu öğrencisi ve 123 kontrol grubu

öğrencisinden oluşmaktadır. Eğitim programı 24 oturumdan oluşmuştur. Haftada 2 ders saati olmak üzere 12 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanıldığı çalışmada veriler Saldırganlık Ölçeği ve Çocuklar İçin Empati Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin barışa ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış gözlem formu kullanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, uygulanan programın empati düzeylerini artırdığı, saldırganlık eğilimlerini azalttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin şiddet ve barış kavramlarına ilişkin farkındalık kazandıkları belirlenmiştir.

Coşkun (2012), yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim birinci ve ikinci kademelerinde yer alan bazı ders programlarının kazanımlar, kavramlar, beceriler ve değerler açısından ne ölçüde desteklediğini saptamaya çalışmıştır. Bunun yanında ilköğretim programlarının barış eğitimi yeterliliği konusunda ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Betimsel tarama modeli şeklinde yürütülen araştırmada programların incelenmesi için dokümantasyon tekniği kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşleri için anket tekniğine başvurulmuştur. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan sonuçlara göre ilköğretimde yer alan derslerden hemen hepsi barış eğitimi belli ölçüde desteklemektedir. En çok destekleyen ders ise ikinci kademe de yer alan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersidir. Bu dersi yine ikinci kademe de yer alan Düşünme Eğitimi ve Sosyal Bilgiler dersleri izlemektedir. Barış eğitiminin içerik ve kapsamıyla en az uyuşan derslerin ise ilköğretim birinci ve ikinci kademe de yer alan Fen ve Teknoloji dersi ile yine her iki kademe de yer alan Türkçe dersi olduğu tespit edilmiştir. Bu dersleri TC İnkılap Tarihi dersi izlemektedir.

Sağkal, Türnüklü ve Totan (2012), barış eğitiminin empati becerilerine etkisini incelemek amacıyla 2010-2011 eğitim öğretim yılı içerisinde İzmir ili Menemen ilçesindeki iki farklı ilköğretim okulunda deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Yapılan araştırmada, Barış Eğitimi Programı'nın ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin empati düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Barış Eğitimi Programı deney grubuna haftada iki ders saati olmak üzere toplam 24 oturumda ve 12 haftalık bir sürede uygulanmıştır. Kontrol grubuyla ise herhangi bir etkinlik yürütülmemiştir. 158 öğrenci deney grubunda, 123 öğrenci kontrol grubunda olmak üzere toplam 281 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Eğitim programının içerisinde barış ve şiddetin doğasının

anlaşılması, barışı engelleyen ve destekleyen unsurlar, barışçıl bir birey için temel beceriler ve anlaşmazlık çözme yöntemi olarak müzakere gibi bölümler yer almıştır. Etkinliklerin uygulanmasında rol oynama, tartışma, ikili ve grup çalışmaları, beyin fırtınası, örnek olay gibi teknikler kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Çocuklar İçin Empati Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucu elde edilen bilgiler ışığında, barış eğitimi programının öğrencilerin empati düzeyinin artmasında etkili olduğu, hem kız hem de erkek öğrencilerin empati düzeylerinin deney grubu lehine arttığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, kız öğrencilerin empati düzeyi puanlarının erkek öğrencilerin empati düzeyi puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonucu, kişilerarası anlaşmazlıkların barışçıl yöntemlerle dönüştürülebilmesi ve alternatif anlaşmazlık çözüm tekniklerinin kazanılabilmesi için kullanılan Barış Eğitimi Programı'nın etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Aktaş ve Safran (2013), literatür taraması yöntemi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, evrensel bir değer olarak barış kavramının hangi anlama geldiğine ve barış içerisindeki rolünün ne olduğuna yanıt aramışlardır. Barış kavramı çok yönlü olarak ele alınmış, birçok açıdan barışın anlamı irdelenmiştir. Ardından barışın eğitimle mümkün olup olmadığına yönelik eğitim ve barış araştırmacılarının bu konu ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Son kısımda ise barış eğitiminin tarihçesi irdelenmiştir. Yapılan literatür çalışmasında genel olarak üzerinde durulan noktalar şöyle özetlenebilir: Barışın sadece savaşların ve şiddetin yokluğu anlamına gelmediği; aynı zamanda huzur, güven, refah, eşitlik adalet gibi kavramları da içerdiği belirlenmiştir. Pozitif barışın önemli olduğuna dikkat çekilmiştir. Birleşmiş Milletler ve UNESCO gibi kuruluşların barışın öğretilen bir değer olduğunu belirttiği görülmüştür. Gerçek barışın çocuklara küçük yaştan itibaren verilen evrensel değerler ve barış eğitimiyle mümkün olabileceği vurgulanmıştır.

Kaya (2013), yüksek lisans tez çalışmasında barış eğitimi programının kültürlerarası yeterlilik ve çatışma çözme stratejilerine etkisini incelemiştir. Çalışmanın örneklemini 2010-2011 bahar yarıyılında Kocaeli ili Körfez ilçesinde öğrenim gören 82'si deney, 79'u kontrol olmak üzere toplam 161 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada ön test – son test gruplu yarı deneysel yöntem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Van der Zee ve Van Oudenhoven tarafından geliştirilen “Çok Kültürlü Kişilik Ölçeği” kullanılmıştır. Bir diğer veri toplama aracı olarak da, Van de Vliert, Euvema ve Huisman tarafından geliştirilen “Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Eğitim programı 14 hafta boyunca haftada iki ders saati olacak şekilde deney grubuna uygulanmıştır. Araştırma sonucundaki bulgulara göre, eğitim programı deney grubunun kültürel empati, duygusal denge ve kültürlerarası yetenek düzeylerini arttırmıştır. Çatışma zme stratejilerinden; uyum sağlama, kaçınma, zorlama boyutlarında olumlu değişim görülmüştür.

Türkiye zel Okullar Birliği Derneği tarafından 7-8 Aralık 2013 tarihlerinde İstanbul'da "Eğitimde Farklılıklara Saygı ve Uygulamaları" başlıklı bir sempozyum düzenlenmiştir. Yaklaşık 500 okul öncesi eğitimi ve ilkokul kurucu, yönetici ve öğretmenlerin katıldığı, yerli ve yabancı akademisyenlerin çalışmalarını sunduğu sempozyumda "Eğitimde Farklılıklara Saygı" genel teması çerçevesinde Farklılıkların Farkındalığı ve Fırsat Eşitliği, Vatandaşlık, Demokrasi ve Barış Eğitimi ve bunların müfredattaki ve ders kitaplarındaki yeri, ocuk Hakları Sözleşmesi, Farklı ocuklar İçin Bütünleştirme ve Kaynaştırma Uygulamaları, insanlık, hoşgörü kavramları, kalıp yargıların kırılması ve eşitlikçi bakış kazandırmada öğretmenin rolü, drama, oyun, müzik, dans ve edebiyat gibi sanat dallarıyla farklılıklara saygı ve hoşgörünün öğretilmesi gibi konular tartışılmıştır. 09. Aralık. 2013 tarihli, 300 / 874 sayılı Türkiye zel Okullar Birliği Derneği'nin yapmış olduğu 4. Okul ncesi Eğitimi Sempozyumu Sonuç Bildirgesi'ne göre ise barış eğitimi, yaşam başarısını ve akademik başarını pekiştiren duygusal zekyı geliştirdiğinden eğitim sistemimizin vazgeçilmez bir ögesi olmalıdır. Barış eğitiminin amaçlarına ulaşması için Barış kültürüne uygun müfredat geliştirme, okul kitaplarının uygun şekilde yazılımı, özel programların geliştirilip uygulanması, bu eğitimi verebilecek nitelikte öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekir. Toplumsal ve kişisel ilişkilerde farklı kültürler / yaşam biçimleri, inançlar, ırklar, bedensel, zihinsel vb. farklılıklardan kaynaklanan sorunların temelinde n yargılar yatmaktadır. Barış ve hoşgörü dolu bir dünya yaratabilmek için farklılıkları tanımayı ve kabul etmeyi amaç edinen çok kültürlü programlar hazırlanmalı, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'nın, okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine olan etkisi araştırılmaya çalışıldığı için deneysel model kullanılmıştır. Çalışma grubu seçkisiz atama ile oluşturulmadığı için araştırmanın modeli ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modeldir. Gruplara uygulama öncesi ve sonrası ölçümler yapılmıştır. Deney grubuna araştırmacı tarafından özel olarak hazırlanan eğitim programı uygulanırken, kontrol grubuna hiçbir işlem yapılmamış, normalde uygulanan program ile eğitim-öğretime devam etmeleri sağlanmıştır.

3.2. Araştırma Deseni

Tablo 2. Araştırmanın Deseni

Gruplar	Ön Test	İşlem	Son Test
Deney	Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği	Deney: Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı (12 hafta süresince uygulanmıştır)	Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği
Kontrol	Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği		Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Malatya Merkez ilçede eğitim öğretime devam eden bağımsız anaokullarının tamamıdır. Çalışma model olarak deneysel türde yürütüldüğü

ve tüm evrene ulaşmak imkânsız olduğu için bu evrenden seçilmiş bir okul örneklemini oluşturulmuştur. Belirlenen örneklemden ise deney ve kontrol grupları seçilerek çalışma grubu oluşturulmuştur.

Araştırma 2013-2014 eğitim öğretim yılında Malatya ili, Merkez ilçede yer alan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, bağımsız anaokulu statüsünde olan Kamu Görevlileri Anaokulu'na giden öğrenciler ile yürütülmüştür. Bu doğrultuda İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Adı geçen okulun seçilmesinde okulun fiziki imkânları, okul atmosferi, okul yönetiminin işbirliği, ulaşım ve zaman gibi faktörler etkili olmuştur. Okulda yer alan 8 sınıftan sadece 2 tanesi seçilmiş, biri deney, biri de kontrol grubu sınıfları olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunda 25 deney, 25 kontrol grubu olmak üzere toplam 50 öğrenci bulunmaktadır. 50 öğrencinin tamamı 2009 doğumludur. Öğrencilerin tamamı normal gelişim göstermektedir. Çocukların cinsiyetlerine, doğum sıralarına, ailedeki çocuk sayısına, çocukların aile yapılarına, ailelerin gelir durumuna, çocukların anne babalarının yaşlarına, öğrenim durumlarına ve mesleklerine göre dağılımları Tablo 3 ve Tablo 10 arasında yer almaktadır.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Kız	12	48.0	10	40.0
Erkek	13	52.0	15	60.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 3 incelendiğinde; deney grubundaki çocuklarının %48,0'ının kız, %52,0'ının erkek, kontrol grubundaki çocukların %40,0'ının kız, %60,0'ının erkek olduğu görülmektedir. Çocukların cinsiyetlerine göre, deney ve kontrol grubunda dengeli bir dağılım gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Doğum Sıralarına Göre Dağılımı

Doğum Sırası	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
İlk çocuk	12	48.0	11	44.0
Ortanca veya ortancalardan biri	5	20.0	9	36.0
Son çocuk	8	32.0	5	20.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 4 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların %48,0'ının ilk çocuk, %20,0'ının ortanca veya ortancalardan biri, %32,0'ının son çocuk olduğu, kontrol grubundaki çocukların ise %44,0'ının ilk çocuk, %36,0'ının ortanca veya ortancalardan biri, %20,0'ının son çocuk olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocuklarının çoğunluğunun ilk çocuk olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Dağılımı

Çocuk Sayısı	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Tek çocuk	2	8.0	2	8.0
2 çocuk	11	44.0	9	36.0
3 çocuk	9	36.0	10	40.0
4 ve daha fazla	3	12.0	4	16.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 5 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların %8,0'nın tek çocuklu, %44,0'nın iki çocuklu, %36,0'nın üç çocuklu, %12,0'nın dört ve daha fazla sayıda çocuklu ailelerden geldiği görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların ise %8,0'nın tek çocuklu, %36,0'nın iki çocuklu, %40'nın üç çocuklu, %16,0'nın ise dört ve daha fazla sayıda çocuklu ailelerden geldiği görülmektedir. Buna göre deney grubundaki çocukların çoğunluğu iki çocuklu ailelerden, kontrol grubundaki çocukların çoğunluğu ise üç çocuklu ailelerden gelmektedir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Aile Yapısına Göre Dağılımı

Aile Yapısı	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Çekirdek Aile	18	72.0	16	64.0
Geniş Aile	7	28.0	9	36.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 6 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların %72,0'nın çekirdek aile ve %28,0'nın geniş aileye, kontrol grubundaki çocukların %64,0'nın çekirdek aile ve %36,0'nın geniş aileye sahip olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki çocukların çoğunluğunun aile yapısının çekirdek aile yapısında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Ailelerinin Gelir Durumuna Göre Dağılımı

