

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TARİH EĞİTİMİNDE SAVAŞ VE BARIŞ:
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SAVAŞ VE BARIŞ KONULARIYLA İLGİLİ
BİLGİLERİNİN VE TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Özgür AKTAŞ

Ankara
Mayıs, 2012

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ORTAÖĞRETİM SOSYAL ALANLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TARİH ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TARİH EĞİTİMİNDE SAVAŞ VE BARIŞ:
ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SAVAŞ VE BARIŞ KONULARIYLA İLGİLİ
BİLGİLERİNİN VE TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Özgür AKTAŞ

Danışman: Prof. Dr. Mustafa SAFRAN

Ankara
Mayıs, 2012

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Özgür AKTAŞ'ın "Tarih Eğitiminde Savaş ve Barış: Ortaöğretim Öğrencilerinin Savaş ve Barış konularıyla İlgili Bilgilerinin ve Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" başlıklı tezi...*2012*.....2012 tarihinde; Jürimiz Tarafından Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı'nda Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Ad Soyad :

İmza

Üye: Prof. Dr. Mustafa SAFRAN (Tez Danışmanı)



Üye: Prof.Dr. Hamza KELEŞ



Üye: Doç.Dr. Nuri YAVUZ



Üye: Doç.Dr. Bahri ATA



Üye: Doç. Dr. Ahmet Şimşek



ÖN SÖZ

Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış konularında tutumlarını ve bilgilerini değerlendirmeyi amaçlayan bu tez beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya konu edilen problem genel hatlarıyla tartışılmış; araştırmanın amaç, önem ve sınırlılıkları belirtilmiştir. İkinci bölümde savaş ve barış konuları ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümü yöntemle ayrılmıştır. Dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın beşinci bölümünü ise sonuç ve öneriler oluşturmaktadır.

Bu tez pek çok kişinin yardımı ve desteği sayesinde hazırlanmıştır. Öncelikle şahsımı tarih eğitimi bilim dalında doktora yapmaya layık gören değerli hocam ve danışmanım Sayın Prof. Dr. Mustafa SAFRAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Doktora çalışmasının her aşamasında değerli görüş ve destekleriyle çalışmama katkı sağlayan ve bu önemli doktora tez konusunu bana öneren Doç.Dr. Bahri ATA hocama teşekkür ederim. Doktora çalışması sırasında Yüksek Öğretim Kurulunun sağladığı imkân dâhilinde beni Amerika Birleşik Devletleri'nde bulunan University Of Kentucky' e kabul eden ve bu ülkede çalışmamla ilgili literatür ve ölçeklerden yararlanmamı sağlayan, Amerika Birleşik Devletlerinde tarih eğitiminin en büyük otoritelerinden birisi olan Linda Levstik'e teşekkürü bir borç bilirim. Doktora çalışmasının her aşamasında değerli görüş ve önerileriyle katkı sağlayan tez izleme komitesi üyesi Doç. Dr. Nuri YAVUZ'a ve çalışmanın nicel bölümünde bana yol gösteren Yrd. Doç. Dr. Bülent AKSOY'a teşekkür ederim.

Çalışmanın nitel bölümünün hazırlanmasında ve değerlendirilmesinde İlse Hakvoort tarafından hazırlanan görüşme soruları ve kodlama sistemi kullanılmıştır. İlse Hakvoort kullandığı ölçeği, kodlama sistemini ve altı adet makalesini Hollanda'dan tarafıma postayla göndermiştir. Bu fedakârlığı yapan sayın araştırmacıya sonsuz şükranlarımı sunarım. Gazi Üniversitesi'nde bulunduğu süre içerisinde yardımlarını ve desteklerini gördüğüm Tarih Eğitimi Anabilim Dalı öğretim üyeleri ve değerli araştırma görevlisi arkadaşlarıma minnettar olduğumu belirtmek isterim. Uzun eğitim hayatım boyunca desteğini esirgemeyen aileme teşekkürlerimi sunarım.

Özgür AKTAŞ

Ankara/ Nisan 2012

Namık Kemal YEŞİLTAS'ın anısına ...

ÖZET

TARİH EĞİTİMİNDE SAVAŞ VE BARIŞ: ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN SAVAŞ VE BARIŞ KONULARIYLA İLGİLİ BİLGİ VE TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

AKTAŞ, Özgür

Doktora, Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof.Dr. Mustafa SAFRAN
Nisan-2012

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin “savaş ve barış” konularıyla ilgili bilgilerini ve tutumlarını değerlendirmektir. Bu amaçla 2011-2012 eğitim ve öğretim yılında Ankara ilinin Altındağ, Çankaya, Mamak ve Yeni Mahalle ilçelerinde bulunan liselerde uygulama yapılmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasına imkân sağlayan mixed (karma) yöntem kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan ölçekleri oluşturmak için ilk olarak konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Türkiye’de ve yurt dışında konu ile ilgili uygulamalı araştırmalarda kullanılan ölçekler tespit edilmiştir. İkinci adım olarak ise ortaöğretim öğrencilerine savaş ve barış hakkında kompozisyon yazdırılarak öğrencilerin konu ile ilgili düşünceleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Literatür taraması, öğrencilerin kompozisyonları ve çeşitli araştırmalarda kullanılan ölçeklerden yararlanılarak savaş ve barışa karşı tutum ölçeği ile ilgili maddeler yazılmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra 303 ortaöğretim öğrencisi ile ön uygulama yapılmıştır. Yapılan güvenilirlik analizinden sonra tutum ölçeğine son şekli verilmiştir. Araştırmanın nitel bölümünde ise öğrenci görüşleri görüşme yöntemiyle toplanmıştır.

Çalışmanın nicel bölümü 3026 ortaöğretim öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde öğrencilerin savaş ve barış konuları ile ilgili tutumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Savaş ve barış tutum ölçeği 40 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen veriler SPSS 15,0 paket programıyla değerlendirilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde elde edilen verileri değerlendirebilmek amacıyla T testi ve varyans analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise farklı okul türlerinde öğrenim gören 70 öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Yedi okul türünden 10 öğrenci görüşmeye katılmıştır. Nitel bölümde öğrencilerin savaş ve barış konularıyla ilgili bilgilerini ve tutumlarını

öğrenmek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme ölçeği kullanılmıştır. Görüşme ölçeği ile elde edilen veriler kodlama sistemine göre sınıflandırılmıştır. Görüşme ölçeği ve kodlama sistemi İlse Hakvoort tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçeğin kullanılması için araştırmacıdan gerekli izin alınmıştır.

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel sonuçlar ortaya konularak yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel sonuçları ayrı ayrı ifade edilmiştir. Nicel bölümde bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin tutum ölçeği ile ilgili maddelere verdikleri cevapların ortalama puanları da ortaya konmuştur. Araştırmanın nitel bölümünde ise öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevapların hangi kategorilerde toplandığına dair yüzdelik oranlar tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan örnekler verilmiştir. Bu bölümde öğrencilerin yakın tarihte olan savaşlara ilişkin bilgileri de değerlendirilmiştir. Öğrencilerin günümüzde yaşanan hangi savaşlardan haberdar oldukları tespit edilmiştir. Öğrenciler günümüzde yaşanan savaşların en önemli nedeninin Orta Doğuda bulunan petrole dayandığını düşünmektedirler. Öğrenciler, Orta Doğu'da yaşanan savaşların diğer bir nedeninin demokrasinin yetersizliği olduğunu söylemişlerdir.

Araştırmacının sonuçlarından hareketle gelecekte konu ile ilgili araştırma yapacak bilim insanlarına önerilerde bulunulmuştur. Yine araştırmanın sonuçları değerlendirilerek tarih öğretmenlerine yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Savaş ve Barış, Savaş ve Barış Tutum Ölçeği, Görüşme Ölçeği, Tarih Eğitimi

ABSTRACT**WAR AND PEACE AT HISTORY EDUCATION:
AN EVALUATION OF THE KNOWLEDGE AND ATTITUDES OF
SECONDARY SCHOOL STUDENTS CONCERNING THE ISSUES OF WAR
AND PEACE****AKTAŞ, Özgür****Doctor of Philosophy, Department of History Education****Supervisor: Prof. Dr. Mustafa SAFRAN****February-2012**

The aim of the study was to evaluate the knowledge and attitudes of secondary school students regarding war and peace. In this purpose, in the term of 2011-2012 educational period, a practice was carried out in the central towns of Altındağ, Çankaya, Mamak and Yenimahalle in the city of Ankara. A mixed method which enables to use both quantitative and qualitative methods together was used.

In order to form the scales to be used in the study, literature was scanned as a first step regarding the issue. Scales used both in Turkey and abroad in practical researches dealing with the issue were determined. Secondly, students at secondary education were asked to write a composition about war and peace and their ideas related to this issue were tried to be determined. Depending on the literature scanning, student compositions and various other scales used in researches, the items related to the attitude scale for war and peace were written. After specialist views, a practice was carried out with 303 secondary school students. After reliability analysis, attitude scale was finalized. In the qualitative side of the research, students' opinions were taken through direct interview.

The quantitative part of the research was carried out with 3026 secondary education students. In this part the attitudes of students for war and peace were tried to be determined. The scale of war and peace is made up of 40 items. The data obtained were analysed with SPSS 15.0 package program. In order to evaluate the data obtained in the quantitative part of the research, t test and variance analysis methods were used.

In the qualitative part of the research, 70 students studying in different types of schools were interviewed. In seven types of schools, 10 students participated in the interview. In order to learn the knowledge and attitudes of students regarding the issues of war and peace, a semi-structured interview scale was used in the qualitative part. The data obtained through interview scale were classified by a coding system. The interview scale and coding system were developed by Ilse Hakvoort. The consent to use this scale was taken from the researcher.

Quantitative and qualitative results obtained in the research were put forward and evaluated. The qualitative and quantitative results of the research were given separately. It was tried to determine whether there was a significant difference depending on the independent variables in the quantitative part. In addition, the percentage rates of in which category the responses of the students for the questions in the interview were grouped were determined in the qualitative part. Some samples were given dealing with the answers they responded in the interview. In this part, the views of students regarding recent wars were also evaluated. Which wars the students were aware of in recent time was tried to be determined. Students think as the results of wars in recent time that there is a struggle of benefit over petroleum. In addition, student expressed that the reason why wars occur in the Middle East is that there is a lack of democracy there.