Gelir Durumu	Deney		Kontrol	
	n	%	n	%
Asgari ücretin altı	3	12.0	1	4.0
Asgari ücret	16	64.0	10	40.0
Asgari ücretin üstü	6	24.0	14	56.0
Toplam	25	100.0	25	100.0

Tablo 7 incelendiğinde; deney grubundaki çocuklarının ailelerinin %12,0'ı asgari ücretin altında, %64,0'ı asgari ücrette, %24,0'ı asgari ücretin üstünde, kontrol grubundaki çocukların ailelerinin %4,0'ı asgari ücretin altında, %40,0'ı asgari ücrette ve %56,0'ı asgari ücretin üstünde gelir durumuna sahip görülmektedir. Deney grubundaki çocukların ailelerinin çoğunluğunun gelir durumunun asgari ücret, kontrol grubundaki çocukların ailelerinin çoğunluğunun gelir durumunun ise asgari ücretin üstü olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin ve Babalarının Yaşlara Göre Dağılımı

Yaş	Deney				Kontrol			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	n	%	n	%	n	%	n	%
20-25 yaş	3	12.0	–	–	2	8.0	–	–
26-30 yaş	15	60.0	5	20.0	9	36.0	6	24.0
31-35 yaş	6	24.0	19	76.0	13	52.0	14	56.0
35 yaş ve üzeri	1	4.0	1	4.0	1	4.0	5	20.0
Toplam	25	100.0	25	100.0	25	100.0	25	100.0

Tablo 8 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların annelerinin %12,0'ının 20-25 yaş arası, %60,0'ının 26-30 yaş arası, %24,0'ının 31-35 yaş arası ve %4,0'ının 35 yaş ve üzeri olduğu; babalarının ise, %20,0'ının 26-30 yaş arası, %76,0'ının 31-35 yaş arası, %4,0'ının 35 yaş ve üzeri olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin %8,0'ının 20-25 yaş arası, %36,0'ının 26-30 yaş arası, %52,0'ının 31-35 yaş arası, %4,0'ının 35 yaş ve üzeri olduğu; babalarının ise %24,0'ının 26-30 yaş arası, %56,0'ının 31-35 yaş arası, %20,0'ının 35 yaş ve üzeri olduğu ortaya çıkmıştır. Tabloya göre deney grubundaki çocukların annelerinin çoğunluğu 26-30 yaş arasında, babalarının çoğunluğu 31-35 yaş arasındadır. Kontrol grubundaki çocukların annelerinin ve babalarının çoğunluğu ise 31-35 yaş arasındadır.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin ve Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Öğrenim Durumu	Deney				Kontrol			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	n	%	n	%	n	%	n	%
İlkokul mezunu	15	60.0	3	12.0	11	44.0	5	20.0
Ortaokul mezunu	5	20.0	7	28.0	5	20.0	5	20.0
Lise mezunu	5	20.0	12	48.0	7	28.0	9	36.0
Üniversite mezunu	–	–	3	12.0	2	8.0	6	24.0
Toplam	25	100.0	25	100.0	25	100.0	25	100.0

Tablo 9 incelendiğinde; deney ve kontrol grubundaki çocukların annelerinin çoğunluğunun ilkokul mezunu, babalarının çoğunluğunun ise lise mezunu olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Annelerinin ve Babalarının Mesleklerine Göre Dağılımı

Meslek	Deney				Kontrol			
	Anne		Baba		Anne		Baba	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Çalışmıyor	24	96.0	–	–	20	80.0	–	–
İşçi	1	4.0	11	44.0	1	4.0	8	32.0
Memur	–	–	2	8.0	4	16.0	7	28.0
Esnaf	–	–	7	28.0	–	–	5	20.0
Serbest Meslek	–	–	5	20.0	–	–	5	20.0

Toplam	25	100	25	100.0	25	100.0	25	100.0
--------	----	-----	----	-------	----	-------	----	-------

Tablo 10 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin annelerinin %96,0'ının çalışmadığı, %4,0'ının işçi olduğu; babalarının %44,0'ının işçi, %8,0'ının memur, %28,0'ının esnaf, %20,0'ının serbest meslek olduğu görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin %80,0'ının çalışmadığı, %4,0'ının işçi, %16,0'ının memur olduğu; babalarının %32,0'ının işçi, %28,0'ının memur, %20,0'ının esnaf, %20,0'ının serbest meslek olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin annelerinin büyük çoğunluğunun çalışmadığı, babalarının ise büyük çoğunluğunun işçi olduğu belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada gerekli verileri toplamak amacıyla aşağıdaki veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.4.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, doğum sırası, ailedeki çocuk sayısı, aile yapısı, ailenin gelir durumu, anne yaşı, baba yaşı, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, anne mesleği, baba mesleği gibi kişisel bilgilerinin yer aldığı formdur. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu form deney ve kontrol grubu çocukların aileleri tarafından doldurulmuştur. Formun ailelere sınıf öğretmenleri ve okul idaresi işbirliği ile gönderilerek doldurulması ve tekrar toplanması sağlanmıştır.

3.4.2. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği

Araştırmada Adalet KANDIR tarafından geliştirilen ve Işık (2007) tarafından okul öncesi dönem çocuklarına uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmış olan Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek; sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk olmak üzere iki faktörden oluşturulmuştur. Ölçekte, sosyal uyumla ilgili olan Faktör 1'de on yedi madde, sosyal uyumsuzlukla ilgili olan Faktör 2'de sekiz madde olmak üzere toplam yirmi beş madde yer almaktadır.

Sosyal uyum alt testinde; çocukların iletişim kurma, arkadaş edinme, empati kurabilme, karşısındakinin duygularını anlayabilme, işbirliği yapabilme, arkadaşlarıyla yaşadığı sorunları çözebilme, çevresindeki insanlara yardım edebilme, hoşgörülü olabilme, çevresi ile barışık bir çocuk olabilme, kurallara uyabilme gibi becerileri

değerlendiren 17 madde yer almaktadır. Sosyal uyumsuzluk alt testinde ise; kavga etme, başkalarının sözünü kesme, kurallardan ve yaşamından şikayet etme, çevreye zarar verme, öfkeli olma, kurallara uymayan arkadaşlarından etkilenme gibi becerilerin değerlendirildiği sekiz madde yer almaktadır.

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği, 4-11 yaş arasındaki çocukların yakınları (anne, baba veya öğretmen) tarafından doldurulmaktadır. Ölçeğin sosyal uyum alt testi; “her zaman” (3 puan), “bazen” (2 puan), “hiçbir zaman” (1 puan) ve sosyal uyumsuzluk alt testi; “her zaman” (1 puan), “bazen” (2 puan), “hiçbir zaman” (3 puan) olarak derecelendirilen üçlü likert tipi işaretlemeyi gerektirmektedir. Yapılan çalışmada ölçeğin nasıl uygulanacağı öğretmenlere detaylı şekilde anlatılmış ve öğretmenlerin her çocuk için ölçeği ayrı ayrı doldurmaları istenmiştir. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği’nin geçerlik ve güvenirlik analizleri Işık (2007) tarafından yapılmış, alt testleri belirlenmiş ve standardizasyonu sağlanmıştır. Bunlara ilişkin bilgiler aşağıda yer aldığı gibidir:

Çocukların sosyal uyum beceri puanları ile sosyal uyumsuzluk beceri puanları arasında negatif yönde bir ilişki ($r = -.43$) bulunmaktadır. Bu ilişkinin $p < .01$ manidar düzeyde anlamlı olduğu görülmektedir. Buna göre, çocukların sosyal uyum becerileri yükseldiğinde, sosyal uyumsuzluk becerilerinin düştüğü, sosyal uyum becerileri düştüğünde, sosyal uyumsuzluk becerilerinin yükseldiği görülmektedir. Bu bağlamda sosyal uyum becerileri ile sosyal uyumsuzluk becerileri arasında ters orantı olduğu söylenebilir. Çocukların sosyal uyum beceri puanları ve toplam beceri puanı arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki ($r = .66$), sosyal uyumsuzluk becerileri ile toplam beceri puanı arasında pozitif yönde doğrusal bir ilişki ($r = .38$) olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk becerilerinin toplam beceriler üzerinde etkisi vardır. Sosyal uyumsuzluk alt testinden düşük puan alınması, çocuğun uyumsuzluğunu göstermektedir. Ölçekten elde edilen puanın yüksek olması, çocuğun sosyal uyum ve becerilerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Işık, 2007)

Geçerlik çalışmaları için, okul öncesi eğitim kapsamında alanında beş uzmana görüşleri sorulmuştur. Gelen görüşler doğrultusunda mod, medyan, maximum ve minimum değerler hesaplanmıştır. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği’nde yer alan her bir maddenin uzmanlardan almış oldukları değerlerin 1-5 arasında, mod ve medyan değerlerinin ise 4-5 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği faktör analizi sonuçlarına bakıldığı zaman; Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değerinin 0.88,

Barlett değerinin 2930.99, $p=0.000 < 0.05$ olduğu tespit edilmiştir. Temel Bileşenler Analizi sonuçlarında ise faktör yük değerlerinin iki faktör üzerinde toplandığı ve 25 maddeden oluşan ölçek maddelerinin faktör yük değerlerinin 0.509 ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular, faktör analizinin uygulanabilirliğini ve maddeler arasında korelasyonun olduğunu göstermektedir. Sosyal uyum alt testi için hesaplanan tek uygulamaya güvenilirlik katsayılarından $\alpha = .93$, birinci yarı test .90, ikinci yarı test .88 ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu .84 olarak bulunmuştur. Sosyal uyumsuzluk alt testi için güvenilirlik katsayılarından $\alpha = 0.83$, birinci yarı test .72, ikinci yarı test .68 ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu 0.85'tir. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Işık, 2007).

3.5. Veri Toplama Yöntemi

Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği gerekli izinler alındıktan sonra, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Malatya Merkez ilçede yer alan Kamu görevlileri Anaokulu öğlenci gruba devam eden, 2009 doğumlu 50 çocuğa (25 kişi deney grubu, 25 kişi kontrol grubu) 27 Eylül 2013 – 4 Ekim 2013 tarihleri arasında uygulanmıştır. Ön test olarak kullanılan ölçekler, öğretmenler tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı doldurulmuştur. Öğretmenlere ölçeklerle ilgili detaylı açıklamalar yapılmış ve araştırma konusunda destekleyici bir yaklaşımda oldukları görölmüştür. Aynı tarihler içerisinde ayrıca deney ve kontrol grubu öğrencilerin ailelerine Kişisel Bilgi Formları gönderilmiş ve formların doldurulması ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Aileler tarafından doldurulup iade edilen Kişisel Bilgi Formları sınıf öğretmeni tarafından araştırmacıya ulaştırılmıştır.

Ön testlerin uygulanmasından sonra, 4 Ekim 2013 – 27 Aralık 2013 tarihleri arasında (12 hafta) deney grubundaki çocuklara Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı araştırmacı tarafından haftada bir gün, tüm öğrenim sürecini kapsayacak şekilde uygulanmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara hazırlanan eğitim programına ilişkin herhangi bir eğitim verilmemiş, mevcut eğitimlerine devam etmeleri sağlanmıştır. Deney grubu için; her hafta eğitimden önce kullanılacak eğitim materyalleri ve eğitim ortamı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Çocuklara da o gün yapılacak etkinlikle ilgili ön bilgi verilmiştir.

Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı 12 hafta süresince uygulandıktan sonra, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği, deney ve kontrol grubundaki

toplam 50 çocuğa 27 Aralık 2013 – 3 Ocak 2014 tarihleri arasında öğretmenler tarafından son test olarak aynı koşullarda tekrar uygulanmıştır.

3.6. Eğitim Programının Hazırlanması

Barişçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'nın amaç ve kazanımlarının belirlenmesi için öncelikli olarak yerli ve yabancı literatür taranmıştır. Daha sonra; Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün hazırlamış olduğu Okul Öncesi Eğitim Programı incelenmiştir. Bunların yanı sıra çeşitli sosyal beceri eğitim programları ve bariş eğitimi programları da irdelenmiştir.

Yapılan incelemelerden sonra amaç ve kazanımlar hazırlanmıştır. Hazırlanan amaç ve kazanımlar uzmanların ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine sunulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan 3 okul öncesi öğretmenin ve İnönü Üniversitesi'nde eğitim programlarında çalışmalarını yürüten 3 uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlarla birebir yapılan görüşmelerden sonra amaç ve kazanımlar son halini almıştır. Barişçıl Yaşam Becerileri Eğitim Programı'nda yer alan amaç ve kazanımlar; çocukların bireysel farklılıkları ve gelişimsel özellikleri göz önünde bulundurularak, yakın çevreden uzak çevreye, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ilkeleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.