Depending on the results of the researcher, some recommendations were given for the scientists for the researches that might be carried out in the future. Also, some recommendations were put forward for the teachers of history upon the evaluation of the results.

Keywords: War and Peace, War and Peace Attitude Scale, Interview Scale, History Education

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	X
TABLOLAR LİSTESİ	XIV
ŞEKİLLER LİSTESİ	XVI
GRAFİKLER LİSTESİ	XVII
KISALTMALAR LİSTESİ	XVIII
I. BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	1
1.1.1. Problem Cümlesi.....	4
1.1.1.1. Alt problemler.....	4
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	5
1.4. SINIRLILIKLAR.....	7
1.5. VARSAYIMLAR	7
1.6. TANIMLAR	8
II. BÖLÜM	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. SAVAŞ, BARIŞ VE TARİH EĞİTİMİ.....	9
2.1.1. Savaşların Nedenleri	11
2.1.2. Savaşın Yapısı.....	13
2.1.2.1. İç savaş.....	17
2.1.2.2. Savunma savaşı ve meydan muharebesi	18
2.1.3. Savaşta Manevi Duygular	20
2.1.4. Savaş ve Oyun	21
2.2. SAVAŞLARIN TARİH ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ	25
2.2.1. Savaşların Öğretimi Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri.....	31
2.2.1.1. Dil ve üslup açısından.....	32
2.2.1.2. Savaşların öğretilmesinde alternatif yöntemler	33
2.2.1.3. Vatanseverlik konularının öğretimi	36
2.2.1.4. Savaşların öğretimi ve nesnellik	38
2.2.1.5. Teknik açıdan savaşların öğretimi	40

2.2.2. Tarih Ders Kitapları Ve Savaşlar.....	42
2.2.2.1. Dünyadaki ders kitaplarında savaşlar nasıl anlatıldı?.....	42
2.2.2.2. Tarih ders kitaplarının düzenlenmesiyle ilgili konferanslar	53
2.3. BARIŞ VE TARİH ÖĞRETİMİ	57
2.3.1. Barışın Yapısı	60
2.3.2. Barış Yapmak Neden Zordur?	61
2.3.3. Barış Ve Eğitim İlişkisi.....	66
2.3.3.1. Barış eğitimi nedir?.....	70
2.3.3.2. Barış eğitiminin tarihçesi	75
2.3.4. Silahsızlanma	80
2.3.5. Düşman İmajı.....	83
2.3.6. Militarizm	85
2.4. BARIŞÇI TARİH YAZIMI VE ÖĞRETİMİ	86
2.5. ANLAŞMA VE ANLAŞMALARIN ÖĞRETİMİ	87
2.6. MÜFREDAT PROGRAMLARI VE ENTEGRE OKULLAR.....	88
2.7. BARIŞ EĞİTİMİ VE KADIN	93
2.8. BARIŞI KORUMA OPERASYONLARI.....	96
2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	98
III. BÖLÜM	116
YÖNTEM	116
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ.....	116
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	118
3.2.1. Nicel örneklem.....	118
3.2.2. Çalışma Grubu	118
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI.....	119
3.3.1. Nicel Bölüm.....	119
3.3.1.1. Madde havuzunun oluşturulması	119
3.3.1.2. Uzman görüşlerinin alınması	122
3.3.1.3. Ön uygulamanın yapılması	122
3.3.1.4. Anket formuna son şeklinin verilmesi	122
3.3.2. Nitel Bölüm	124
3.3.2.1. Görüşme türleri	124
3.3.2.2. Görüşme formunun hazırlanması.....	125

3.4. VERİLERİN ANALİZİ	127
3.4.1. Nicel Verilerin Analizi.....	127
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi	128
IV.BÖLÜM.....	129
BULGULAR VE YORUM.....	129
4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	129
4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	140
4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	142
4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	143
4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	144
4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	146
4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	147
4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	149
4.9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	151
4.10. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM	154
4.10.1. Barış nedir, Barış kelimesi size neyi hatırlatır?	155
4.10.2. Barış Nasıl Olur? Ülkenizde ve Dünyada Barış Nasıl Olur?.....	158
4.10.3. Ülkeniz Savaş Yaşarsa ya da Başka Bir Bölgede Savaş Olursa Savaşı Nasıl Durdurursunuz?	162
4.10.4. Dünyada Barış Var mı?	166
4.10.5. Türkiye'nin Barış Dolu Bir Yer Olması İçin Kim Katkı Sağlıyor	168
4.10.6. Türkiye Barışa Katkı Sağlamak İçin Hangi Coğrafyalara Asker Gönderdi?... ..	171
4.10.7. Eğer Bir Arkadaşınız Sizin İçin Önemli Olan Bir Eşyayı Aldı ve Geri Vermek İstemiyorsa Ne Yaparsınız?	173
4.10.8. En Yakın Arkadaşınız Sınıfta Başka Bir Arkadaşınızla Kavga Ederse Ne Yaparsınız?	175
4.10.9. Birbirleriyle Savaşta Olan İki Ülke Var. İki Ülke de Savaşa Son Vermek İstiyor Fakat İki Ülke de Savaşı Karşıdaki Devletin Başlattığını İddia Ediyor ve Barış İçin İlk Adımı Karşı Devletten Bekliyor, Sizce Barış İçin İlk Adımı Kim Atmalı?.....	177
4.10.10. Savaş Nedir, Savaş Kelimesi Size Neyi Hatırlatır?	179

4.10.11. Ortadoğu'da Bir Ülkede 15 Yaşında Musa Adında Bir Çocuk Olduğunu Hayal Edin. Ülkenin Savaşta Askere İhtiyacı Var; Fakat Çocukların Savaşa Katılmasını Kimse İstemiyor. Eğer Karar Musa'ya Bırakılırsa Musa Ne Yapmalı? ...	183
4.10.12. Siz Musa'nın Yerinde Olsaydınız Savaşa Katılır Mıydınız?	185
4.10.13. On Beş Yaşındaki Bir Çocuk Neden Savaşa Gitmek İstemeyebilir?	186
4.11. ON BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM.....	189
4.11.1. Yirminci yüzyılda hangi savaşlar olmuştur	189
4.11.2. Ülkeler Arasındaki Savaş.....	190
4.11.3. Bir Ülkenin Dağılmasıyla Yaşanan Savaşlar.....	191
4.11.4. İç Çatışmaların ve Ayaklanmaların Olduğu Ülkeler	191
4.11.5. Günümüzdeki Savaşlar ve Çatışmalar	193
4.11.6. Günümüzdeki Savaşlarda ve Çatışmalarda İnsanlar Niçin Savaşırılar	193
V. BÖLÜM	198
5.1. SONUÇLAR	198
5.1.1. Kuramsal Sonuçlar.....	198
5.1.2. Nicel Sonuçlar.....	199
5.1.3. Nitel Sonuçlar	200
5.2. ÖNERİLER	203
5.2.1. Tarih Eğitim Araştırmacıları İçin Öneriler	203
5.2.2. Tarih Öğretmenlerine Yönelik Öneriler	204
KAYNAKÇA.....	205
EKLER	220
EK 1: “SAVAŞ VE BARIŞ” HAKKINDA KOMPOZİSYON METNİ	220
EK 2: “SAVAŞ VE BARIŞ” KAVRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ TUTUMLARI	221
EK 3: GÖRÜŞME KILAVUZU	225
EK 4: TARİH DERS KİTAPLARINDA YER ALAN SAVAŞLAR VE ANTLAŞMALAR.....	239
EK 5: ÖĞRENCİLERİN ÖLÇEKLERE EKLEDİKLERİ NOTLAR	248
EK 6: BİLGİSAYAR OYUNLARIYLA İLGİLİ GAZETE HABERLERİ.....	252
EK 7: UYGULAMA İZİN FORMU VE KULLANILAN ÖLÇEK.....	254
EK 8: GÖRÜŞME ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ.....	265

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Clausewitz'e Göre Saldırı ve Savunma Savaşının Özellikleri	19
Tablo 2. Selman'ın Savaş ve Barışa Ulaşma Stratejisi	70
Tablo 3. Barış Eğitimi İle İlgili Kavramlar	72
Tablo 4. Bjerstedt'e (1993) Göre Barış Eğitimiyle Yakın İlişkisi Olan Kavramlar	72
Tablo 5. Bjerstedt'e Göre Barış Eğitimiye İlgili Kavramlar ve Değerler	73
Tablo 6. Savaş ve Barış Kavramıyla İlgili Yapılan Bazı Kaynak Çalışmalar	115
Tablo 7. Form A Ölçek Değeri	120
Tablo 8. Form B Ölçek Değeri	121
Tablo 9. Ölçeğin Güvenirlilik Değerleri	123
Tablo 10. Ölçeklerin Değerlendirilmelerindeki Fark Aralığı	128
Tablo 11. Savaşın Nedenleri Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerler	129
Tablo 12. Savaşın Sonuçları Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerler	131
Tablo 13. Vatanseverlik ve Kahramanlık Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerler	133
Tablo 14. Savunma Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerler	134
Tablo 15. Savaş-Barış ve Tarih Eğitimi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerler	135
Tablo 16. Savaşların Önlenmesi ve Barış Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerler	137
Tablo 17. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik T Testi Sonuçları	140
Tablo 18. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Bilgisayarda Savaş Oyunu Oynamayı Sevip Sevmemeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik T Testi Sonuçları	142
Tablo 19. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Savaş Konulu Filmleri İzlemeyi Sevip Sevmemeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik T Testi Sonuçları	143
Tablo 20. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Sınıf Düzeylerine Ortalamaları	144
Tablo 21. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Anova Sonuçları	145
Tablo 22. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutlarının Anne Eğitimine Göre Ortalamaları	146
Tablo 23. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Anova Sonuçları	146
Tablo 24. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları	147
Tablo 25. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Anova Sonuçları	148
Tablo 26. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Aile Gelir Düzeylerine Ortalamaları	149
Tablo 27. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutlarının Aile Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Anova Sonuçları	150
Tablo 28. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Ortalamaları	151