3.7. Eğitim Programının Uygulanması

Barişçıl Yaşam Becerileri Eğitim Programı uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin sürekli eğitim gördükleri sınıf ortamında yapılmıştır. Eğitime başlamadan önce sınıf öğretmeniyle bireysel görüşmeler yapılarak eğitim programı hakkında bilgilendirme yapılmış, çocukların eğitim programlarına geliş ve gidişlerinin aksamaması için gerekli açıklamalarda bulunulmuştur. Öğretmenlerden dış geçerliği tehdit edeceği düşüncesiyle yapılan uygulamaları sınıfta tartışmalarını istenmiştir. Eğitim programının uygulanması sırasında herhangi bir nedenle programa katılmayan çocuklara, sonraki günlerde eğitimin telafisi yapılmıştır.

Araştırmacı, deney grubuna uygulayacağı eğitimden önce eğitim ortamını her etkinlik için uygun şekilde düzenlemiştir. Sınıfın yerleşim düzeni, kullanılacak araç gereçler ve materyaller etkinlik öncesinde araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Ayrıca uygulama esnasında, etkinlikle ilgili fotoğraf çekimleri yapılmıştır. Etkinliklere tüm çocukların katılımı sağlanmış, gerektiğinde etkinlikler küçük ve büyük gruplar halinde

uygulanmıştır. Bir günlük eğitim programı uygulandıktan sonra çocuklarla değerlendirme yapılmış, çocukların uygulamayla ilgili görüşlerini açıklamalarına fırsat verilmiştir. Bir sonraki eğitim gününde, daha önce yapılan uygulamaların bir değerlendirmesi ve tekrarı yapılarak yeni uygulamaya geçilmiştir.

Hazırlanan etkinliklerin tümünün barış eğitiminin içeriğinde yer alan becerilerle ilişkili olmasına, aynı zamanda sosyal uyum ve becerilerini geliştirmeye yönelik olmasına özen gösterilmiştir. Eğitim programının ilk haftasında tanışma etkinliklerine yer verilmiştir. Çocukların aktif olacakları, kendilerini güvende hissedecekleri oyunlar seçilerek uygulanmıştır. Çocuklara eğitim süresince yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonraki haftalarda ise duyguları tanıma, öz saygı, iletişim, empati, farklılıklara saygı, öfke kontrolü, çatışma çözümü, işbirliği, doğayı sevmeye ve barış becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler uygulanmıştır. 4 Ekim 2013 tarihinde başlayan eğitim programı 27 Aralık 2013 tarihinde sonlanmıştır. Haftada bir gün araştırmacı tarafından tüm öğrenim sürecini kapsayacak şekilde uygulanmıştır. Resimler, öyküler, duygu kartları, oyuncaklar, kuklalar, projeksiyondan yansıtılan fotoğraflar, kimlikli bebekler, çeşitli deney malzemeleri vb. araç gereçler kullanılmıştır. Programda; hikaye okunması, dramatizasyon, yaratıcı drama, oyun, müzik, sanat, ana dili, deney, inceleme vb. etkinliklere yer verilmiştir. Anlatma, açıklama, tartışma, soru cevap, gözlem, inceleme yöntemlerinden yararlanılmıştır. Aşağıdaki tabloda deney grubuna uygulanan eğitim programında yer alan etkinliklerin zamana göre dağılımı yer almaktadır:

Tablo 11. Eğitim Programı İçeriği

Tarih	Ele Alınan Beceri	Etkinlik Adı
4 Ekim 2013	Tanışma Etkinlikleri	Barış Ormanında Gezinti, Mektup Var Mektup, Selamlaşıyoruz, Sanki Bir Tanıdık Gördüm
11 Ekim 2013	Duyguları Tanıma	Kutuda Ne Var?, Duygu Ağacı, Duygu Zarları
25 Ekim 2013	Öz saygı- Öz güven	Fotoğraftaki Arkadaşımı Anlat, Güzel Bir Çiçeğim, Başarabiliyorum

1 Kasım 2013	İletişim	Konuşan Asa, Halkaya Gir, Şekil Oluşturalım, Asla Kötü Söz Söylemiyoruz
8 Kasım 2013	Empati	Duygu ve Acı, Empati Kuşağı, Japon Balığı Şıp Şıp, Senin Ayakkabılarını Giyiyorum, Fiziksel Engelleri Anlıyorum, Kırık Kalpler
15 Kasım 2013	Farklılıklara Saygı	Benzerini Bul, Kimlikli Bebekler, Farklı Kültürleri Tanıyorum
22 Kasım 2013	Farklılıklara Saygı	Boya Kalemleri Gibiyiz, Dünyamız Bir Yapboz Gibi, Elmalar, Yumurtalar, Bonibonlar
29 Kasım 2013	Öfke Kontrolü	Fareler ve Kediler, Duygu Topu, Öfke Patlaması, Taytay Artık Kızılmıyor, Öfke Dağı
6 Aralık 2013	Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk	Halat Çekme Oyunu, Acaba Nasıl Davranmalıyım Oyunu, Barış Çocukları
13 Aralık 2013	İşbirliği ve Dayanışma	Tüm Balonlar Havada, Tüm Balonlar Göbeklerimizde, Tırtıl Yürüyüşü Yapıyoruz, Mum Deneyi ile Paylaşma Kavramı, Çalışkan Dost Arılar, Çiçek Poleni Taşıyoruz, Paylaşım Kutusu
20 Aralık 2013	Doğayı ve Canlıları Sevme	Yavru Penguen ile Yavru Fok Çevre Temizliğini Öğreniyor, Çevre Temizliği Yapıyoruz, Doğamızdaki Canlıları Sevip Koruyoruz
27 Aralık 2013	Barış	Barışı Tanıyorum, Barış Sembolleri, Barış Köşesi Oluşturuyoruz

3.8. Verilerin Analizi

Araştırmanın bağımsız değişkeni Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'dır. Bağımlı değişkeni ise sosyal uyum ve beceri puanlarıdır. Çalışmada bağımsız değişkenin, bağımlı değişkeni etkileyip etkilemediği araştırılmaktadır. Çocukların ve ailelerin demografik bilgilerine ilişkin dağılımları frekans ve yüzde değerleri olarak verilmiştir.

Verilerin istatistiksel analizi bağımsız değişkenin, bağımlı değişken üzerindeki etkisini ortaya koyacak bir model içinde ele alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilecek ön test-son test puanları SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nden alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Testi ile incelenmiştir. Normal dağılımlarda parametrik istatistiklerden Bağımsız Gruplar için t Testi (Student t), normal olmayan dağılımlarda ise bağımsız gruplar için Mann Whitney U Testi kullanılmış, elde edilen sonuçlar .05 anlamlılık düzeyinde yorumlanmıştır. $p < .05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olduğu, $p > .05$ olması durumunda anlamlı farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Deney grubundaki çocukların ön test – son test puanlarının karşılaştırılması ve kontrol grubundaki çocukların ön test – son test puanlarının karşılaştırılması için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Örneklem grubunun küçük olması sebebiyle bu testin kullanılması uygun görülmüştür.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde verilerden elde edilen bulgular sıralanmış, bu bulgular eşliğinde mevcut literatür ile ilgili çalışmalar da göz önünde bulundurularak tartışılmış ve yorumlar getirilmiştir.

4.1. Elde Edilen Puanların Normal Dağılım Gösterip Göstermediğinin Sınanmasına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nden aldıkları ön test puan ortalamalarının betimsel istatistikleri ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Ön Test Puan Ortalamalarına Ait Shapiro – Wilk Testi Sonuçları

SUBÖ	Grup	\bar{X}	S	Ortanca	Min.	Max.	Shapiro-wilk	p
Sosyal Uyum	Deney	40.64	5.75	42.00	27.00	51.00	.952	.278
	Kontrol	42.20	6.23	44.00	30.00	51.00		
Sosyal Uyumsuzluk	Deney	15.28	3.02	16.00	10.00	21.00	.961	.441
	Kontrol	16.12	3.75	17.00	8.00	21.00		
Toplam	Deney	55.92	8.15	57.00	37.00	72.00	.979	.867
	Kontrol	58.32	9.45	59.00	38.00	71.00		

Tablo 12 incelendiğinde, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nin (SUBÖ), sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk alt boyutları ve toplam ön test puan ortalamalarının deney ve kontrol gruplarında normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir ($p > .05$). Buna göre ön test puan sonuçlarının dağılımı normal dağılım olduğu için ön test puanlarına ilişkin karşılaştırmalar yapılırken parametrik testlerden Bağımsız Gruplar için t Testi kullanılacaktır.

Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nden aldıkları son test puan ortalamalarının betimsel istatistikleri ve Shapiro-Wilk Testi sonuçları Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Son Test Puan Ortalamalarına Ait Shapiro – Wilk Testi Sonuçları

SUBÖ	Grup	\bar{X}	S	Ortanca	Min.	Max.	Shapiro-wilk	p
Sosyal Uyum	Deney	47.80	3.47	49.00	37.00	51.00	.900	.019*
	Kontrol	43.80	5.46	46.00	32.00	51.00		
Sosyal Uyumsuzluk	Deney	18.96	1.88	19.00	16.00	23.00	.944	.180
	Kontrol	17.16	2.26	18.00	11.00	20.00		
Toplam	Deney	66.48	4.36	67.00	54.00	74.00	.908	.027*
	Kontrol	60.96	7.39	63.00	43.00	71.00		

*p < .05

Tablo 13 incelendiğinde Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nin sosyal uyum alt boyutunun son test puanları ile ölçeğin tamamından elde edilen son test puanlarının normalden sapma gösterdikleri gözlenmiştir (p < .05). Buna göre, sosyal uyum alt boyutu ile ölçeğin tamamından elde edilen toplam son test puan ortalamalarının karşılaştırmalarında non-parametrik testlerden Mann-Whitney U Testi kullanılacaktır. Sosyal uyumsuz alt boyutundan elde edilen son test puan ortalamaları normal dağılım gösterdiği için deney ve kontrol grubunun karşılaştırmalarında Bağımsız Gruplar için t Testi kullanılacaktır.

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sosyal Uyum ve Becerilerinde Meydana Gelen Değişmeye İlişkin Bulgular:

Barişçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'na katılan ve katılmayan çocukların sosyal uyum ve becerilerinde meydana gelen değişmeye ilişkin bulgulardır.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

Ön Test	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	25	55,92	8,15	48	-0,961	,342
Kontrol	25	58,32	9,45			

Tablo 14 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların puan ortalaması 55,92, kontrol grubundaki çocukların puan ortalaması 58,32'dir. Yapılan bağımsız gruplarda t testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'ne ait ön test puan ortalamaları arasında ($t = -0,961$, $p > 0,05$) anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, eğitime başlarken deney ve kontrol grubundaki çocukların benzer özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 15. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nden Aldıkları Son Test Puan Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Son Test (Toplam)	n	\bar{X}	Ortanca	Min.	Max.	s.s	Sıra Ort.	U	p
Deney	25	66,48	67,00	54,00	74,00	4,36	31,96	151,000	,002
Kontrol	25	60,96	63,00	43,00	71,00	7,39	19,04		

Tablo 15 incelendiğinde; deney grubundaki çocukların son test ortalama puanı 66,48 iken kontrol grubunun son test ortalama puanının 60,96 olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının son test puan sonuçlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, deney ve kontrol grubundaki çocukların son test puanları arasındaki farklılığın deney grubu lehine anlamlı olduğu bulunmuştur ($U = 151,000$, $p < 0,05$). Buna göre Barişçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'na katılan çocukların, sosyal uyum ve beceri puanlarında eğitim öncesinden eğitim

sonrasına gözlenen değişme, kontrol grubundaki çocukların sosyal uyum ve beceri puanlarında gözlenen değişmeden farklıdır. Deney grubundaki çocukların puanları kontrol grubundaki çocukların puanlarından daha yüksektir. Bu durum da, uygulanan eğitim programının sosyal uyum ve becerilerin desteklenmesinde etkili olduğunu göstermektedir.

Buna benzer bir çalışma da Gökçek (2007) tarafından yapılmıştır. Gökçek (2007), 5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi şeklindeki araştırması sonucunda, ele aldığı değerler olan saygı, sorumluluk, özgüven, liderlik, yardımseverlik, nezaket, sabır davranışlarında olumlu yönde değişiklikler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca aynı çalışmada aileler, okul öncesi eğitimin pozitif karakter gelişimine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Gökçek'in çalışmasında sözü edilen değerlerle ilişkili olan değerlerin yer aldığı bu çalışmada da aynı şekilde olumlu geri dönütler alınmış, çocukların pozitif karakter özellikleri kazandıkları görülmüştür.

Arkadaşları ile iletişim kurma becerisi, kolayca arkadaş edinme, empati yeteneği, duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etme, işbirliği yapabilme, hoşgörülü olma, problemlerini çözebilme, kurallara uyma gibi davranışları gösteren çocukların sosyal açıdan uyumlu oldukları düşünülebilir. Erken yaşlarda bu becerileri kazanan çocukların akran kabulünü daha kolay sağladıkları, akademik olarak başarılı oldukları ve ileri yaşlarda daha uyumlu, dengeli birer birey oldukları bilinmektedir (Çetin, Alpa-Bilbay ve Albayrak-Kaymak, 2002). Deney grubuna uygulanan program, çocukların sosyal uyum becerilerini artırmayı ve sosyal uyumsuzluklarını azaltmayı hedef almış etkinlikler içermektedir. Deney grubu lehine anlamlı farkın olması ise çocukların erken yaşlarda kazanmaları gereken bu sosyal becerileri kazandıklarını göstermektedir. Uygulanan programın okul öncesi dönem öğrencilerinin empati, işbirliği, özsaygı vb. düzeylerini arttırdığı ve bu değerler hakkında bir bilinç oluşturduğu görülmüştür.

4.3. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nin Alt Boyutlarından Aldıkları Puanlarda Meydana Gelen Değişmeye İlişkin Bulgular:

Barişçil Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'na katılan deney grubundaki öğrenciler ile programa katılmayan kontrol grubu öğrencilerin Sosyal Uyum ve Beceri

Ölçeği'nin alt boyutlarından (sosyal uyum ve sosyal uyumsuzluk) aldıkları puanlar arasındaki farklılıklara ilişkin bulgulardır.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

Ön Test	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	25	40,64	5,75	48	-0,919	,363
Kontrol	25	42,20	6,23			

Tablo 16'da görüldüğü gibi, deney grubundaki çocukların sosyal uyum alt puanı ile ilgili ön test puanlarının ortalaması 40,64, standart sapması 5,75; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının ortalaması 42,20, standart sapması 6,23 olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığının saptanması amacıyla yapılan analizde anlamlı fark ($t=-0,919$, $p>0,05$) bulunmamıştır. Yani uygulama öncesinde her iki grubun da sosyal uyum ile ilgili benzer özellikler taşıdığı söylenebilir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum Alt Boyutundan Aldıkları Son Test Puan Ortalamalarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Son Test (Uyum)	n	\bar{X}	Ortanca	Min.	Max.	s.s	Sıra Ort.	U	p
Deney	25	47,80	49,00	37,00	51,00	3,47	31,70	157,500	,002
Kontrol	25	43,80	46,00	32,00	51,00	5,46	19,30		

Tablo 17'de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarındaki çocukların sosyal uyum alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları arasında $\alpha=0.05$ düzeyinde anlamlı bir fark bulunmaktadır. Deney grubundaki çocukların puan ortalaması 47,80 ve kontrol grubundaki çocukların puan ortalaması 43,80'dir. Deney grubundaki çocukların puan ortalamasının kontrol grubundaki çocukların puan ortalamasından daha yüksek olduğu ve yapılan Mann Whitney U Testi analizinde de anlamlı bir fark olduğu görülmektedir

($U=157,500$, $p<0,05$). Buna göre uygulanan eğitim programının sosyal uyum puanı üzerinde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

John Dewey, Chicago Üniversitesi'nde bir laboratuvar okulu kurmuş ve bu okulu 1896'dan 1904 yılına kadar yönetmiştir. Okula 4 yaşından 14 yaşına kadar çocuklar devam etmiştir. Grupla çalışma olanağı bu çalışmanın temelini oluşturmuştur. Çocuklara oyun, araştırma, doğa araştırması ve kendini ifade gibi aktivitelerin yer aldığı aktif öğrenme yöntemleri uygulanmıştır. Okul, küçük bir toplum modeli haline getirilmiş ve sonuç olarak çocukların sosyal açıdan gelişmeler gösterdikleri gözlenmiştir (Dündar, 2007). Bu çalışmada uygulanan Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı da çocukların işbirliği ve dayanışma becerilerini geliştirmeyi, grupla uyum içerisinde hareket edebilmelerini sağlamayı, duygularının farkında olarak bu duyguları ifade edebilmelerine olanak sağlamayı ve bu şekilde çocukların sosyal uyumlarını geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedefe ulaşabilmek için de çocukların beraberce hareket edebilecekleri, işbirliği içerisinde olabilecekleri, grup iletişimini sağlayabilecekleri etkinlikler düzenlenmiş ve uygulanmıştır. Sonuç olarak da çocukların sosyal uyum ve beceri puanlarında olumlu yönde artışların olduğu gözlenmiştir. Araştırmanın sonuçları Dewey'in yürüttüğü laboratuvar okulunda elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir. Grupla çalışma ve işbirliği, çocukların sosyal becerilerini olumlu yönde geliştirmektedir.

Johnson ve Johnson (1979, 1989, 1995b, 2000; Akt: Johnson ve Johnson, 2003) geçen 35 yıl içerisinde yapıcı tartışma konusunda pek çok araştırma yapmışlardır. Çalışmalar yüksek geçerlik ve güvenilirliklere sahiptir. İlkokul, ortaokul ve üniversite öğrencilerini kapsamaktadır. Yapılan araştırmaların bağımlı değişkenleri; başarı, bilişsel muhakeme, bakış açısı alma, motivasyon, görevlere yönelik tutum, kişiler arası iletişim, sosyal beceri ve benlik saygısıdır. İşbirliği ile tartışma, münazara yoluyla tartışma ve bireysel çabalarla tartışma şeklinde belirlenen üç tartışma yönteminin bu bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda, bağımlı değişkenleri olumlu yönde etkileyen tartışma yönteminin işbirlikçi yani yapıcı tartışma yöntemi olduğu bulunmuştur. Bu sebeple çocukların sınıfta muhalefet olabilecekleri, değişik bakış açılarını tartışabilecekleri, eleştirel düşünmeye teşvik edilebilecekleri ortamlar yaratılmalı ve bunları yapabilmeleri için özgür bırakılmaları gerekmektedir. Yapılan çalışmada da çocukların böyle bir sınıf iklimi içerisinde olmasına azami gayret gösterilmiştir. Çocuklar, problem çözerken duygusal zekâlarını kullanabilmeleri

konusunda desteklenmişlerdir. Beyin fırtınası yaptırılmış, tüm düşüncelerini gözden geçirmeleri sağlanmış, ortak karar almaları yönünde yönlendirmeler yapılmıştır. Sonuç olarak çocukların işbirliği davranışını daha fazla gösterdikleri ve tartışmalarını daha yapıcı yollarla çözdükleri görülmüştür. Yapılan çalışmadan elde edilen bu sonuç önceki çalışmaları destekler niteliktedir.

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyumsuzluk Alt Boyutundan Aldıkları Ön Test Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

Ön Test	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	25	15,28	3,02	48	-0,871	,388
Kontrol	25	16,12	3,75			

Tablo 18'in sonuçları incelendiğinde deney grubundaki çocukların sosyal uyumsuzluk alt boyutundan aldıkları puan ortalamasının 15,28, kontrol grubundaki çocukların puan ortalamasının 16,12 olduğu görülmektedir. Yapılan t testi sonuçlarında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=-0,871$, $p>0,05$). Ortalama puanların birbirine yakın olması, iki grubun da eğitim başlangıcında sosyal uyumsuzlukla ilgili benzer özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyumsuzluk Alt Boyutundan Aldıkları Son Test Puan Ortalamalarına Ait t Testi Sonuçları

Son Test	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Deney	25	18,96	1,88	48	3,055	,004
Kontrol	25	17,16	2,26			

Tablo 19'un sonuçlarına göre, deney grubundaki çocukların ortalama puanı 18,96, kontrol grubundaki çocukların ortalama puanı ise 17,16'dır. Bu puanların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını kontrol etmek amacıyla yapılan t testi sonuçlarına göre, deney grubunun lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t=3,055$, $p<0,05$). Bir başka deyişle, uygulanan Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim

Programı'nın deney grubundaki çocukların uyumsuz davranışlarının düzelmesi konusunda etkili olduğu söylenebilir.

Sosyal Bilgi İşleme Kuramına göre saldırgan davranışlar, kişinin erken yaşlarda öğrendiği sosyal problem çözme kalıpları tarafından kontrol edilmektedir ve bu kalıpların yetişkinlik döneminde değiştirilmesi oldukça zor olmaktadır. Çocuklara çatışmaları çözmeye yönelik eğitimlerin mümkün olduğunca erken yaşlarda verilmeye başlanması ileriki yaşlarda yaşanabilecek şiddeti azaltacaktır. Akgün ve Araz (2010) tarafından geliştirilen Anlaşmazlıkları Çözebiliriz Programı ve bu programın etkililiği konusundaki araştırma sonuçları, sosyal ve duygusal becerilerin öğrenebileceğini ve bu becerilerin kazanımıyla saldırganca davranışların azaltılabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada da uygulanan Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı, çocukların saldırgan davranışlarını ortadan kaldırmaya yönelik etkinlikleri içermektedir. Çatışmalarını şiddete başvurmadan, saldırganca davranmadan çözebilmeleri için gerekli olan uygulamalar çeşitli etkinliklerde ele alınmıştır. Aynı zamanda iletişim kurma becerileri geliştirilerek birbirlerini dinleme ve anlamaya yönelik davranışları da geliştirilmiştir. Sonuç olarak, öğretmenler tarafından doldurulan Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nden alınan puanlarda ve ölçeğin sosyal uyumsuzluk alt boyutundan alınan puanlarda, deney grubu öğrencilerinin saldırgan davranışlarını azalttıkları, bunun yerine daha uyumlu davranışları yerleştirdikleri görülmüştür. Yani, Akgün ve Araz'ın (2010) belirttiği gibi çocuklara çatışmaları şiddet kullanmadan, yapıcı yollarla çözmeyi öğrenebilecekleri programlar erken yaşlardan itibaren ele alındığı zaman etkili olmaktadır.

Konuyla ilgili yapılan başka bir çalışma da Strayer ve Roberts tarafından yapılan çalışmadır. Strayer ve Roberts (2004), 5 yaşındaki 24 çocuğun katıldığı bir araştırma yapmışlardır. Yapılan çalışmada empatinin, saldırganlık ve öfkeyle ilişkisi incelenmiştir. Çocuklar tesadüfi olarak altı gruba ayrılmış, her grup oyun sırasında üç saat bir araya gelmiştir. Çocukların oyun sırasındaki fiziksel ve sözel saldırı, nesne mücadelesi, öfke ve saldırganlık videoları kodlanmıştır. Araştırma sonucunda empatinin saldırganlık ve öfke ile negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı hazırlanırken özellikle empati temasına vurgu yapılmış, okul öncesi dönemdeki çocukların ben merkezci oldukları için empatiyi daha iyi kavramaları adına bol örnekler, somut yaşantılar kullanılmıştır. Empati ile ilgili etkinliklerin sıkça kullanılması, bununla birlikte öfke kontrolü ve çatışma çözümü etkinliklerinin

yapılması empati ile negatif ilişkili olan saldırganlık ve öfke konularında azalmanın olmasına, uyumlu davranışların daha fazla sergilenmesine yardımcı olmuş olabilir.

Sosyal uyumsuzluk alt boyutu ile ilgili bulgular, deney grubundaki çocukların arkadaşları ile kavga etme, başkalarının sözünü kesme, çevresindeki eşyalara bilerek zarar verme, öfkeli olma, kurallara uymama, bir işi yarım bırakma gibi uyumsuz davranışlardan uzaklaştıklarını ve eğitim programının bu olumsuz davranışların ortadan kalkması konusunda etkili olduğunu göstermektedir. Stewart ve McKay (1995; Akt: Durualp, 2009), araştırmalarında çocukların etkili kişiler arası ilişkiler geliştirebilmesi ve saldırgan davranışlarının azaltılması amacıyla, çatışma çözümü ve öfke kontrolüne yönelik hazırladıkları sosyal beceri eğitim programının etkisini incelemişlerdir. Bu amaçla dokuz ile on iki yaşları arasında, beşinci ve altıncı sınıflarda öğrenim gören, öğretmenleri tarafından belirlenen, saldırgan, kavgaya eğilimli, akranları ile iyi iletişim kuramayan, saygısızca davranışlar sergileyen ve öfke nöbetleri olan 12 çocuk araştırmaya dahil edilmiştir. Bilişsel davranışçı kuramın temel alındığı ve model alma, rol alma, rol oynama gibi tekniklerin kullanıldığı sekiz oturumluk eğitim uygulandıktan sonra, değerlendirmeler sınıf öğretmeni, rehber öğretmen ve aileler tarafından gözlem yoluyla yapılmıştır. Sonuçta çocukların akranları ile çatışma çözme ve öfke kontrolü becerilerine yönelik sosyal becerileri geliştirdikleri ve öğrendiklerini uygulamaya başladıkları görülmüştür. Araştırma sonucunda eğitim programının daha etkili olabilmesi için, sosyal uyum ve iletişim becerilerine yönelik sosyal becerilerin daha erken yaşlarda ele alınması ve uygulanması gerektiği önerilmiştir. Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarına uygulanması ve bu yaş grubundaki çocuklarda gözlenen saldırgan davranışları ortadan kaldırma konusunda etkili olması Stewart ve McKay tarafından vurgulanan önerinin haklılığını ortaya çıkaran nitelikte bir bulgudur.

Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'nda çocuklara verilmek istenen kazanımlardan bir tanesi de etkili iletişim becerilerini kazanmalarını, birbirlerine karşı nazik olmalarını sağlamaktır. Çalışma yapılan öğrenciler içlerinde buldukları yaş grubu ve çevre koşulları itibarıyla birbirlerinin sözünü kesmeye ve nezaketsiz davranışlar sergilemeye meyilli yapıdaydılar. Bu durumun ortadan kalkabilmesi için birbirlerini dinlemeye ve nazik davranmaya yönelik etkinliklere yer verildi. Sonuç olarak bu tür uyumsuz davranışların azaldığı yönünde bulgular elde edildi. Bargh, Chen ve Burrows'un (Akt: Goleman, 2007) yapmış oldukları bir deneyde gönüllülerden

oluşan bir gruba, nezaketsizliğe dolaylı gönderme yapan “edepsiz”, “iğrenç” gibi bir liste dolusu sözcük, diğer bir gruba da “anlayışlı”, “nazik” gibi sözcükler dinletilmiştir. Daha sonra bu gönüllülerden, başka birisiyle sohbet etmekte olan kişilere bir mesaj iletmeleri istenmiştir. Nezaketsizliğe hazırlananların üçte ikisi kabaca konuşmanın arasına girmiştir. Nezakete hazırlananların onda sekizi ise söz almak için tam on dakika boyunca sohbetin bitmesini beklemiştir. Bu deney sonucu nezaketin öğrenilebilir bir şey olduğunu ve sosyal etkileşim için önemini ortaya koymaktadır. Bu çalışmadaki uyumsuz davranışların ortadan kaldırılmasına yönelik bulgular da bunu desteklemektedir. Hatta nezaketin okul öncesi dönemde kazanılabileceğine gönderme yapması bakımından da önemlilik arz etmektedir.

4.4. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Puanlarının Kendi Gruplarındaki Değişimlerine İlişkin Bulgular:

Üçüncü alt problem deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin sosyal uyum ve becerilerinin, Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı uygulanan grupta ve uygulanmayan grupta anlamlı şekilde artıp artmadığının belirlenmesi ile ilgilidir. Bu doğrultuda oluşturulan problem durumları sınanmıştır ve aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 20. Deney Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum Beceri Ölçeği'nin Toplamı ve Alt Boyutlarına Ait Ön Test – Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön Test – Son Test		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
	Negatif sıra	0	,00	.00		
Sosyal Uyum	Pozitif sıra	24	12,50	300,00	4,296	,000
	Eşit	1				
	Negatif sıra	0	,00	,00		
Sosyal Uyumsuzluk	Pozitif sıra	22	11,50	11,50	4,117	,000
	Eşit	3				
Toplam	Negatif sıra	0	,00	,00	4,375	,000

Pozitif sıra	25	13,00	325,00
Eşit	0		

Deney grubunda yer alan çocukların deney öncesi ve sonrası sosyal uyum ve becerilerinin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan çocukların ölçekten aldıkları deney öncesi ve sonrası puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($z=4,375$, $p < .05$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, düzenlenen eğitim programının çocukların sosyal uyum ve becerilerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 21. Kontrol Grubundaki Çocukların Sosyal Uyum Beceri Ölçeği’nin Toplamı ve Alt Boyutlarına Ait Ön Test – Son Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Ön Test – Son Test		n	Sıra Ort.	Sıra Top.	z	p
	Negatif sıra	3	4,00	12,00		
Sosyal Uyum	Pozitif sıra	16	11,13	178,00	3,375	,001
	Eşit	6				
	Negatif sıra	5	6,20	31,00		
Sosyal Uyumsuzluk	Pozitif sıra	12	10,17	122,00	2,176	,030
	Eşit	8				
	Negatif sıra	3	5,00	15,00		
Toplam	Pozitif sıra	18	12,00	216,00	3,515	,000
	Eşit	4				

Sadece Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki etkinlikleri uygulayan bunun haricinde herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubundaki çocukların, Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nden elde ettikleri ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu fark son test lehinedir. Yani diğer bir deyişle bu çocukların sosyal uyum ve becerilerinde artış olduğu gözlenmiştir. Fakat yine de bu artışın deney grubu öğrencilerde olduğu gibi tamamıyla pozitif yönde olduğunu söylemek mümkün değildir. Deney grubu öğrencilerinde negatif sıralar yönünde hiç değişme olmazken, kontrol grubunda negatif sıra değişiklikleri gözlenmektedir. Bu sebeplerden ötürü kontrol grubu öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan etkinliklerin uygulanması, aile faktörü, çevreyle etkileşim gibi sebeplerden dolayı gelişme gösterdikleri fakat yine de bu gelişmenin barış eğitimine tabi tutulan deney grubu öğrenciler kadar belirgin olmadığı şeklinde bir yorum yapılabilir.

Petroska-Beska'ya (1997; Akt: Tapan, 2006) göre barış eğitiminin temel amacı, davranış değişimi ve beceri kazanmaya odaklanır. Bireyin yaşama uyum sağlamasına yardımcı olan “yaşam becerileri” şöyle özetlenebilir: Kendinin farkında olma – empati, iletişim – kişiler arası ilişkiler, karar verme – problem çözme, yaratıcı düşünme – eleştirel düşünme, duyguları tanıma – stresi tanıma. Barış eğitiminin güçlü etkisini ortaya koyan beceriler ise iletişim, empati, öfke kontrolü, işbirliği, eleştirel düşünme, işbirlikli görüşme ve arabuluculuktur. Barış eğitiminin güçlü etkisini ortaya koyan davranışlar da diğerleriyle etkileşime gönüllü olmak, benzerlikleri kabullenme ve farklılıklara saygı gösterme, ön yargıların üstesinden gelme şeklinde sıralanmaktadır. Uygulanan eğitim programında özellikle bu becerilerin ve davranışların ele alınmasına özen gösterilmiş, çocukların yaşamları boyunca kullanabilecekleri becerileri kazanmaları hedeflenmiştir. Uygulanan eğitim programı sonucunda elde edilen bulgularla çocukların bahsi geçen pozitif beceri ve davranışları kazandıkları görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, Petroska-Beska tarafından tanımlanan barış eğitiminin amacının ve barış eğitiminin güçlü yönlerinin okul öncesi dönemde kazandırılabilirliğini ortaya koymuştur.

Yapılan araştırmanın bulguları ayrıca Sağkal (2011) tarafından yapılmış olan bir çalışmayla da tutarlılık göstermektedir. Sağkal (2011) yapmış olduğu çalışmada 12 hafta süreyle uyguladığı barış eğitimi programının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri ve empati düzeylerine etkisini incelemiştir. Yapmış olduğu

çalışma sonrasında ise öğrencilerin saldırganlık eğilimlerinin azaldığı, empati düzeylerinin arttığı gibi bulgulara ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin barış kavramına ilişkin farkındalık kazandıkları, kişiler arası iletişim ve anlaşmazlık çözüm becerilerinin geliştiği, arkadaşlarıyla, aileleriyle, öğretmenleriyle olan ilişkilerinin geliştiği, sınıf ve okul atmosferinin olumlu yönde dönüştüğü bulgularına ulaşılmıştır. Bu olumlu bulgular yapılan çalışmayla tutarlılık göstermektedir. Yani diğer bir deyişle barışçıl becerilerin ön plana alındığı eğitim programları öğrencilerde olumlu yönde değişimler yaratmaktadır.

Deney grubu öğrencilerde olumlu yönde değişmelerin gözlemlendiği başka bir araştırma da Tapan (2006) tarafından sekizinci sınıfa devam eden ve barış eğitimi uygulanan bir grup öğrenci ile barış eğitimi uygulanmayan başka bir grup öğrencinin çatışma çözme becerilerindeki değişimin incelenmesi şeklinde yapılmıştır. On bir etkinlikten oluşan Barış Eğitimi Programı ile öğrencilerin ben dilini kullanmaları, etkin dinleme becerisi kazanmaları, öfke kontrolü, çatışma çözümü ve arabuluculuk becerisi kazanmaları hedeflenmiştir. Sonuç olarak deney grubu öğrencilerde bu becerilerde artış olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuklarla yapılan görüşme sonuçlarından da deney grubu öğrencilerin çatışmayı örneklerle açıklayabildikleri, buna karşın kontrol grubu öğrencilerin çatışmayı olumsuz tanımıyla ele aldıkları ve çatışma durumunda sıklıkla şiddete başvurdukları görülmüştür. Barış kavramına vurgu yapan, barışçıl becerileri destekleyen etkinliklerin çatışmaları azaltıp, olumlu davranışları arttırdığı vurgulanmıştır.

Bu çalışmada çocukların sosyal uyum ve becerilerinin gelişmesi amaçlanmıştır. Bu yönde bir gelişim için barış eğitimi programlarının yanı sıra sosyal beceri programları da sıkça kullanılmaktadır. Martin (2003) yaptığı bir araştırmada okul öncesi sosyal beceri programı ile ilkokuldaki programın karşılaştırmasını yapmıştır. Araştırmanın sonucu olarak sosyal beceri eğitimine okul öncesi dönemden başlamanın sosyal becerileri ve akran kabulünü geliştireceği belirtilmiştir (Akt: Çelik, 2007). Bu araştırma sonucu ve literatürde yer alan sosyal beceri gelişimi, karakter gelişimi, değerler eğitimi, ahlak gelişimi, barış eğitimi gibi pek çok araştırma sonucu, çocukların olumlu davranışları kazanmaları için eğitime erken yaşlardan itibaren başlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Pozitif davranışların ve evrensel değerlerin kalıcı olarak yerleşmesi küçük yaşlardan itibaren uygulanan özel eğitimlerle daha mümkün hale

gelmektedir ve bu durumun ileriki yıllarda yaşanabilecek olası şiddet, çatışma durumlarının engellenebilmesi için umut verici bir gelişme olduğu düşünülmektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar alt amaçlara/alt problemlere göre sıralanmış ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇLAR

Bu araştırma Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine etkisini incelemek amacıyla yapıldı. Şiddetin, savaşın, tahammülsüzlüğün, ayrımcılık ve ön yargının kol gezdiği, kişilerin tartışırken birbirini kırdığı, çocuğa, kadına, doğaya yönelik zorbalığın hızla tırmandığı, adaletsizlik, eşitsizlik, hukuksuzluk gibi kavramların sıkça dile getirildiği dünyamızda barışa ve huzura olan özlemin önemli bir ihtiyaç olarak hissedilmesinden ötürü böyle bir çalışmaya adım atıldı. Çocuklara küçük yaşlardan itibaren barışçıl olmak, uyumlu olmak, kendisi ve dünyasıyla sevgi dolu bir bütün olmak gibi değerler öğretilirse, ileride daha sağlıklı nesillerin yetişmesi mümkün olacaktır diye düşünüldü. Barış denilince, sadece savaşın yokluğunun anlaşıldığı zihinlerimizde, huzurun varlığı, sevginin, saygının, eşitliğin, adaletin, paylaşmanın, yardımlaşmanın, empatinin, işbirliğinin vs. varlığı anlaşılmalı istendi.

Bu amaçlarla bir eğitim programı hazırlandı (Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı) ve bu program 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Malatya ili merkezinde Kamu Görevlileri Anaokulu'na devam etmekte olan 5 yaş grubu okul öncesi öğrencilerinden deney grubu olarak seçilen 25 öğrenciye uygulandı. Programın etkililiğinin karşılaştırılabilmesi için 25 öğrenci de kontrol grubu olarak seçildi ve kontrol grubu öğrencileri Okul Öncesi Eğitim Programı içerisinde yer alan etkinliklerini uygulamaya devam ettiler. Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı deney grubu öğrencilerine 12 hafta süreyle uygulandı. Araştırma modeli, ön test – son test kontrol gruplu yarı deneysel desen şeklinde belirlendi. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, ailelerin kişisel bilgilerinin alındığı bir Kişisel Bilgi Formu ve Işık (2007) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği

kullanıldı. Gözlem formu niteliğinde olan bu ölçek, çocukların öğretmenleri tarafından her bir çocuk için ayrı ayrı olacak şekilde dolduruldu. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilerek aşağıdaki sonuçlara ulaşıldı:

Deney ve kontrol grubundaki çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bilgiler analiz edilerek, frekans ve yüzdelerle tablolar halinde bulgular kısmında yer almıştır. Demografik bilgilere ilişkin sonuçlar özetlenecek olursa;

- Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun erkek öğrenciler olduğu,
- Doğum sıralamasına göre dağılımlar incelendiğinde deney ve kontrol gruplarında ilk çocukların daha fazla olduğu,
- Ailedeki çocuk sayısına göre deney grubunda 2 çocuklu ailelerin, kontrol grubunda 3 çocuklu ailelerin çoğunlukta olduğu,
- Her iki grupta da çekirdek ailelerin çoğunlukta olduğu,
- Deney grubunda asgari ücretli ailelerin, kontrol grubunda asgari ücretin üzerinde kazancı olan ailelerin çoğunlukta olduğu,
- Deney ve kontrol grubu ailelerin 26-35 yaş aralığında yığılma gösterdiği,
- Her iki grupta da çoğunluklu olarak annelerin ilkökul, babaların lise mezunu olduğu,
- Her iki grupta da çoğunluklu olarak annelerin çalışmadığı, babalarınsa işçi olduğu görülmüştür.