Tablo 29. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutlarının Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Anova Sonuçları	152
Tablo 30. Yirminci Yüzyılda Hangi Savaşlar Oldu Sorusuna Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar	189
Tablo 31. Öğrencilerin 20. Yüzyıldan Günümüze Ülkeler Arasında Olan Savaşlara İlişkin Cevapları.....	190
Tablo 32. Öğrencilerin 20. Yüzyılda Bir Ülkenin Dağılmasıyla Gerçekleşen Savaşlara Verdikleri Cevaplar.....	191
Tablo 33. Öğrencilerin İç Savaş, Çatışma ve Ayaklanmaların Olduğu Ülkelere Yönelik Cevapları.....	192
Tablo 34. Öğrencilerin Günümüzde Savaş ve Çatışma Yaşanan Ülkelerle İlgili Cevapları.....	193

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Cooper'ın Çatışma Şeması Ve Oyunlar.....	24
Şekil 2. Barışın Alfabetesi (affetmek, nazik olmak, sevgi, saygı, anlayış...)	59
Şekil 3. Calleja'ya (1994: 57) Göre barışın içeriği.....	61
Şekil 4. Savaş (harb) Yazmak Kolaydır.....	64
Şekil 5. Barış (salam) yazmak zordur.....	65
Şekil 6. Bar-tal, Rosen ve Zehngut'un Barış Eğitimi Şeması.....	79

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Öğrencilerin Barış Kavramı İle İlgili Tanımları.....	156
Grafik 2. Barış Nasıl Olur, Barış Nasıl Gerçekleşir Sorusuna Yönelik Cevaplar	160
Grafik 3. Öğrencilerin Savaşların Önlenebilmesi İle İlgili Düşünceleri	164
Grafik 4. Öğrencilerin Dünyada Barışın Olup Olmadığına Dair Fikirleri.....	166
Grafik 5. Öğrencilerin Türkiye’de Barışa Kimin Katkı Sağladığına Dair Görüşleri... 169	169
Grafik 6. Öğrencilerin Türkiye’nin Barışa Katkı Sağlamak İçin Asker Gönderdiği Bölgelerle İlgili Cevapları	172
Grafik 7. Öğrencilerin Kendileri İçin Değerli Bir Eşyalarının Habersiz Alındığı Zaman Gösterebilecekleri Tutum ve Davranışlar	174
Grafik 8. Öğrencilerin Sınıfta En Yakın Arkadaşlarının Başka Bir Arkadaşıyla Kavga Etmesi Durumunda Gösterebilecekleri Tutum ve Davranışlar.....	176
Grafik 9. Savaş Yapan İki Ülkeden Hangisinin Barış İçin İlk Adımı Atması Gerektiğine Dair Öğrenci Görüşleri	178
Grafik 10. Öğrencilerin Savaşa İlişkin Tanımları.....	181
Grafik 11. Ülkesi Savaşta Olan 15 Yaşındaki Musa Adlı Çocuğun Savaşa Gidip Gitmeme Konusunda, Öğrencilere Göre Göstermesi Gereken Tutum ve Davranışlar.....	184
Grafik 12. Öğrencilerin Ülkesi Savaşta Olan 15 Yaşındaki Bir Çocuğun Yerine Kendilerini Koyarak Gösterebilecekleri Tutum ve Davranışlar	185
Grafik 13. On Beş Yaşında Bir Çocuğun Neden Savaşa Katılmamak Yönünde Tutum Gösterebileceği İle İlgili Öğrencilerin Görüşleri	187
Grafik 14. Günümüzde Savaşların ve Çatışmaların Nedenlerine Dair Öğrencilerin Görüşleri	195

KISALTMALAR LİSTESİ

- % : Yüzde
- \bar{X} : Aritmetik Ortalama
- Akt: Aktaran
- AL: Anadolu Lisesi
- Diğ: Diğerleri
- GL: Genel Lise
- FL: Fen Lisesi
- F: F Değeri (Anova Testinde Varyans Değeri)
- f : Frekans
- GSSL: Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi
- İHL: İmamHatip Lisesi
- MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
- ML: Meslek Lisesi
- N: Katılımcı
- P: Anlamlılık Düzeyi
- Pp: Page paper (Sayfa numarası)
- S: Sayfa
- SBL: Sosyal Bilimler Lisesi
- Ss: Standart Sapma
- Sd: Setbestlik Derecesi
- SPSS: Statistical Package for Social Studies
- T.: T Değeri (t-Testi Değeri)

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumundan, amacından, öneminden, varsayımlarından, sınırlılıklarından ve tanımlardan bahsedilecektir.

1.1. PROBLEM DURUMU

İnsanoğlu var olduğu günden beri hayatta kalmak için mücadele etmektedir. Bu mücadele doğayla, yaşamla, hastalıkla, açlıkla ve daha pek çok faktördür. Fakat insanoğlunun en büyük mücadelesi kendi türüdür. İnsanlığın en eski tarihlerinden itibaren insanların kendi arasında bu mücadeleler var olmuş ve bugüne kadar gelmiştir.

İnsanlığın hafızasını yoklayacak olursak, insanlık tarihinde savaşların çok önemli bir yeri vardır. Savaşlar yalnız insanlığın değil coğrafyaların da kaderini belirlemiştir. Bunun yanında dinlerin, dillerin, kültürlerin yayılmasında da savaşların büyük etkisi vardır.

Savaşların hafızalarda kalan en belirgin etkisi yıkıcılığıdır. İnsanoğlu amaçları uğruna bir şeyleri kazanmak için mücadele ettikçe, kazandığı şeylerle beraber kaybettikleri karşısında dehşete düşmüştür. Bu yüzden pek çok savaşın kazananı yokken kaybedenler, bütün savaşa katılanlar ve savaştan etkilenenlerdir. Savaşların ardından yaşanabilen iç çatışmalar eğitim sistemini çöküntüye uğratabilmektedir. Çatışma sonunda özellikle kız çocuklarının eğitimi ikinci plana atılmaktadır. Kızların okuldan uzak kalması toplumun yeniden inşasını zorlaştırır ve barışın sağlanmasını amaçlayan eğitim reformlarının başarı şansını düşürmektedir. Şiddetli çatışmaların ülkeyi harap ettiği durumlarda savaş, eğitim sistemine de en büyük darbeyi indirmektedir. Örneğin Ruanda'da öğretmenlerin % 75'i soykırım boyunca öldürülmüş ya da hapis cezası almıştır. Çatışma sona erdiğinde okullarına dönmek isteyen öğrencilerin okulları yoktur ve bütün kitapları tahrip edilmiştir. Mozambik, Angola, Somali, Burundi, Ruanda,

Uganda ve Kongo Demokratik Cumhuriyeti gibi iç çatışma yaşamış toplumlarda ulusal tarih eğitimi de başlı başına bir sorun olabilmektedir. Çünkü ulusal tarih eğitimi verildiği zaman tartışmalı konular yeniden alevlenmekte, belleklerde taze olan savaşın acıları yeniden canlanmaktadır (Barsalou ve Cole, 2009: 62).

Çatışmalar sona erdiğinde ya da belli bir rejim değişikliği olduğunda ve bir anlaşma sağlandığında barışa kavuşmak her zaman mümkün olmamaktadır. İnsanlar ve toplumlar arasında kırgınlıklar, kızgınlıklar, çatışmalar bilinçaltında devam edebilmektedir. Güney Afrika örneğinde olduğu gibi şiddet, adi suçlar, çeteler ve cinsel saldırı biçimlerinde savaş kendini devam ettirebilmektedir. Şiddetin pek çok biçiminin kökenindeki neden olan ekonomik eşitsizlik, çatışma bittikten sonra devam eder ve barışı tehdit edebilir. Çünkü savaş, zenginler ve fakirler yaratabilir. Ekonomik adaletsizlik, etnik ayrımcılık ve kamu kaynaklarının adil olmayan bir şekilde dağıtılması bütün eğitim kurumlarını olumsuz etkilemekte ve çatışmaya yol açmaktadır (Barsalou ve Cole, 2009: 63).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra eğitimin dünya vatandaşlığına hizmet etmesi yolunda bir görüş ortaya çıkmıştır. Çünkü dünya Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyetler Birliği arasında yaşanan amansız mücadeleye kilitlenmişti. Birleşmiş Milletler Eğitim, Sosyal ve Kültürel Örgütü 1953 yılında tüm dünyadaki okullarda okutulan tartışmalı konular üzerine yoğunlaşmıştır. Bu projenin altı ögesi bulunmaktadır:

- Ortaokullarda dünya problemlerinin öğretimi için öğretmenlerin kapasitesini geliştirmek.
- Gençlerin dünya problemleri ile ilgili farkındalık düzeylerini arttırmak.
- Gençlere bu gibi problemleri çözmeye yararlı olabilecek yeteneklerini geliştirmek.
- Üç önemli dünya problemini (silahsızlanma, ekonomik düzen, insan hakları) çözüme kavuşturmak için daha etkili teknikleri ve daha etkili öğretme metotlarını geliştirmek
- Farklı ülkelerde bu konuların nasıl etkili bir şekilde çalışılacağına ışık tutmak.

- Dünyanın karışık programlarını anlamak, diğer insanların görüşlerinden ve diğer insanların gözlerinden bakarak çözüm yolu bulmayı kolaylaştırmaktır (Haris, 1999: 680).

Bazı okullardaki profesörler, “ nasıl daha iyi dünya yaratabiliriz” diye fikirlerini açıklamaya başladılar. 1948 yılında Kuzey Manchester’de, Manchester Koleji’nde barış çalışmalarında birinci akademik program, Brethren Kilisesi’nden desteklenen küçük bir sanat kolejinde başladı. Aynı dönemlerde Hindistan’daki bazı okullar, üniversitelerdeki profesörler, şiddetsizliği teşvik edecek değerlerle ilgili çalışmalar yaptılar. Barış Araştırma Enstitüsü 1960 yılında Avrupa’da kuruldu. Vietnam Savaşı’na tepki olarak Manhattan Koleji, Newyork’ta bir özel Katolik kuruluş programında barış çalışmalarına yer verdi. 1973 yılında barış çalışmaları kürsüsü, Bradford Üniversitesinde kuruldu. 1970 yılında birkaç fakülte Vietnam Savaşı ile ilgili akademik programlar kurmayı teklif etti. Bu fakültelerdeki kampüsler çatışmaların başarılı bir şekilde çözümü ve savaşın problemleri hakkında çocukları organize etmeyi amaçlıyordu. 1980 yıllarda ise barış çalışmaları, nükleer silahların geliştirilmesi, korunma alanlarının gelişmesinin sonucu olarak, büyük kolej kampüslerine kaydı. 1980’lerin ortalarında barış çalışma kursları Batı Avrupa ve Kuzey Amerika’da uluslararası anlaşmazlıklar ve yıkıcı nükleer silahlar üzerinde yoğunlaştı. Sovyetler Birliğinin yıkılmasıyla beraber barış çalışmaları uluslararası alandan, yapısal konular, iç ve sivil çatışmaların olduğu ulusal sınırlara doğru yöneldi. Yirminci yüzyıl kapanırken barış çalışma programları, kuzey Amerika’da olduğu gibi politik ve sosyal çatışmanın etkileri, çatışmaların barışçı yoldan nasıl çözülebileceğine yoğunlaştı. Nükleer tehdit, düşük yoğunluktaki çatışma, orduların mücadele maliyeti, çevresel yıkım, iç çatışma, etnik ve dinsel çatışmalar 21. yüzyıla 20. yüzyıldan kalan miras olarak da yorumlanabilir (Haris, 1997: 680).