Örnekleme alınan deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği ile ölçeğin alt testlerine ilişkin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan, araştırmanın amaçlarına ve alt amaçlarına ilişkin sonuçlar ise şu şekildedir:

- Araştırmanın başlangıcında ön test yapılmıştır ve ön testten elde edilen puan ortalamalarında deney ve kontrol grubu öğrencilerin benzer özelliğe sahip olduğu, aralarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($p > .05$). Daha sonra eğitim programı uygulanmış, programdan sonra son testler yapılmıştır. Son testler sonucunda Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nin tamamından elde edilen puanların deney grubu öğrencilerde kontrol grubu öğrencilere göre

anlamli şekilde artiş olduğu gözlenmiştir (p < .05). Eğitime katılan deney grubundaki çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyinin eğitime katılmayan kontrol grubundaki çocuklardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Deney ve kontrol grubundaki çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği alt faktörlerine ait ön test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında hem sosyal uyum hem de sosyal uyumsuzluk alt boyutları için anlamlı farklılık görülmemektedir (p > .05). Buna karşın, son test puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında her iki alt boyutta da deney grubundaki çocukların lehine anlamlı farklılık görülmektedir (p < .05). Eğitim uygulanan deney grubundaki çocuklar, eğitim uygulanmayan kontrol grubundaki çocuklardan sosyal yönden daha az uyumsuzluk göstermekle birlikte, daha yüksek sosyal uyum ve beceriye sahiptir.

- Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nin ön test ve son test puan ortalamalarının sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında bulunan önemli farklılardan biri de deney grubu ortalamalarının her boyutta kontrol grubu ortalamalarından yüksek olmasıdır. Bu da programın kazandırılması istenen davranışları deney grubuna kazandırdığı anlamına gelir.

Araştırmanın üçüncü problem durumu olan deney ve kontrol grubu öğrencilerin gruplar içerisindeki sosyal uyum ve becerilerinin ön test – son test puan karşılamaları dikkate alınarak değerlendirilmiş ve bu karşılaştırmanın yapılması için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Deney grubu öğrencilerin deneysel işlemin başından sonuna kadar olan değişimlerinin incelenmesi amacıyla ön test – son test puanları arasındaki fark Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi ile sınanmış, son test puanları lehine bir artış olduğu gözlenmiştir. Deneysel işlem, deney grubu öğrencilerinin sosyal uyum ve becerilerinin gelişmesini sağlamıştır.
- Kontrol grubu öğrencilerin müdahale olmamasına karşın sosyal uyum ve becerilerinde değişme olup olmadığının sınanması için ön test – son test puanları arasında Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi kullanılmış, son test puanları lehine bir artış olduğu gözlenmiştir. Fakat bu artışın deney grubu öğrencilerin son test puanları arasındaki artış kadar belirgin olmadığı görülmüştür. Deneysel işlem yapılmadığı halde bu tür bir gelişmenin olmasının Okul Öncesi Eğitim Programı, aile, öğretmen,

çevre gibi faktörlerin etkisi sonucu olabileceği düşünülmüş ve bu etkinin sebebinin araştırılmasına yönelik daha kapsamlı bir çalışma yapılabileceği şeklinde bir yargıya varılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde çocukların sosyal-duygusal gelişimleri ve sosyal becerilerin gelişimi için, uyumlu davranışlar sergileyebilmeleri, duyguları tanımaları, arkadaşlık ilişkileri geliştirebilmeleri, empati becerisi kazanabilmeleri, farklılıklara saygı duyabilmeleri, öfke kontrolü ve çatışma çözümü gibi konularda farkındalık kazanabilmeleri, doğaya ve çevreye duyarlı birer birey olabilmeleri önemlidir. Tüm bunların erken yaşlardan itibaren ele alınması gereklidir ve eğitimin çocuklara barışçıl olmayı öğretmek gibi bir işlevinin olması çatışmasız bir toplumun yaratılabilmesi için önemlidir. Araştırma sonuçları, okul öncesi eğitimin, akran etkileşiminin, duyguları anlamaya yönelik etkinlik kullanımının, sorun çözme becerisinin kazandırılmasının, barışçıl becerileri vurgulayan programların kullanılmasının ve yaparak yaşayarak öğrenme ilkesinin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışmada, uygulanan program ölçeğin tamamında ve alt boyutlarında deney grubu öğrencileri üzerinde etkili olmuştur. Bundan ötürü, Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'nın okul öncesi dönem çocuklarının sosyal uyum ve becerilerinin gelişmesine önemli katkılar sağladığını, benzer çalışmaları da göz önünde bulundurarak söylememiz mümkündür.

5.2. ÖNERİLER

Bu kısımda araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilecektir:

5.2.1. Öğretmenler ve Eğitim Yöneticileri İçin Öneriler

- Uygulanan Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'nın çocukların sosyal uyum ve becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. Bu sebeple öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında programdaki etkinliklere benzer etkinlikleri kullanmaları sağlanabilir.
- Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı'nın, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'na uyumlu hale getirilip, öğrencilerin barışçıl becerilerine olumlu katkılar sağlanması desteklenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içerisinde barış kültürü oluşturabilmeleri için barış eğitimi konusunda bilinçlenmeleri sağlanabilir.

- Okul öncesi öğretmenlerine öfke kontrolü, çatışma çözümü gibi konularda hizmetiçi seminerler düzenlenebilir.
- Okul öncesi dönem öğrencilerinin saldırganlık ve öfke durumlarıyla baş etmelerini sağlayacak, onları daha fazla işbirliğine ve dayanışmaya teşvik edecek sınıf ortamının sağlanması için öğretmenlere bu konuda rehberlik yapılabilir.
- Ailelere bu programın içeriği ile ilgili seminerler düzenlenip bilinçlenmeleri sağlanabilir.
- Bu çalışmanın etkililiğinin test edilmesi amacıyla, bakanlık tarafından seçilecek pilot okullarda sistemli ve daha geniş bir araştırma yapılabilir.

5.2.2. Anne ve Babalar İçin Öneriler

- Araştırma bulguları uygulanan eğitim programının çocuklardaki uyumlu davranışları arttırdığını, uyumsuz davranışları azalttığını göstermektedir. Ailelerin de bu eğitim programı hakkında bilgilenmeleri sağlanıp benzer etkinlikleri evde de sürdürmeleri istenebilir.
- Aileler okulda kazandırılan becerilerin evde devamını sağlamak için öğretmenle sürekli işbirliği içerisinde olup bilgi alabilirler.
- Ailelerin de öfke kontrolü, etkili iletişim becerileri, yapıcı tartışma yöntemleri, çatışma çözümü gibi konularda bilinçlenmesi amacıyla seminerler, aile eğitimi programları hazırlanabilir. Aileler bu programlara katılarak bu konularda bilinçlenebilirler.

5.2.3. Araştırmacılar İçin Öneriler

- Bu araştırma okul öncesi dönem çocukları üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmadan hareketle benzer çalışmalar ilköğretim öğrencileri için de yapılabilir.
- Araştırmada küçük bir grup ile çalışılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda örneklem sayısı artırılabilir.
- Araştırmada uygulanan programın çocukların sosyal uyum ve becerilerine etkisi incelenmiştir. Aynı programın çocuğun farklı gelişim alanlarına etkisinin incelendiği başka araştırmalar da yapılabilir.
- Okul öncesi dönemde farklı yaş gruplarında bulunan öğrencilere aynı program uygulanıp programın hangi yaş grubunda ne derece etkili olduğuna yönelik karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.

- Çocukların Barışçıl Yaşam Becerilerini evde ne derece sürdürebildiklerinin ölçülebilmesine yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.
- Bu araştırmada son test uygulaması deneysel uygulamanın hemen ardından yapılmış ve aradan zaman geçtikten sonra tekrarlanmamıştır. Uygulama sonucunda kazanılan davranışların geçici mi yoksa kalıcı mı olduğuna yönelik bir izleme çalışması yapılabilir.
- Kontrol grubu öğrencilerde de meydana gelen olumlu değişmelerin sebebinin incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada Işık (2007) tarafından geliştirilen Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği kullanılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda bu ölçekten de yararlanılarak daha özgün sosyal beceri ölçekleri geliştirilebilir.
- Uygulanan eğitim programının süresi uzatılıp sevgi, sorumluluk, saygı vb. temalar da eklenebilir.
- Araştırma normal gelişim gösteren çocuklarla yapılmıştır. Aynı çalışma özel gereksinimli çocukların gelişimleri üzerindeki etkisinin incelenmesi amacıyla yapılabilir.
- Araştırma öğretmenlerin gözlemlerine dayanılarak likert tipi bir ölçekle elde edilen veriler ışığında şekillenmiştir. Benzer bir çalışma nitel verilerle de desteklenebilir.
- Eğitime anne ve babaların dahil edildiği veya edilmediği programlar hazırlanarak karşılaştırma yapılabilir.
- Okul öncesi dönemde barış eğitiminin içeriği konusunda okul öncesi öğretmenlerinin fikirlerinin alınabileceği bir çalışma yapılabilir.
- Okul öncesi öğretmen adaylarını yetiştiren üniversitelerin barış eğitimi, sosyal beceri eğitimi gibi seçmeli derslere lisans ya da lisansüstü düzeyde yer vermeleri sağlanabilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Akgün, S. ve Araz, A. (2010). Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz: Bir çatışma çözümü eğitim programı tanıtımı. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Akkök, F. (2003). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi öğretmen el kitabı*. (3. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Akpınar, B. (2012). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Data Yayınları.
- Aktaş, Ö. ve Safran, M. (2013). Evrensel bir değer olarak barış ve barış eğitiminin tarihçesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(2), 131-150.
- Aktaş Sönmez, N. (2011). *Japon balığı Şıpsıp*. Ş. Kanoğlu (Ed.). İstanbul: Timaş Çocuk.
- Alink, L.R.A., Mesman, J., Zeijl J.V., Stolk, M.N., Juffer, F., Kranenburg, M.J.B. vd. (2009). Maternal sensitivity moderates the relation between negative discipline and aggression in early childhood. *Social Development*, 18(1), 99-120.
- Arda, T. B., Ocak, Ş. (2012). Sosyal yeterlilik ve alternatif düşünme stratejilerinin desteklenmesi – ADSD okul öncesi program. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2679-2698.
- Arslan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde temel becerilerin ve sosyal davranışların kazandırılması. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 205-230). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aslan, E. (2008). *Drama temelli sosyal beceri eğitiminin 6 yaş çocuklarının sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Avcıoğlu, H. (2009). *Etkinliklerle sosyal beceri öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal beceri eğitimi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balat-Uyanık, G. (2005). Değerler eğitimi ve değerler eğitimi programları. A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi dönemde güncel konular* içinde. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Balat-Uyanık, G. (2012). Okul öncesinde değerler eğitimi. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesinde değerler eğitimi ve etkinlik örnekleri* içinde (s. 2-36). Ankara: Pegem Akademi.
- Bar-Tal, D. (2002). The elusive nature of peace education. G. Salomon and B. Nevo (Eds.), *Peace education: The concept, principles, and practices around the World* (pp. 27-36). Mahwah, N.Y: Lawrence Erlbaum Associates.
- Basım, H. N., Çetin, F., ve Tabak, A. (2009). Beş faktör kişilik özelliklerinin kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarıyla ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 20-34.
- Başar, V. (2006). *2006-2007 Eğitim öğretim yılı okul öncesi eğitim kurumları için yıllık ve günlük planlar*. Ankara: Smg Yayıncılık.
- Berk, L. E. (2013). Tarih, teori ve araştırma stratejileri. N. Işıkoğlu Erdoğan (Çeviri Ed.). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa – Infants and children prenatal through middle childhood* içinde (s. 3-49). (7. Basımdan Çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Berk, L. E. (2013). Bebeklik ve yürüme çağında bilişsel gelişim. N. Işıkoğlu Erdoğan (Çeviri Ed.). G. Kurt (Çevirmen). *Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa – Infants and children prenatal through middle childhood* içinde (s. 203-245). (7. Basımdan Çeviri). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Beyazkürk, D., Anlıak, Ş. ve Dinçer, Ç. (2007). Çocuklukta akran ilişkileri ve arkadaşlık. *Eğitim Araştırmaları*, 7(26), 13-26.
- Bozatay-Anbarlı, Ş. (2011). *Sosyoloji*. (1. Baskı). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Bozdoğan, Z. (2004). *Ben de öğretmenim diyebilmenin gururu için etkili öğretmenlik eğitimi*. (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bulut, M. S. (2008). Okul öncesi eğitim ortamında etkili iletişim. Y. Aktaş Arnas ve F. Sadık (Ed.), *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s. 191-214). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Can, G. (2002). Kişilik gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s. 109-140). (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Castro, L. and Galace, J. (2010). *Peace education: A pathway to a culture of peace*. (Second Edition). Miriam College, Quezon City, Philippines.
- Cirhinlioğlu, F. G. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Coşkun, H. (1997). *Eğitim teknolojisi açısından kültürlerarası eğitim*. Ankara: Hacettepe-Taş Kitapçılık.
- Coşkun, Y. (2012). *İlköğretim programlarında barış eğitimi ve barış eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Coşkuner, E. (2008). *Barış eğitimi programının öğrenci şiddeti üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Cüceloğlu, D. (1996a). *İçimizdeki çocuk*. (13. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (1996b). *Yeniden insan insana*. (12. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim donanımları*. (9. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, E., Tuğrul, B. ve Yalçın, S. S. (2002). Dört-altı yaşlar arasındaki anaokulu çocuklarının duygusal yüz ifadesiyle kendilerini, anne-babalarını ve öğretmenlerini algılaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 29-39.
- Çelik, N. (2007). *Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çetin, F., Alpa-Bilbay, A. ve Albayrak-Kaymak, D. (2002). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi*. (2. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Çırak, G. K. (2006). *Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yeteneklerinin ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çiftçi, N. (2003). Kohlberg'in bilişsel ahlak gelişimi teorisi: Ahlak ve demokrasi eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-77.
- Demir, S. (2011). Türkiye'de barış eğitimine bakış: Tanımlar, zorluklar, öneriler: Nitel inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1727-1745.
- Dereli, E. (2008). *Çocuklar için sosyal beceri eğitim programının 6 yaş çocukların sosyal problem çözme becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dinçer, F. (2012). Peaceful skills: Anatolian Sufi Verses and the peace education. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 35-50.
- Divrenge, M. ve Aktan E. (2010). *Farkındayım farklılıklara saygılıyım*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Dowrick, P. W. (1986). *Social survival for children; A trainer's resource book*. New York: Brunner/Mazel.
- Dökmen, Ü. (1996). *İletişim çatışmaları ve empati*. (4. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dürualp, E. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının sosyal uyum ve becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi: Çankırı örneği*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Ekinci, B. (2010). *Diyarbakır'ın Eğil ilçesi ve köylerinde ilköğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin benlik saygıları, çatışma stilleri ve empati düzeylerine "Barış Eğitimi" programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Elksnin, L. K. and Elksnin, N. (1998). Teaching social skills to students with learning and behavior problems. *Intervention in School and Clinic*. 33(3), 131-141.
- Erdiller, Z. B. (2012). Erken çocukluk eğitiminde temel kuram ve yaklaşımlar. İ. H. Diken (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 55-92). Ankara: Pegem Akademi.
- Erkunt, N. (2000). *Okul öncesi eğitimi ile ilgili uygulamalı çalışmalar*. (2. Baskı). İstanbul: Esin Yayınevi.
- Fromm, E. (2004). *Barışın tekniği ve stratejisi*. (Çev: A. Arıtan ve K. H. Ökten). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Furman, L. (2000). Insupport of drama in early childhood education, again. *Early Childhood Education Journal*. 27(3), 174-175.
- Geçtan, E. (2011). *İnsan olmak*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Girgin, G. ve Gürşimşek, I. (2005). *Oyunlarla kavram eğitimi etkinlik örnekleri öğretmen ve aile el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gökçek, B. S. (2007). *5-6 yaş çocukları için hazırlanan karakter eğitimi programının etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Goleman, D. (2007). *Sosyal zeka insan ilişkilerinin yeni bilimi*. (3. Basım). (Çev: O. Ç. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gruen, A. (2006). *Empatinin yitimi*. (Çev: İ. İgan). İstanbul: Çitlembik Yayınları.