“Barış’ın zorla yaşatılamayacağını ancak anlaşma yolu ile sürdürülebileceğini” gören insanoğlu uzlaşma yolunu en büyük seçenek olarak kullanmıştır (Torney ve Gambrell, 1980: 5). Fakat çatışan tarafların çatışmaya son vermek için yaptıkları bazı anlaşmalar çatışmayı kısa süre durdurabilmiş daha sonra eskisinden daha şiddetli bir çatışmaya yol açmıştır. Örneğin Birinci Dünya Savaşı’ndaki Osmanlı Devleti ve Almanya’nın imzaladıkları anlaşmalar bu türden anlaşmalardır. Bu yüzden tarihin akışının öğrenciler tarafından iyi anlaşılabilmesi için anlaşma ve antlaşmaların da iyi irdelenmesi gerekmektedir.

1.1.1.Problem Cümlesi

Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumları hangi değişkenlere göre farklılaşmaktadır? Öğrencilerin savaş ve barışın doğasına ilişkin görüşleri nelerdir, öğrenciler 20. ve 21. yüzyılda yaşanan hangi savaşlardan haberdardır ve bu savaşların sebepleri ile ilgili düşünceleri nelerdir?

1.1.1.1. Alt problemler

1. Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumları nasıldır?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumlarıyla bilgisayarda savaş oyunu oynamayı sevip sevmeme değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumlarıyla savaş konulu film izlemeyi sevip sevmeme değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumlarında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumlarında anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumlarıyla baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Ortaöğretim öğrencilerin savaş ve barışa yönelik tutumlarında aylık gelir düzeyi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Ortaöğretim öğrencilerin savaş ve barışa yönelik tutumlarında okul türü açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış kavramlarının doğasına ilişkin görüşleri nelerdir?

11. Ortaöğretim öğrencileri 20. ve 21. yüzyılda meydana gelen hangi savaşlar hakkında bilgi sahibidirler? Günümüzdeki savaşların nedenlerine ilişkin öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış konularıyla ilgili bilgilerini ve tutumları çeşitli değişkenler açısından incelemek ve öğrencilerin savaş ve barışın doğasına yönelik görüşlerini tespit etmektir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Savaşların son bulmadığı hatta teknolojinin sağladığı yeni olanaklarla savaşların gittikçe daha yıkıcı ve sınır tanımaz hâle geldiği günümüzde, barış özlemi en sık dile getirilen istekler arasındadır. Barış, demokrasi, insan hakları ve özgürlük gibi değerlerle birlikte, çağın ana siyasal değerlerinden birisini oluşturmaktadır. Barış, iş ve ekmek kadar sıklıkla talep edilmektedir. Yirminci ve yirmi birinci yüzyılda yaşanan baskılar, insan hakları ihlalleri, savaşlar, terör, barış özlemine olan ortak dilekleri iyice artırmaktadır. İnsanlığın bir grubu savaşın içinde yaşarken diğer bir grup ise çeşitli şekillerde savaşa şahit olmaktadır. İnsanlığın ortak talebi ise savaşı bir dünya ya da sürekli barıştır. Sürekli barış olabileceğine inanan Kant, barışın insanın doğasında var olduğunu vurgulamaktadır, ahlakla politikanın pratikte neden çatıştığını, neden özünde çatışmamaları gerektiğini dile getirmektedir. Kant'a göre politika özüne göre yapılırsa barışa katkı sağlayabilecektir. Savaş, yok ettiğinden daha çok kötü insan yetiştirdiği için bir yıkımdır. Kant eski bir Yunanlıya ait bir sözle savaşı ve barışı en iyi bir şekilde tasvir etmektedir: “Bütün ahlak yasalarının yüce mahkemesi olan akıl, savaşı hukuksal bir yol olarak kullanmayı şiddetle lânetler; barış hâlini de mutlak bir yükümlülük olarak tanır. Akıl bu buyruğuna uyan, barışa giden kapıları da aralar” (Tepe, 2006: 64). Eckhart (1917) ise “Barış istiyorsan savaşa hazır ol.” sözünün yerine “Barış istiyorsan barış için hazır ol.” cümlesinin daha anlamlı olduğunu ifade etmiştir.

İnsanlığın hafızasında yani tarihte savaşlar ve barışlar önemli oranda yer tutmaktadır. Çünkü insanoğlunun tarihi aynı zamanda mücadelelerin de tarihidir. Tarih derslerinde, tarih kitaplarında ve tarih ders kitaplarında savaşlar ve barışlar tarih konularının ana temasını oluşturmaktadır. Bu durum şikâyet konusu da olmaktadır. Bununla beraber savaşları görmezden gelmeye çalışsak da geçmişte savaşlar olmuştur. Belki inkâr edebiliriz fakat gerçekleri ortadan kaldırmamız imkânsızdır. Anlatılanlara ek olarak tarih eğitimi savaşları incelemekle beraber barış idealini de kendisine hedef olarak seçebilir. Bu yüzden tarihçiler geçmişte savaş yaşadıkları uluslara ait değerlendirme yaparken nesnel olmaya dikkat etmelidir. Geçmişte yaşanmış savaşlar gelecekteki barış çabalarına engel olmamalıdır. Tarih kitapları toplumları birbirlerine karşı kışkırtmamalıdır. Savaşları, parlak zaferleri ön plana çıkarmak veya ikinci planda görmek, ya da toplumsal süreçler içinde sosyal-ekonomik olgularla bağları ölçüsünde ele almak vb yaklaşımlar tarihçilerin yorumlarına göre değişmektedir. Savaş bir kavramdır. Tarih derslerinde bu kavram hakkında öğrenci hiçbir şey öğrenmeden, yorumlamadan birbirine benzer birçok savaş tarihlerini, yerlerini, birtakım teknik bilgileri ile öğrenmektedir. Oysa öncelikle öğrencilere kavramların ne anlama geldiği öğretilmelidir (Paksoy, 2008: 328).

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış ile ilgili tutumlarının nasıl olduğu belirlenecektir. Öğrencilerin tutumlarını etkileyen faktörler nelerden kaynaklanmaktadır? Öğrenciler değişik bölgelerde olan savaşları nasıl değerlendirmektedir? Öğrencilere göre savaşların oluşumunda maddi çıkarlar mı, inançlar mı etkilidir? Öğrenciler barış dolu bir dünya için çözüm olarak neler önermektedirler? gibi sorulara cevap bulunmaya çalışılacaktır. Tarih yazımına önemli katkıları olan March Bloch her iki dünya savaşına da katılmıştı. March Bloch tarihin ve savaşların öğrenilmesine şu cümlelerle dikkati çekmiştir: “Dünün önceki günden niçin ve nasıl farklı olduğunu incelemek suretiyle (tarih), yarının dünden nasıl farklı olacağını öngörülmesini mümkün kılacak sonuçlara ulaşabilir. Geçmiş olayların bıraktığı çizgiler hiçbir zaman doğrusal çizgide değil, geleceğe uzatılabilecek bir eğrinin üzerinde hareket eder.” Tarihçinin görevi ise binlerce yıldır süren savaşların geride bıraktığı eğri çizgileri incelemek ve bunları günümüzü yorumlamak için kullanmaktır (Akad, 2011: 171).

1.4. SINIRLILIKLAR

1. Araştırmanın veri toplama süreci 2011–2012 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.
2. Araştırma Ankara’da Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle ilçelerinde ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.
3. Araştırma, kullanılan ölçek ve testlerle sınırlıdır.
4. Araştırmada görüşmeye katılan öğrenciler sözel olarak kendilerini en iyi ifade edebileceği düşünülen öğrencilerden seçilmiştir. Bu seçim öğrencilerin tarih derslerini yürüten tarih öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. VARSAYIMLAR

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin konuya yönelik hazırbulunuşluluk düzeylerinin birbirine eşit olduğu varsayılmaktadır.
2. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarının, araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu varsayılmaktadır.
3. Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ve görüşme sorularına kendi fikirleri doğrultusunda cevap verdikleri varsayılmaktadır.
4. Araştırmaya katılan öğrencilerle görüşme sonucu ortaya çıkan verilerin katılımcıların doğal davranışları olduğu varsayılmaktadır.

1.6. TANIMLAR

Anlaşma: Devletlerarası siyasal, ekonomik, kültürel vb. alanlarda yapılan uzlaşma ve bu uzlaşmanın tespit edildiği belge, uyuşma, ihtilaf, antant, konvansiyon(tdk.gov.tr).

Antlaşma: İki veya daha çok devletin saldırmazlık, savaşta iş birliği vb. konularda kararlaştırdıkları ilkelere uygun davranmayı kabul etmeleri durumu, ahit, muahede, pakt (tdk.gov.tr).

Barışçı: Barışsever, barışı amaçlayan, barışı öngören (tdk.gov.tr).

Değişken: Nicel ya da nitel anlamda bir özelliğin belirgin olarak bir durumdan diğerine farklılık göstermesidir (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007: 5).

Evren: Bazı ortak özellikleri olan birey ya da objeler topluluğudur ((Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2007: 5).

Militarizm: Militarizm askeri değerleri veya askerî norm ve kuralları, toplumun tamamına yani asker olmayan kesime de kabul ettirme hedefi güder (Belge: 2011: 148).

Negatif Barış: Toplumdaki radikal grupların ihtiyaçlarını ve çıkarlarını koruyan, sonunda şiddete yol açacak bir durum (Cortright, 2008: 7).

Pasifizm: Pasifizm ise din ve etik anlayışları gereği tüm uluslararası çatışmalara ve hangi nedenle olursa olsun tüm savaşlara karşı çıkma durumudur (tdk.gov.tr)

II.BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Araştırmanın bu bölümünde araştırma konusu ile ilgili kaynaklar taranarak elde edilen kuramsal bulgulara ve araştırma bulgularına dayalı bilgiler bir araya getirilerek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.1. SAVAŞ, BARIŞ VE TARİH EĞİTİMİ

Savaş kelimesi değişik anlamlar ifade etmektedir. Kimileri savaşın yok edilmesi gereken bir kötülük olduğunu düşünür, kimileri de savaşı tekrarlanmaması gereken bir hata olarak görür. Bazılarına göre savaş cezalandırılması gereken bir faaliyettir. Bazıları ise savaşı insanlığın kaçınamayacağı bir yazgı olarak görür. Savaşı insanlığın ilerlemesi için bir araç olarak değerlendirenler de vardır (Wright, 1965: 3). Hesiod, savaşı Zeus'un bir cezası olarak tanımlamıştır. Herodot ise savaşı çocukların babalarını gömmelerinden daha çok, babaların çocuklarını gömdüğü zaman olarak nitelendirmiştir (Hason, 1999: 191). Weber, savaş ve devlet arasındaki bağa dikkat çekmiştir. Weber, devleti toplumun silah kullanma tekeli verildiği ve bu hakkı tanıdığı kısımdır diye açıklamıştır. Tarihin her döneminde ve bütün coğrafyalarda savaş var olmuştur. İklim ve çevre felaketleri nedeniyle biyolojik hayat büyük bir yıkıma uğramazsa savaş, hâlâ en büyük toplumsal sorun olarak karşımızda durmaktadır. İnsanlığın bilinen en eski zamanlarından beri var olan savaş hakkında değişik tanımlamalar yapılmıştır. Türk Dil Kurumu sözlüğünün savaşlarla ilgili tanımları şöyledir: "Savaş, bir toplumun başka bir topluma, isteğini benimsetme amacıyla tüm olanakları ve güçleriyle yaptıkları düzenli saldırıdır. İki ya da daha çok devletlerin, istediklerini kabul ettirmek ya da başkasının isteklerine boyun eğmemek amacıyla, birbiriyle diplomatik ilişkilerini keserek silahlı güçlerle vuruşmalarıdır. Başka toplumları, kümeleri sömürmek için ya da onların sömürsünden kurtulmak için insan toplumlarının, kümelerinin giriştikleri silahlı kavga"dır". Savaş aynı zamanda kavga, muharebe, mücadele, harp kavramlarıyla da ilişkilendirilmiştir.

Savaş en basit tanım olarak ise toplu ve örgütlü şiddettir. Savaşla ilgili başka bir tanım daha yapacak isek savaş, hasım güçlerin iradesini kırmak ve tarafların kendi iradelerini hâkim kırmak için kullandıkları örgütlü şiddettir (Akad, 2011: 9). Cicero'ya göre savaş, uyuşmazlıkları zorlama yollarına başvurarak çözmektir (Grotius, 2011: 31). Shakespeare ise savaşları ve çatışmaları, iyilerin kötülere karşı mücadele verdiği bir oyun olarak tanımlamıştır (Page, 2000: 444).

Savaş genişletilmiş düellodan başka bir şey değildir. Pek çok sayıda tek tek düelloocularardan oluşan bir birliği düşünmek yerine düello yapan iki kişi göz önüne getirilebilir. Bunlardan her biri fiziksel gücüyle diğerine kendi iradesini kabul ettirmeye çalışır. Savaşın ilk amacı, düşmanı mağlup etmek ve böylece daha sonra düşmanı herhangi bir karşılık veremeyeceği bir duruma sokmaktır. Savaş, düşmanı irademizi kabule zorlamak için bir kuvvet kullanma eylemidir. Savaş, bilim ve sanat buluşlarıyla donanır. Savaş duygulardan kaynaklanmasa bile az ya da çok duygunun etkisinde kalır. Savaş bir kuvvet kullanma eylemidir ve kuvvetin kullanılmasında hiçbir sınır yoktur (Clausewitz, 1984: 31). Clausewit'e göre savaşın başka bir tanımı ise, politikanın başka araçlarla devamıdır (Clausewitz, 1984: 35). Savaş, istediğimizi elde edebilmek için güç kullanmaktır (Labbe ve Puech, 2007:3). Savaşlar, ulusal, dini, kişisel, feodal, hanedan veya yoğunluklarına göre sınırlı, topyekün; coğrafi kriterlerine göre ise yerel ve genel olarak sınıflandırmaktadır (Uşaklı, 2008: 30). Bayat ise savaşla ilgili tanımları şöyle sıralamıştır:

- Uyuşmaları zorlama yollarına başvurarak çözmektir.
- Düzenli topluluklar arasında silahlı ve kanlı çarpışmadır.
- Sosyal ve politik bir fenomendir.
- Politik düşüncenin anlatılması için enerjik bir vasıta.
- Ulusların dış sorunlarını çözmek için haklı veya haksız, zamanlı veya zamansız başvurmaya mecbur kaldıkları bir harekettir.

Clausewitz harbin sanat ve bilim niteliği hakkında da tartışma yaparak şu sonuca varır. Harp ne sanattır ne bilimdir, toplumsal yaşamın bir bölümüdür. Büyük çıkarların kanla çözümlenen bir çatışmasıdır (Clausewitz, 1985: 109). Ünlü Fransız hukukçusu Louis Erasme Le Fur (1870-1943) ise savaşı şöyle tanımlamıştır: “Harp iki veya daha

fazla devletin giriştiği ve devletlerden en az birinin istediği veya uluslar arası kuruluşların bir ya da daha fazla devlere karşı tertip ettiği silahlı mücadeledir.” (Bayat, 1932: 74). Amerikan İç Savaşı’nda güney eyaletlerinde savaşların insanlara yaşattığı acılara şahit olan General William Tecumseh Sherman savaş hakkında şöyle bir tanım yapmıştır: “Savaşmaktan bıkip usandım, savaşın şanı şerefi boş laftır. Aslında savaş cehennemdir.” (Keagan, 1993: 4). Savaş kimi tanımlara göre ise pişmanlık veren bir gerekliliktir (Burns ve Delisle, 1933: 673).

2.1.1. Savaşların Nedenleri

Bilim ve fikir adamları savaşların nedenlerine ait pek çok görüş ileri sürmüşlerdir. Bu görüşlerden birisi savaşların insan doğasında var olduğu görüşüdür. Bu görüşe göre insan doğasında hırs, saldırganlık ve güce ulaşmaya karşı doyumsuz bir arzu vardır. Bu görüşün en önemli savunucularından birisi Konrad Z Lorenz’dir. Lorenz, insan ve hayvan davranışlarının paralel olduğunu savunmuştur. Lorenz saldırganlığın türler arasında değil, türlerin kendi içinde var olduğunu iddia etmiştir. Bu saldırganlık ise türlerin kendi yaşam alanlarını korumak için mücadele etmeleridir. Bu görüşe göre saldırganlık insanlar arası, hatta uluslararası çatışmaların temel nedenidir (Yılmaz, 2010: 8). Bunun yanında kendilerini güçlü hisseden toplumlar güçlerine güvenerek zenginliklerini ve topraklarını çoğaltmayı da bir insani hak olarak görmüşlerdir (Belge, 2011: 147). Montaigne ise kralların savaşları ile sıradan insanların savaşlarının nedenleri arasında bir fark olmadığını söyler: “Bizi komşumuzla kapıştıran bir nedenin aynısı krallar arasında bir savaş koparır. Bize bir uşağı kırbaçlatan nedenlerin tıpkısı bir krala düştü mü bir ili yaktırır” (Montaigne, 2006: 233).

Hobbes’e göre insanlar arasında aynı şeye sahip olma arzusu doğarsa insanlar birbirlerine düşman olurlar. Birbirlerini yok etmeye ya da egemenlikleri altına almaya çalışırlar. Hobbes, insan doğasında üç temel kavga nedeni olduğunu söylemiştir: Birincisi rekabet, ikincisi güvensizlik, üçüncüsü ise şan-şeref duygusudur (Veysal, 2006: 46). Malthus ise savaşların tıpkı hastalıklar ve kuraklıklar gibi dünya nüfusunu dengelediğini savunmuştur (Veysal, 2006: 56). İbni Haldun savaşların ilk nedeninin insanların birbirlerinden öç alma duygusundan kaynaklandığını düşünmüştür. Haldun’a göre öç alma duygusu gayret, kızgınlık, herhangi bir hususta yarışmaktan, karşılıklı

düşmanlıktan doğabilir. Genellikle oç alma duygusu ise birbiriyle komşu olan aşiretler veya topluluklar arasında olur (Haldun, 1989: 37). Haldun'a göre savaşların ikinci nedeni düşmanlıktır. Savaşların üçüncü nedeni Tanrı ve din uğruna savaşmaktır. Tanrı ve din uğruna savaşmak kutsal savaş olarak da adlandırılmıştır. Kutsal savaş kavramını ideoloji hâline getiren ilk halk Musevilerdir (Ruellend, 2004). Haldun'a göre savaşların dördüncü nedeni ise devletlerin, devlete karşı isyan eden ve hükümete itaat etmeyenlerle yaptıkları savaşlardır. Öldürme faaliyeti tek tanrılı dinler tarafından yasaklanmıştır. Fakat savaş zamanında vatan savunması ve din için ölmek ve öldürmek kutsanmıştır (Yalçınkaya, 2008: 108). Eski çağda ise Mars, savaş ve dövüş tanrısı olarak kabul edilmiştir (Kyrle, 1936: 220). Savaş, Batı toplumlarında hep geçerli bir kurum olmuştur, Batı toplumunun teknik ve toplumsal koşullarında savaş pek çok kere yok etme aracı olarak kullanılmıştır (Toynbee, 1997: 15). Grotius ise, savaşı haklı gösteren nedenler üzerinde durmuştur: "Bizim olan şeyi savunma, bize borçlu olunan bir şeyi elde etmeye çalışma savaşlar için haklı bir neden sayılabilir. İnsanlar canını korumak için savaşa girişebilir. Tehlike kaçınılmaz ise savaşa girişilebilir" (Grotius, 2011: 74-75).