- Gülaçtı, F. (2012). Türkiye’de ve dünyada erken çocukluk ve okul öncesi eğitimi. F. Gülaçtı ve S. Tümkaya (Ed.), *Erken çocukluk eğitimi* içinde (s. 1-21). Ankara: Pegem Akademi.
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). *Sürdürülebilir gelişim için okul öncesi dönemde çevre eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gümüş, A. (2006). Şiddet türleri. *Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları, 13-38.
- Günindi, Y. (2010). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarına uygulanan sosyal uyum beceri eğitim programının çocukların sosyal uyum becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hançerlioğlu, O. (1996). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri eğitim programları ve öğretim*. (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hicks, D. W. (1982). *Studying peace: The education rationale*. Lancaster. U.K: Centre For Peace Studies.
- Hosogi, M., Okada, A., Fujii, C., Noguchi, K. and Watanabe, K. (2012). Importance and usefulness of evaluating self-esteem in children. *BioPsychoSocial Medicene*, 6(9), 1-6.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi teori, araştırma ve uygulama*. (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ioannidou, F. and Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it really about. *International Journal of Caring Sciences*, 1(3), 118-123.
- Işık, M. (2007). *Anasınıfına devam eden beş-altı yaş çocuklarına sosyal uyum ve beceri ölçeğinin uyarlanması ve uygulanması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jacquin, G. (1969). *Çocuk psikolojisinin ana çizgileri*. (Çev: M. Toprak). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2002). Cooperative learning methods: A meta-analysis. *Journal of Research in Education*, 12(1), 5-24.
- Johnson, R. T. and Johnson, D. W. (2002). Teaching student to be peacemakers: A meta- analysis. *Journal of Research in Education*, 12(1), 25-39.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2003). Controversy and peace education. *Journal of Research in Education*, 13(1), 79-91.
- Kabadayı, T. (2012). Çocuklar için felsefece düşünmenin yolları. D. Şenol, S. Yıldız, T. Kıymaz ve H. Kala (Ed.), *Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (s.22-28). Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.
- Kabasakal, Z. ve Çelik, N. (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(1), 203-212.
- Kahraman, H. (2007). *Empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empatik becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 10(4), 33-38.
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2010). *Okul öncesi eğitimde program – kuramsal temeller*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Karadağ, E. ve Çalışkan, N. (2005). *Kuramdan uygulamaya ilköğretimde drama*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karayılmaz, D. (2008). *Anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâ ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, B. (2013). *Barış eğitimi programının kültürlerarası yeterlilik ve çatışma çözme stratejilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.

- Kaygusuz, C. (2012). İlk çocukluk çağı psiko-sosyal ihtiyaçları: Çocuk gelişimine çocuk gözüyle bakmak. D. Şenol, S. Yıldız, T. Kıymaz ve H. Kala (Ed.), *Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (s. 209-215). Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.
- Kemertaş, İ. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Koçyiğit, S. ve Kayılı, G. (2008). Montessori eğitimi alan ve almayan anaokulu öğrencilerinin sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 511-516.
- Komolova, M. and Wainryb C. (2012). What I want and what you want: Children's thinking about competing personal preferences. *Social Devalopment*, 334-352.
- Korkmaz, İ. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s. 197-220). (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Koruklu-Öner, N. (2011). Kişilerarası ilişkilerde çatışma ve çatışma çözme. A. Kaya (Ed.), *Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim* içinde (s. 196-219). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Köknel, Ö. (1986). *İnsanı anlamak*. (1. Basım). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kriesberg, D. A. (1999). *A sense of place: Teaching children about the environment with picture books*. USA: Teacher Ideas Press.
- Kulaksızoğlu, A. (2003). Çocuk psikolojisi ve gelişimi. A. Kulaksızoğlu (Ed.), *Farklı gelişen çocuklar* içinde (s. 9-56). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Kuzgun, Y. (1995). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. (2. Baskı). Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Küçükkaragöz, H. (2002). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Gelişim ve öğrenme psikolojisi* içinde (s. 75-107). (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on an cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819-834.

- Libresco, A. S. and Balantic, J. (2008). *Peace lessons from around the world*. New York, U.S.A: Hague Appeal For Peace.
- Lochman, J. E., Powell, N. R., Clanton, N. and McElroy, H. K. (2006). Anger and aggression. In G. G. Bear and K. M. Minke (Eds.), *Children needs III: Development, prevention, and intervention* (pp 115-134). Bethesda, MD: NASP Publications.
- Malti, T. and Latzko, B. (2010). Children's moral emotions and moral cognition: Towards an integrative perspective. In B. Latzko and T. Malti (Eds.), *Children's moral emotions and moral cognition: Developmental and educational perspectives*. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 129,1-10. San Francisco: Jossey-Bass.
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78 (1), 52-58.
- McDevitt, T. M. and Ormrod, J. E. (2010). *Child development and education*. (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education International.
- McEwan, E. K. (1998). "*Anne yemin ederim ben yapmadım*". (Çev: Ş. Küçükakal). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Miller, A. J. (2008). *Notes from Mrs. Miller's classroom: Building self-esteem in your child*. Bloomington, Indiana: Author House.
- Montessori, M. (1971). *Peace and education*. (Fifth Edition). India: The Theosophical Publishing.
- Morrison, G. S. (2011). *Fundamentals of early childhood education*. (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Custom.
- Narvaez, D., Herbst, R., Hagele, S. and Gomberg, A. (2003). Nurturing peaceful character. *Journal of Research in Education*, 13(1), 41-50.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirli yılları okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.

- Önalın-Akırat, F. (2004). *Yaratıcı dramanın işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Önder, A. (2002). *Yaşayarak öğrenme için eğitici drama*. (4. Baskı). İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Önder, A. (2003). *Okul öncesi çocukları için eğitici drama uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Özdemir, S. M. and Çakmak, A. (2008) TheEffect of Drama Education on ProspectiveTeachers' Creativity.*International Journal of Instruction*, 1(1), 13-30.
- Özen, Y. ve Gülaçtı, F. (2010). Benlik kavramı ve benliğin gelişimi: Bilen benliğe gereksinim var mı?. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 21-37.
- Özgülük, G. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan tam ve yarım günlük eğitim programlarına göre 5-6 yaş grubu çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öziskender, G. ve Güdek, B. (2013). Orff yaklaşımı ile yapılan okul öncesi müzik eğitiminin öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkileri. *Turkish Studies*, 8(3), 213-232.
- Özkan, H. (2006). Popüler kültür ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 35.
- Özkan, İ. (1994). Benlik saygısını etkileyen etmenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.
- Öztürk, N. (2011). *61-72 Aylık çocuklar için ahlaki değer yapısını belirleme ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ankara örnekleme*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pehlivan, H. (2005). *Oyun ve öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Pınar, M. ve Acar, E.A.(2012, 1-2 Aralık). *Okul öncesinde barış dili*. III. Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu, İstanbul.

- Plummer, D. M. (2007). *Helping children to build self-esteem*. USA: Jessica Kingsley Publishers.
- Reardon, B. A. (1988). *Comprehensive peace education*. NY: Teachers College Press.
- Ritchie, J., Lockie, C. ve Rau, C. (2011). He Tatau Pounamu: Considerations for an early childhood peace curriculum focusing on criticality, indigeneity and an ethic of care, in Aotearoa New Zealand. *Journal of Peace Education*, 8(3), 333-352.
- Rosenberg, M. B. (2004). *Şiddetsiz iletişim bir yaşam dili*. (Çev: G. Şen ve M. Tuna). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Sağkal, A. S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 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.
- Sakarya, S. ve Demiriz, S. (2010). Okul öncesi eğitimde çevre bilinci ve çevresel motivasyon. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(381), 22-28.
- Schilling, D. (2009). *İlköğretim 1. basamak öğrencilerinde duygusal zekâ beceri eğitimi uygulamaya yönelik pratik bir model ve 50 aktivite*. (Çev: F. Karahan, M. Yalçın, M. Yılmaz ve M. E. Sardoğan). Ankara: Maya Akademi.
- Selçuk, Z. (1997). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sertelin-Mercan, Ç. (2010). Gelişim psikolojisinde kuramlar ve araştırma yöntemleri. H. Ergin ve S. Armağan Yıldız (Ed.), *Gelişim psikolojisi içinde* (s. 7-28). (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Seven, S. (2008). *Çocuk ruh sağlığı*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Singh, B. (2007). *Preschool education*. New Delhi: APH Publishing Corporation, 18-90.