Tolstoy, savaşların görünen nedenlerinin değil gerçek nedenleriyle incelenmesi gerektiğini belirtmiştir. Tolstoy'a göre 1818 yılı Rusya-Fransa savaşının nedeninin Napoleon'un savaşçı ruhu ve İmparator Aleksandr Pavloviç'in yurtsever kararlılığı olduğunu söylemek, aşılmaz bir dağın son işçi ona son kazma darbesini indirdiği için çöktüğünü söylemek kadar saçmadır (Tolstoy, 2010: 27). En büyük edebiyatçılardan biri olan Tolstoy, Ruslara ve Fransızlara büyük acılar yaşatan savaşın nedenlerini düşünüyor ve bunu şu şekilde açıklıyordu:

Milyonlarca insanın birbirini öldürmeye çalıştığı ve yarım milyon insanın öldüğü böyle bir olayın nedeni tek bir insan iradesi olamaz. Bir insan nasıl bir dağ deviremezse, tek bir insan beş yüz bin kişinin ölmesine neden olamaz. Peki nedenler nedir? Bazı tarihçiler nedenin Fransızların savaşçı ruhu, Rusya'nın yurtseverliği olduğunu söylüyorlar. Başkaları Napoleon'un askerlerinin taşıdığı demokratik öğeden ve Rusya'nın Avrupa'yla ilişkiye girme zorunluluğundan bahsediyorlar. Ama milyonlarca insan birbirlerini öldürmeye nasıl kalktı? Kim emretti bunu onlara? Herhalde herkes bunun kimse için daha iyi olmayacağını, daha kötü olacağını açıkça görüyordu; neden yaptılar bunu? Bu anlamsız olayın nedenleri üzerine anlamsız çıkarımlar yapılabilir ve yapılıyor da, ama bu açıklamaların engin sayısı ve hepsinin aynı havadan çalması, sadece bu nedenlerin sonsuz sayıda olduğunu ve hiçbirine neden adı verilemeyeceğini kanıtıyor. Dünyanın yaratılışından beri öldürmenin

fiziksel ve ahlaki açıdan kötü olduğu bilindiği hâlde, neden milyonlarca insan birbirini öldürdü? Demek bu o kadar kaçınılmaz bir şekilde zorunluydu ki bunu yapan insanlar, arıların sonbaharda birbirlerini yok ederek yerine getirdiği, erkek hayvanların birbirlerini yok etmesine yol açan, doğaya ait zoolojik yasayı uygulamış oluyorlardı. Bu korkunç soruya başka bir cevap verilemez (Tolstoy, 2010: 28).

Tolstoy, insanoğlunun savaş yapmasına degecek gerçek bir neden olduğuna inanmamaktadır. Bu nedenle savaşları insanların engel olamayacağı bir doğa yasası olarak açıklayarak insanlığın savaş yapmasının kötülüğüne dikkati çekmiştir.

2.1.2. Savaşın Yapısı

Savaş ve barış insanlığın, başlangıçtan beri insanoğlunun ayrılmaz bir parçası olmuştur. İnsanoğlu doğayla mücadelesinde büyük başarıya ulaşmış, birçok ölümcül hastalığı yenmiştir. Fakat öldürme davranışına bir çözüm bulamamıştır. Bu nedenle bazı psikologlara göre insanın en büyük düşmanı yine kendisidir. Bloch “Savaşın Geleceği” adlı makalesinde milattan önce 1496’ dan milattan sonra 1861 yılına kadar 3130 yıl savaş 227 yıl barış devresi olduğunu yazmıştır. Yani on üç yıl savaş bir yıl ise barış olmuştur. Amerika’nın tarihine bakıldığında yüz kırk yıllık tarihinde yüz yirmi üç yıl barış, on yedi yıl ise savaşla geçmiştir (Eckhardt, 1917: 43).

Savaşın yıkıcılığına rağmen savaşın toplumlar için olumlu yönleri olduğuna da dikkat çekilmiştir. Bazı görüşlere göre savaş fiziksel gücü artırır ve zayıflığı azaltır. Barış sanatının saf ve soylu duyguları savaşlardan doğar. Bütün milletler gerçekleri ve düşüncenin gücünü savaşlardan öğrenir. Milletlerin manevi duyguları savaşlarda artar zayıflıkları ise barış zamanında yükselir. Yine savaşların tanrının düzenini sağlamak için bir vasıta olduğunu savunan görüşler de mevcuttur. İnsanlık tarihi kadar eski olan savaşların önlenmesi tartışma konusudur. Bu konuda iyimser olan görüşlere göre tarihin ilk dönemlerinden itibaren var olan kölelik sistemini kaldıran insanoğlu savaşları da ortadan kaldırabilir (Eckhardt, 1917: 43). Moltke ise barış yalnızca bir düş değildir diyerek gelecekte umutlu olduğunu dile getirmiştir (Tonybee, 1997: 29).

Savaşın yapısının ne olduğu pek çok bilim adamı tarafından düşünülmüştür. Acaba savaş insanın doğuştan getirdiği bir özellik midir yoksa insan savaşı sonradan mı öğrenmektedir? Psikologlar bu konuda ikiye ayrılmaktadır. Psikanaliz yöntemini

benimseyen Freud ve Lorenz gibi bilim adamları insanın saldırganlık özelliğini doğuştan getirdiği fikrini savunmuşlardır. Wright ve Hoebel ise insanoğlunun savaşı doğuştan getirmediğini ve sonradan öğrendiğini savunmuşlardır. Wright; ilkel insanın en az savaş sever kişiler olduğunu, savaş severliğin uygarlıkla doğru orantılı olarak arttığını dile getirmiştir. Hoebel de savaş eğiliminin bir içgüdü olmadığı çok gelişmiş bir kültürel karmaşa olduğunu savunmuştur (Wright, 1965. Akt. Fromm, 2011: 272). Dövüşle savaşın aynı şeyler olduğunu savunan görüşler de vardır. Savaşın dövüşten tek farkı örgütlü olması bunun yanında merkezi taktik ve stratejilerinin olmasıdır (Belge, 2011: 152). Bunun yanında insan kendi türüyle dövüşmek ya da savaşmak için, kendi türüyle iş birliği yapan tek canlıdır (Kyrle, 1936: 227).

Bir Latin atasözü ise savaş ve barış arasındaki ilişkiye dikkat çekmektedir: “Eğer barış istiyorsan savaşa hazır ol” (Calleja, 1994: 2). 1960 yılında Norveçli bir istatistikçi yaptığı araştırmada insanoğlunun yazıyı bulmasından araştırmanın yapıldığı tarihe kadar 5560 sene boyunca yaklaşık olarak 14561 savaşın çıktığını ve sene başına ise 2.21 savaşın düştüğünü hesaplamıştır (Bayat, 1985: 72). Cemal Erginsoy, savaşların olduğu dönemleri şu başlıklar altında toplamıştır: Hayvani savaş dönemi, ilkel savaş dönemi, uygarlaşmış savaş dönemi, modern savaş dönemi. Yaygınlıklarına göre savaşlar, genel savaşlar ve bölgesel savaşlar olmak üzere iki gruba ayrılabilir (Bayat, 1985: 73). Kullanılan silahlara göre ise savaşlar: Konvensiyonel harpler, nükleer harpler (stratejik nükleer harp, taktik nükleer harp), sınırlı harpler olmak üzere üçe ayrılır (Bayat, 1985: 61). Savaş kişiler, uluslar, ordular, rejimler, komutanlar hatta dünya liderleri arasında da olabilir (Page, 2000: 445). Wright savaşları dörde ayırmıştır: Savunucu savaşlar, toplumsal savaşlar, ekonomik savaşlar ve siyasal savaşlar (From, 2010: 193). Wright yaptığı araştırmalarda ilkel dönemlerde yaşayan insanların en az savaş sever oldukları ve savaş severliğin uygarlıkla doğru orantılı olarak arttığını dile getirmiştir. Bu bulgular ise yıkıcılığın insanın doğasında bulunduğuna yönelik iddialara ters düşmektedir (Fromm, 2010: 193). Hogo Grotius ise savaşları hukuk açısından değerlendirmiştir. Grotius’a göre savaşlar haklı savaş ve haksız savaşlar olmak üzere ikiye ayrılır. Savaşın haklı nedenlerinden en önemlisi ise kendisine karşı savaştığımız kimsenin, bize karşı daha önce bir haksızlık işlemiş olmasıdır (Grotius, 2007: 73).

Eski inanış savaşın endüstrileşmiş uluslar tarafından yapıldığı ve kısa sürdüğüyüdü. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ise bu görüş büyük ölçüde geçerliliğini yitirmiştir.

Smith bu süreci şöyle tanımlamaktadır: “Savaş artık insanlar arasındadır”. Dünyada 2005 yılındaki otuz bir savaşta, çatışan taraflar; etnik köken, dil, din ve coğrafya olarak bölünmüşlerdi. Birleşmiş Milletlerin barış operasyonları ve barışı koruma görevi genelde çatışmalarla bölünmüş aynı ülkede gerçekleşti. Savaşın doğasındaki bu değişim ölümleri azaltmamıştır. 1990’lardan beri Congo’da, Sudan’da ve diğer Afrika ülkelerinde milyonlarca insan iç savaşta ölmüştür. Irak’ta ve Eski Yugoslavya’da yüz binlerce insan can vermiştir. Barış çalışmalarına katılan Mary Kaldors’un deyiimiyle terör, etnik temizlik, soykırım ve sivil hedeflere saldırı yeni savaşları oluşturmaktadır. Bunun sonucu olarak ölen insanların % 80’i sivillerden oluşmaktadır. Göçmen olan ve kalacak yeri olmayan insanların sayısında da önemli artış vardır. Bu yeni tür savaşların artmasıyla beraber uluslararası insan hakları organizasyonları ve barışı koruma çabaları artmıştır (Cortright, 2008: 5).

Tonybee, savaş uygarlığın çocuğudur demiştir. Tarih çağlarında ve tarih öncesinin her döneminde savaşlar olmuştur. Arkeolojik bulgular bu iddiayı kanıtlamaktadır. Savaşın insan türü içerisinde her zaman var olduğu ve bu yüzden de doğuştan öldürme güdüsünün var olduğu da iddia edilmiştir. İlkel savaşlar ne merkezi olarak örgütlenebiliyor ne de değişmez liderlerce yönetilebiliyordu. Nispeten bu savaşlar seyrekti. İlkel savaşlar fetih savaşları da değildi, elden geldiğince düşman öldürmeyi hedefleyen kanlı savaşlar da değildi (Fromm, 2010: 189). Bunun yanında ilkel savaşlarda, insanlar yiyecek bulmak ve yiyecek bulabilecekleri alanları genişletmek için savaşıyorlardı (Kyrle, 1936: 220).

Fakat 18. yüzyılın son çeyreğinden sonra savaşlar önemli değişime uğramıştır. Fransız İhtilal Savaşları ve Napoleon dönemi yurttaşlarının zorunlu hizmete dayanan kitle orduların kurulması savaşların süresini ve kapsamını genişletmeye başlamıştır. Napolyon Savaşları (1803-1815) ilk “topyekün savaş” olarak kabul edilmiştir (Beşikçi: 2010: 63). Kırım Savaşı, modern savaşlara geçişte bir köşe taşı sayılmaktadır. Ordular uzun süre yönetilmiş, savaşta buharlı gemiler ve telgraf kullanılmıştır. 1861-1865 Amerikan İç Savaşı tarihin ilk büyük modern savaşı sayılabilir. Amerikan İç Savaşı’nda ordular demir yollarıyla taşınmış ve beslenmiş, buharlı gemiler karşılıklı olarak savaşmış, ordular zaman zaman zaman zaman telgraflarla idare edilmiş ve seri ateşli silahlar kullanılmıştır (Akad, 2011: 14). Birinci Dünya Savaşı ise orduların kısmen mekanize oldukları bir mücadeledir. Birinci Dünya Savaşı kitlesel ve topyekün mücadeledir. Birinci Dünya Savaşı’nda tren, telgraf gibi teknolojik aletlerin savaşta kullanılması

savaşı topyekün hâle getirmiştir (Belge, 2011: 173). Mekanizasyon mantığı İkinci Dünya Savaşı sırasında zirveye çıkmıştır. 1917 yılından sonra ise dünya sistemler savaşıyla karşı karşıya kalmıştır. Soğuk Savaş ve sonrasındaki dönemin özelliklerinden birisi ise cephe hattının ortadan kalması ve sadece büyük askeri birimlerin eylemleri için geçerli olmasıdır. Savaş yapılan ülkelerin tümü derhal savaş alanı hâline gelmektedir. Modern savaşlarda savaşın karar alıcıları da değişmektedir. Sadece ilkel toplumlardaki savaşlara karar veren insanlar katılırlardı. Bu savaşlarda bazı materyaller elde edilmeye çalışılırdı. Buna karşılık bürokratik devletler oluşmaya başlayınca savaşlar ekonomik ve politik amaçlar için yapılmaya başlanmıştır (Burns ve Delisle, 1933: 673).

Eski toplumlarda eğer savaş öç almak için yapılıyorsa bu savaş bir topluma değil bir yönetime açılmış savaştır. Modern savaşlarda ise politikacılar savaşa karar vermekte, ordular savaşı yürütmekte ve sivil halk da payına düşen acıyı çekmektedir (Dawson, 1996, Akt. Berti ve Vanni, 2000: 480). Falif Rıfki Atay “Ateş ve Güneş” adlı eserinde Birinci Dünya Savaşı’nın savaşları nasıl topyekün hâle getirdiğine dikkat çekmiştir. “Son muharebe senelerinde şu iki ismi öğrendik: Cephe ve cephe gerisi. Savaşları ordularla beraber milletler yaptı. Herkes kuvvetine, zekâsına, işine göre hissesini aldı” (Atay, Akt. Beşikçi, 2010: 62). Eski çağlarda köyler, bazen de şehirler yıkılırdı. Fakat ne milyonlarca insan ne de kitleler yok olurdu. Günümüzde ise bir ülkenin tamamına yakını yok edebilecek ve milyonlarca insanı öldürecek silahların olduğu düşünülmektedir (Labbe ve Puech, 2006: 29).

Yönetimin kralların elinden çıkıp parlamentoların ve kitlelerin eline geçmesi savaşın topyekün hale gelmesi ve mutlaklaşmasının en önemli nedenidir. Hükümdarların pes ettiği noktada ordular pes etmemekte, çok büyük fedakârlıklar göze alınarak savaşlara devam edilmektedir (Akad, 2011: 12). Savaş silahlanmanın bir amacı olarak da politikacıların vatanseverliği kötüye kullanmasının bir sonucu olabilir. 1989 yılında Sovyetler Birliği’nin çökmesinden sonra Fukuyama, artık kapitalist ve komünist bloklar arasında çatışmanın bittiğini, bu durumun ise dünya barışı için bir fırsat olduğunu dile getirdi. 1993 yılında ise Samuel Huntington “Medeniyetler Çatışması” adlı yazısında gelecekte olan savaşların kültürler arasında özellikle de Müslüman ve Hristiyan dünyası arasında olacağını dile getirmiştir (Wells, 2009: 141).

2.1.2.1. İç savaş

İç savaş, bir ülke içerisindeki güçler arasında meydana gelmekte ve birçok insanın ölümüne sebep olmaktadır. Ayaklanma ile iç savaş arasındaki fark her zaman belirgin olmamakla beraber, örgütlü devlet kuvvetlerinin, daha zayıf ve örgütsüz güçlere karşı mücadelesi ayaklanmadır. Buna karşın her iki taraf da örgütlüyse bu bir iç savaş olarak kabul edilebilir. Birçok ülke uluslaşma ve devletleşme sürecinde iç savaş yaşamıştır. İç savaşların nedeni etnik veya dini farklılıklar, reform zorlaması, ayrıcalıkların korunması, çıkar anlaşmazlıkları, rejim sorunu, ihtilaller gibi sebeplerden birisi ya da hepsi olabilir. Reformasyon döneminde Avrupa’da yaşanan savaşlar Çinde çağlar boyunca ortaya çıkan ayaklanmalar da iç savaş olarak kabul edilebilir. 1638 ile 1652 yılları arasında meydana gelen İngiltere İç Savaşı bir iktidar kavgasıdır. Fransız İhtilali de ayaklanmalar ile başlamış ve iç savaşa dönüşmüştür. Osmanlı İmparatorluğunda Kavalalı ve Tepedelenli olayları ayaklanmaya bir örnektir. Rusya’da “Pugachev” ayaklanması iç savaşa dönüşmüştür. Amerikan İç Savaşı tarihin en kanlı iç savaşlarından birisidir. Altı yüz binin üzerinde insan ölmüştür. Bu iç savaşta altı yüz binin üzerinde insan ölmüştür ki bu sayı ABD’nin; Kore, Vietnam, Birinci ve İkinci Dünya Savaşları’na kıyasla Amerikan İç Savaşları’nda daha fazla insan kaybettiğinin göstergesidir. 1936-1939 İspanya İç Savaşı da bir milyon insanın öldüğü kanlı bir iç savaştır. Büyük savaşlar genellikle ardında iç savaş bırakarak sona ermişlerdir. Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra Rusya ve Çin’de iç savaşlar yaşanmıştır (Akad, 2011: 114). İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ise dünya haritasına baktığımızda üçüncü dünya ülkeleri iç savaşların merkezi olmuştur (Enzensberger, 1995: 27). 1989 ile 1993 yılları arasında Afrika’da meydana gelen yirmi beş savaştan dört tanesi iki devlet arasındaydı, yirmi bir tanesi ise iç savaştı. 1989 yılından başlayan 1997’ye kadar süren Liberya İç Savaşı’nda yüzbinlerce insan katliam ve açlıktan ölmüştür. Etiyopya, Mozambik, Angola, Eritre, Liberya, Sudan, Somali, Zaire, Uganda gibi ülkelerin iç savaşlarıyla Afrika yıkıma uğramıştır. Afrika’nın yanı sıra Asya ve Güney Amerika’da da iç savaşlar yaşanmıştır. Liberya’da yirmi bin çocuk, Uganda’da ise on dört bin çocuk savaşlara dâhil olmuşlardır. Ruanda’da binlerce çocuk soykırıma katılmıştır. Demokratik Kongo Cumhuriyeti ordusunun üçte biri ise çocuk askerlerden oluşmaktaydı (Wells, 2009: 147). Sovyetlerin çekilmesinden sonra Afganistan ve Tacikistan iç savaş yaşadılar. Yine Lübnan iç savaş yaşanan bir ülkedir. Latin Amerika’da ise 1977’den 1992 yılına kadar El Salvador İç Savaşı bölgenin en uzun

savaşıdır. Nikaragua 1909, 1925, 1978 ve 1982 yıllarında başlayan ve sırayla 3, 8, 2 ve 8 yıl süren dört iç savaşı seksen yıl içinde yaşamıştır (Wells, 2009: 147). İç savaşların genellikle çok kanlı olmasının nedeni bunların etnik ve dini kinle birleşmesidir. İç savaşlarda çoğunluk olan grup ihanete uğradığını, azınlık olan grup ise haksızlığa uğradığını düşünebilir.

2.1.2.2. Savunma savaşı ve meydan muharebesi

Thomas More, savaşta insanların birbirlerine yaptığı zulmü hiçbir canlı türünün yapmadığını söyler. Saldırı savaşlarına karşı olmakla birlikte ütopyacılar vatan savunmasının en yüce değer olarak kabul etmişlerdir (More, 2000: 142). Bütün savaşların amacı hiç kuşkusuz, düşman silahlı kuvvetlerinin yenilgiye uğratılmasıdır. Bunun yanında bir yerin bir maddenin ele geçirilmesi de savaşın amacı olabilir (Clausewitz, 1984: 218). Atatürk, savunma savaşına özel bir önem vermiştir. Atatürk'e göre vatan savunması çok yüce bir vazifedir. Savaşların da ancak insanların ülkesini korumak zorunda kaldığı zaman haklılık taşıdığını şu sözleriyle belirtmiştir:

“Mutlaka şu veya bu sebepler için milleti harbe sürüklemek taraftarı değilim. Harp zorunlu ve hayati olmalı, Gerçek kanaatim şudur: Milleti harbe götürünce vicdanımda azap duymamalıyım. Öldüreceğiz diyenlere karşı ölmeyeceğiz diye harbe girebiliriz. Ama milletin hayatı tehlikeye düşmedikçe harp bir cinayettir” (Atatürk, 1983: 223).