- Sivri, M., Yetim, A. ve Orhan, Z. (2012). Çocuğun eğitim ihtiyacını karşılayan yazınsal metinlerin olumlu ve olumsuz etkilerine karşılaştırmalı bir yaklaşım. D. Şenol, S. Yıldız, T. Kıymaz ve H. Kala (Ed.), *Uluslararası Katılımlı Çocuk İhtiyaçları Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (s. 74-89). Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.
- Smith, J. T. (2013). Erken çocukluk dönemi gelişimi: Tarihsel yaklaşımlar ve araştırmalar. B. Akman (Çeviri Ed.). M. Buldu (Çevirmen). *Erken çocukluk döneminde gelişim çok kültürlü bir bakış açısı - Early childhood development a multicultural perspective* içinde (s.14-33). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal basım yılı 2010).
- Smith, J. T. (2013). Çocuk gelişimi kuramları. B. Akman (Çeviri Ed.). M. Buldu (Çevirmen). *Erken çocukluk döneminde gelişim çok kültürlü bir bakış açısı – Early childhood development a multicultural perspective* içinde (s. 34-63). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal basım yılı 2010).
- Strayer, J. and Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five years old. *Social Development*, 13(1), 1-13.
- Soyalp, A. (2001). *Halk eğitim merkez müdürlerinin çatışma çözme stratejileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sünbül, D. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin, öfke kontrolü ile öz saygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Szente, J. (2007). Empowering young children for success in school and in life. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 449-453.
- Şahin, C. (2001). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 9-19.
- Şenol, G. (2001). *Özsaygı*. Rehberlik Seminer Ödevi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

- Şirin, N., Azman, H., Çelebioğlu, M. ve Tunç, F. (2009). *Taytay, artık kızmıyor*. C. İlder ve A. Ekiz (Ed.). İstanbul: Zambak Yayınları.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A. (2001). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tapan, Ç. (2006). *Barış eğitimi programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tezcan, M. (2005). *Sosyolojik kuramlarda eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tjosvold, D. (1998). Cooperative and competitive goal approach to conflict: Accomplishments and challenges. *Applied Psychology: An International Review*, 47(3), 285-342.
- Tütüncüoğlu, F. B. (2010). *Yavru penguen ile yavru fok çevre temizliğini öğreniyor*. İstanbul: Nesil Çocuk.
- Ulutaş, İ. (2005). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının duygusal zekâlarına duygusal zekâ eğitiminin etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uysal, F. (2006). *Okul öncesi çocuk eğitim merkezlerinde iç ve dış mekân organizasyonlarının eğitim yaklaşımları çerçevesinde incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzuner, N. ve Gürsoy, F. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların sosyal uyum ve beceri düzeylerinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(380), 20-29.
- Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Veysal, Ç. (2006). *Savaşın felsefesi*. İstanbul: Etik Yayınları.

- Webster-Stratton, C. and Lindsay, W. D. (1999). Social competence and conduct problems in young children: Issues in assessment. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(1), 25-43.
- Wright, C., Bacigalupa, C., Black, T. and Burton, M. (2008). Windows into children's thinking: A guide to storytelling and dramatization. *Early Childhood Education Journal*. 35.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaşaroğlu, C. (2013). Hayat bilgisi dersi kazanımlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(7), 849-858.
- Yavuzer, H. (1999). *Anne-baba ve çocuk*. (12. basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, A. (2011). *Eleştirel pedagoji Paulo Freire ve Ivan Illich'in eğitim anlayışı üzerine*. (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yurtseven, L. (2011). *Annelerin çocuklarına hikaye okumasının çocukların sosyal beceri gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Yüksel, G. (1997). Sosyal beceri envanterinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(11), 39-48.
- Zembat, R. ve Unutkan, Ö. P. (2001). *Okul öncesi dönemde çocuğun sosyalleşmesinde ailenin yeri*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama.
- <http://www.okuloncesi.net/fen-deneyleri/mum-deneyi-ile-paylasma-kavrami-4253.html>
(Siteden Alınan Tarih: 10.10.2013)
- www.tdk.gov.tr (Siteden Alınan Tarih: 12.11.2013)
- http://temelegitim.toob.org.tr/files/pdf/IV_Temel_Egitim_Sonuc_Bildirgesi.pdf
(Siteden Alınan Tarih: 15.03.2014) Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği Eğitimde Farklılıklara Saygı ve Uygulamaları Sonuç Bildirgesi 7-8 Aralık 2013, İstanbul.

EKLER

EK-1 BARIŞÇIL YAŞAM BECERİLERİ TEMALİ EĞİTİM PROGRAMI

Eğitim Programı İçeriği

Tarih	Ele Alınan Beceri	Etkinlik Adı
4 Ekim 2013	Tanışma Etkinlikleri	Barış Ormanında Gezinti, Mektup Var Mektup, Selamlaşıyoruz, Sanki Bir Tanıdık Gördüm
11 Ekim 2013	Duyguları Tanıma	Kutuda Ne Var?, Duygu Ağacı, Duygu Zarları
25 Ekim 2013	Öz saygı- Öz güven	Fotoğraftaki Arkadaşını Anlat, Güzel Bir Çiçeğim, Başarabiliyorum
1 Kasım 2013	İletişim	Konuşan Asa, Halkaya Gir, Şekil Oluşturalım, Asla Kötü Söz Söylemiyoruz

8 Kasım 2013	Empati	Duygu ve Acı, Empati Kuşağı, Japon Balığı Şıp Şıp, Senin Ayakkabılarını Giyiyorum, Fiziksel Engelleri Anlıyorum, Kırık Kalpler
15 Kasım 2013	Farklılıklara Saygı	Benzerini Bul, Kimlikli Bebekler, Farklı Kültürleri Tanıyorum
22 Kasım 2013	Farklılıklara Saygı	Boya Kalemleri Gibiyiz, Dünyamız Bir Yapboz Gibi, Elmalar, Yumurtalar, Bonibonlar
29 Kasım 2013	Öfke Kontrolü	Fareler ve Kediler, Duygu Topu, Öfke Patlaması, Taytay Artık Kızılmıyor, Öfke Dağı
6 Aralık 2013	Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk	Halat Çekme Oyunu, Acaba Nasıl Davranmalıyım Oyunu, Barış Çocukları
13 Aralık 2013	İşbirliği ve Dayanışma	Tüm Balonlar Havada, Tüm Balonlar Göbeklerimizde, Tırtıl Yürüyüşü Yapıyoruz, Mum Deneyi ile Paylaşma Kavramı, Çalışkan Dost Arılar, Çiçek Poleni Taşıyoruz, Paylaşım Kutusu
20 Aralık 2013	Doğayı ve Canlıları Sevme	Yavru Penguen ile Yavru Fok Çevre Temizliğini Öğreniyor, Çevre Temizliği Yapıyoruz, Doğamızdaki Canlıları Sevip Koruyoruz
27 Aralık 2013	Barış	Barışı Tanıyorum, Barış Sembolleri, Barış Köşesi Oluşturuyoruz

EK- 2 UYGULAMAYA AİT BAZI FOTOĞRAFLAR



























EK - 3 KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu kişisel bilgi formu, “Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” konulu bir araştırmada kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Bu formdaki sorulara vereceğiniz cevapların doğru ve eksiksiz olması çalışmanın güvenilir sonuçlara ulaşması bakımından önemlidir. Soruları cevaplarken göstereceğiniz özenden ötürü teşekkür ederim.

Ferda GÖKTÜRK İNCE

Çocuğun Adı-Soyadı:

Çocuğun Cinsiyeti: () Kız () Erkek

Çocuğun Yaşı: / /.....

Çocuğun Doğum Sırası: () İlk Çocuk () Ortanca ya da ortancalardan biri () Son Çocuk

Ailedeki çocuk sayısı: () 1 () 2 () 3 () 4 ve daha fazla

Aile Yapısı: () Çekirdek Aile () Geniş Aile () Parçalanmış Aile

Ailenin Gelir Durumu: () Asgari Ücretin Altı () Asgari Ücret () Asgari Ücretin Üstü

Annenin Yaşı: () 20-25 yaş () 26-30 yaş () 31-35 yaş () 35 yaş ve üzeri

Babanın Yaşı: () 20-25 yaş () 26-30 yaş () 31-35 yaş () 35 yaş ve üzeri

Anne Eğitim Seviyesi:

- () Okuryazar değil
 () İlkokul mezunu
 () Ortaokul mezunu
 () Lise mezunu
 () Üniversite mezunu
 () Lisansüstü

Anne Mesleği:

- () Çalışmıyor
 () İşçi
 () Memur
 () Esnaf
 () Serbest Meslek
 () Emekli

Baba Eğitim Seviyesi:

- () Okuryazar değil
 () İlkokul mezunu
 () Ortaokul mezunu
 () Lise mezunu
 () Üniversite mezunu
 () Lisansüstü

Baba Mesleği:

- () Çalışmıyor
 () İşçi
 () Memur
 () Esnaf
 () Serbest Meslek
 () Emekli

EK-4 ARAŞTIRMA İLE İLGİLİ İZİNLER

T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73521772/605/3144786
Konu: Anket Uygulamaşı

31/10/2013

KAMU GÖREVLİLERİ ANAOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Valiliğimiz 30/10/2013 Tarihli ve 3124103sayılı onayı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ferda Göktürk İNCE' nin okulunuzda anket uygulaması yapması ile ilgili Valiliğimiz ilgi onayı ilişikte gönderilmiştir .

Bilgilerinize rica ederim

Sadun KILINÇ
Müdür a.
Millî Eğitim Şube Müdürü

EKLER
Eki: Onay (1 Adet)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 87df-b4c0-39b8-9d98-e9c3 kodu ile yapılabilir.

Şehit Hamit Fendoğlu Cad. MALATYA
Tel : 0422 3232505 - Fax: 0422 3239605
e-posta: temelegitimsubesi@meb.gov.tr
Web : Malatya.meb.gov.tr



MALATYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 73521772/605/3124103
Konu: Ferda Göktürk İNCE

30/10/2013

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Merkez İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Anabilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksel Lisans öğrencisi Ferda Göktürk İNCE' nin Müdürlüğümüze bağlı Kamu Görevlileri Anaokulunda "Barışçıl Yaşam Becerileri Temalı Eğitim Programı" konulu uygulama yapma isteği hakkındaki İnönü Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 04/10/2013 tarih ve 5187 Sayılı yazısı ve ekleri ilişikte sunulmuştur.

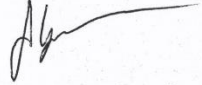
Müdürlüğümüzce yapılan değerlendirmede ilgilinin projenin uygulanmasında herhangi bir sakınca görülmemiştir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde araştırma sonucunda hazırlanacak rapor ve tezin bir örneğinin basılı ve dijital ortamda Müdürlüğümüze teslim edilmesi koşulu ile adı geçenin Müdürlüğümüze bağlı Kamu Görevlileri Anaokulunda konu ile ilgili araştırmanın yapılması hususunu olurlarınıza arz ederim.

Sadun KILINÇ
Müdür a.
Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR
30/10/2013

Mehmet BULUT
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü


Ferda GÖKTÜRK İNCE

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Şehit Hamit Fendoğlu Cad. MALATYA
Tel : 0422 3232505 - Fax: 0422 3239605
e-posta: temelegitimsubesi@meb.gov.tr
Web :Malatya.meb.gov.tr

Sayın Adalet KANDIR Hocam;

İnönü Üniversitesi'nde yüksek lisans eğitimine devam etmekte olan bir okul öncesi öğretmeniyim. Yüksek Lisans Tez çalışmamda kullanmam için sizin oluşturduğunuz ve öğrenciniz Murat IŞIK tarafından da 2007 senesinde okul öncesi dönem çocuklarına uyarlanan Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeği'nin kullanımıyla ilgili izninizi istiyorum. Uygun görürseniz çok memnun kalacağım.

Saygılarımla...



Ferda GÖKTÜRK İNCE

Okul Öncesi Öğretmeni

Sayın Ferda GÖKTÜRK İNCE;

Bilimsel etik kurallara bağlı kalmak ve ölçek sahibine atıfta bulunmak koşuluyla ölçeği kullanabilirsin. Çalışmalarında başarılar diliyorum.



Prof. Dr. Adalet KANDIR

Gazi Üniversitesi

Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

EK- 5 ÖZ GEÇMİŞ

Adı- Soyadı: Ferda GÖKTÜRK İNCE

Doğum Yeri: Malatya

Doğum Tarihi: 20.04.1984

Yabancı Dili: İngilizce

Eğitim Durumu:

Lise: Malatya Anadolu Lisesi (2002)

Lisans: Mersin Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği (2007)

Yüksek Lisans: İnönü Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği (2014)

Çalıştığı Kurum / Kurumlar:

Suluova Mihri Hatun Anaokulu – Amasya

Yeşilirmak İlköğretim Okulu – Amasya

Kamu Görevlileri Anaokulu – Malatya

İletişim:

ferda.gokturk@gmail.com