Hamidullah; Hz Muhammed'in savaşları hakkında araştırmalarda bulunmuştur. Hz Muhammed'in “*Ben rahmet peygamberiyim, ben harp peygamberiyim*” şeklindeki hadisi ile savaşın vazgeçilmesi mümkün olmayan kötü bir gereklilik olduğunu belirtmiştir.

Hz Muhammed'in savaşları hiçbir zaman düşmanın kökünü kazımak gibi bir amaca hizmet etmiyor, düşmanı itaat altına almak ve onun bozuk mantık ve muhakemesini doğrultup düzeltmek maksadı taşıyordu. Hz Muhammed, can kaybını azaltmak için psikolojik harp yapmayı tercih ediyordu. Hz Muhammed'in yaptığı savaşlarda Müslümanlar çok az şehit vermişlerdir (Hamidullah, 1981: 12). Hz Muhammed savaşta ölen düşman askerlerine de gereken saygının gösterilmesini emretmiştir. Bedr Savaşı'ndan sonra düşman askerleri de dâhil tüm ölen askerler gömülmüştür (Hamidullah, 1981: 24).

İlk çağlarda savaşlar büyük alanlarda yapılmış, bu yüzden de “meydan muharebeleri” olarak adlandırılmışlardır. Bu savaşlarda kas gücü ve kılıcın keskinliği önemliydi ve yıkıcılığı ise modern savaşlara göre daha azdı. Büyük İskender’in Pers Kralı Darius’u yendiği savaş tarihte en büyük meydan savaşı olarak kabul edilmektedir (Yılmaz, 2010: 1). “Savaşların pek çoğunun sonucunu belirleyen büyük meydan muharebeleridir. Meydan muharebesi çözümün en kanlı yoludur asıl meydan muharebesi sadece birbirini öldürmekle değil düşman muhariplerini öldürmekten çok, cesaretinin kırılmasıyla etkili olur; yalnız bedeli daima kandır ve ismi gibi karakteri de öldürücüdür. Bu nedenle insan komutanından bile nefret edebilir” (Clausewitz, 1984: 245). Harpte meydan muharebesinin önemi başka hiçbir şeyle mukayase edilemez ve stratejinin hikmeti mekân, zaman ve kuvvetin izleyeceği yönü belirleyerek meydan muharebesi için en elverişli ortamı yaratmasında ve meydan muharebesinin sağladığı başarıdan yararlanmasında görür (Atatürkçülük, 1983: 225). Clausewitz, zaferin yoğun gücüne gelince, başlıca dört hususa dikkat çekmektedir:

- 1.Meydan muharebesinde kullanılan taktik şekline,
- 2.Bölgenin doğal durumuna,
3. Silah oranına,
4. Kuvvet oranına (Clausewitz, 1984: 245).

Tablo 1. Clausewitz’e Göre Saldırı ve Savunma Savaşının Özellikleri

Taarruz Savaşı	Savunma Savaşı
1. Düşman silahlı kuvvetlerinin imhası	1. Düşman silahlı kuvvetlerinin imhası
2.Bir yerin zaptı	2.Bir yerin savunulması
3.Bir maddenin zaptı	3. Bir maddenin savunulması

Atatürk ise muharebede kuvvetten çok, kuvveti amaca uygun olarak sevk ve idare etmenin önemli olduğunu söylemiştir (Atatürkçülük, 1983: 225). Meydan muharebeleri gibi deniz savaşları da siyasi coğrafyanın şekillenmesinde etkili olmuştur. Fakat tarih ders kitaplarında Türk denizcilik tarihinin öğretimi de hep ihmal edilmiştir. Denizcilik tarihinin öğretimi yirminci yüzyılın başında İngiltere’de de şikâyet konusu

olmaya başlamıştır. Corbett, denizcilik tarihinin öğretimi ile ilgili sempozyumda şöyle diyordu:

Sadece Avrupa'yı çevreleyen sularla ilgileniyoruz. Napolyon Savaşları'nı biliyoruz, Napolyon'un ne yaptığını biliyoruz, donanmamız, Baltık'tan, Akdeniz'e, Finlandiya Körfezi'nden Çanakkale'ye kadar bütün sularda faaliyet hâlinde. Fakat donanmamızın bu sularda yaptıkları hakkında ne biliyoruz? (Corbet, 1916: 14).

Türkiye'de de denizcilik tarihi öğretimi ile ilgili makalelerin ve eserlerin verilmesi faydalı olacaktır. Çünkü bu alanda eksiklikler mevcuttur.

2.1.3. Savaşta Manevi Duygular

Haklı dava uğruna verilen şerefli kavga her zaman bir insanlık ideali olmuştur (Ludens, 2010: 133). More, "Utopia" adlı eserde askerlerin gönüllü insanlardan seçilmesi gerektiğini; korkak insanların askere alınmamaları gerektiğini söyler. Çünkü korkak asker yiğitçe savaşmak yerine arkadaşlarına korku aşılacaktır. Japonlarda, "Samuraylar" normal insan için ciddi olan şeyin, cesur insan için sıradan olduğunu kabul etmektedir. Samuraylar için gerçek zafer ölüm tehlikesi karşısında galip geldikleri ölüm korkusunun zaferidir (Ludens, 2010: 136). Clausewitz, savaşta teoriye ve stratejiye çok büyük önem verir; stratejiyi ve savaş sanatını uzun uzun anlatır, fakat şu gerçeği de kabullenmek zorunda kalır: "Savaşta manevi nicelikler dikkate alınır alınmaz teorinin işi zorlaşır. Manevi nicelikler harp dışı bırakılmazlar" (Clausewitz, 1984: 95). Mustafa Kemal 1915 ve 1927 yılındaki konuşmasında manevi duyguların önemine dikkat çekmiştir:

Bazı inançlar vardır ki onların hesap ve mantıkla açıklanması çok güçtür. Özellikle muharebenin kanlı ve ateşli safhasındaki duyguların meydana getirdiği inançlar.

Bir Türk komutanının, ordusunu kullanmaksızın, herhangi bir raslantı ve kötü talih sonucu bile olsa, düşmana esir düşmesini biz hoş görsek de tarih bunu asla affedemez affetmemelidir. Türk inkılap tarihinin gelecek nesillere uyarısı budur." Atatürk, Türk komutanlarının cesaretlerini de takdir etmektedir. "Bütün ordusu, üstün düşman ordusu karşısında mağlup ve kendiliğinden geri çekilirken, kılıcını çekip tek başına atıyla düşman başkomutanının çadırına saldırarak ölüm arayan Türk komutanları görülmüştür (Atatürk, 1983: 239).

Clausewitz'e göre savaşın sıcak basıncı içinde insan kalbini durduran bütün yüce duygulardan hiçbiri, şan ve şerefe susamışlık kadar güçlü ve devamlı değildir. Bu duygular insan tabiatının en asil duygularından sayılır ve harpte koca vücuda can veren hayat soluğudurlar. Vatan sevgisi, bir fikre fanatik bağlılık, intikam ve her türlü coşkunluk gibi bazı duygular ne kadar yüksek görünürse görünsün, şan ve şeref duygusunun yerini alamaz (Clausewitz, 1984: 59). Tarih, her biri kendi halkı veya hatta başkaları tarafından “kahraman” olarak algılanan “cihangirlerle” doludur (Belge, 2011: 147). Savaşlarda manevi duygular önemlidir fakat bu duygular akıl gücüyle de birleştirilmelidir. Ütopyalılar için en büyük yiğitlik düşmanı akıl gücüyle yenmektir (More, 2000: 143). Clausewitz, zekâ gücünde bir farkın olduğunu kabul etmektedir: “Askeri deha için en uygun zekâ olabileceğini tartışsak; harpte kardeşlerimizin ve çocuklarımızın esenliği, vatanımızın namus ve güvenliği emanet edeceğimiz kafaların yaratıcı olmaktan çok araştırmacı, tek yanlı olmaktan çok kapsamlı, ateşli olmaktan çok sakin olmaları gerekir” (Clausewitz, 1984: 59). Atatürk ordudaki eğitimin niteliğine de dikkat çekmiştir: Atatürk'e göre gerçek ilim ve bilgiyi verebilecek asıl okul, kıtalardır.

2.1.4. Savaş ve Oyun

Savaşların sonuçları geniş kitleleri ve gelecek kuşakları etkiler. Savaşların geri döndürülemez yapıcı ve yıkıcı sonuçları olabilir. Bu nedenle savaşlar anlaşılmaya ve incelenmeye ihtiyaç duyarlar. Savaş oyunlarının doğmasının en önemli nedenlerinden birisi de budur. Genç kuşaklar savaş oyunları vasıtasıyla geçmişteki savaşları yorumlayabilirler. Savaş oyunu, savaşın bir provası ve tekrar canlandırılması anlamına gelir. Savaş oyunlarının tarihi, savaşların tarihi kadar eskiye gider. Muharebe öncesi komutanlar, tahta sembollerle kum üzerinde gerçek muharebede güçlerini nasıl kullanacaklarını öğrenirler. Satranç bilinen en eski savaş oyunudur. On dokuzuncu yüzyıldan itibaren savaş oyunlarını siviller de sıklıkla oynamaya başlamışlardır. Kurşun askerlerle yapılan savaş oyunları alanında Wells, bilinen en önemli öncüdür. 1950'li yıllardan itibaren insanları etkileyen savaş oyunlarının da babası sayılmaktadır. Wells 1890'ların sonlarından itibaren kurşun askerlerle savaş oyunu oynamaktaydı. Wells kurşun askerlerle maketten yaptığı şehirlerde savaş oyunlarını yaygınlaştırdı. 1911 ve 1913 yıllarında da yazdığı makalelerle savaş oyunlarını kamuoyuna tanıtmıştır. Tarihin pek çok zamanında teneke, kurşun veya tahta askerlerle; sapan elastik yuvarlak çorap

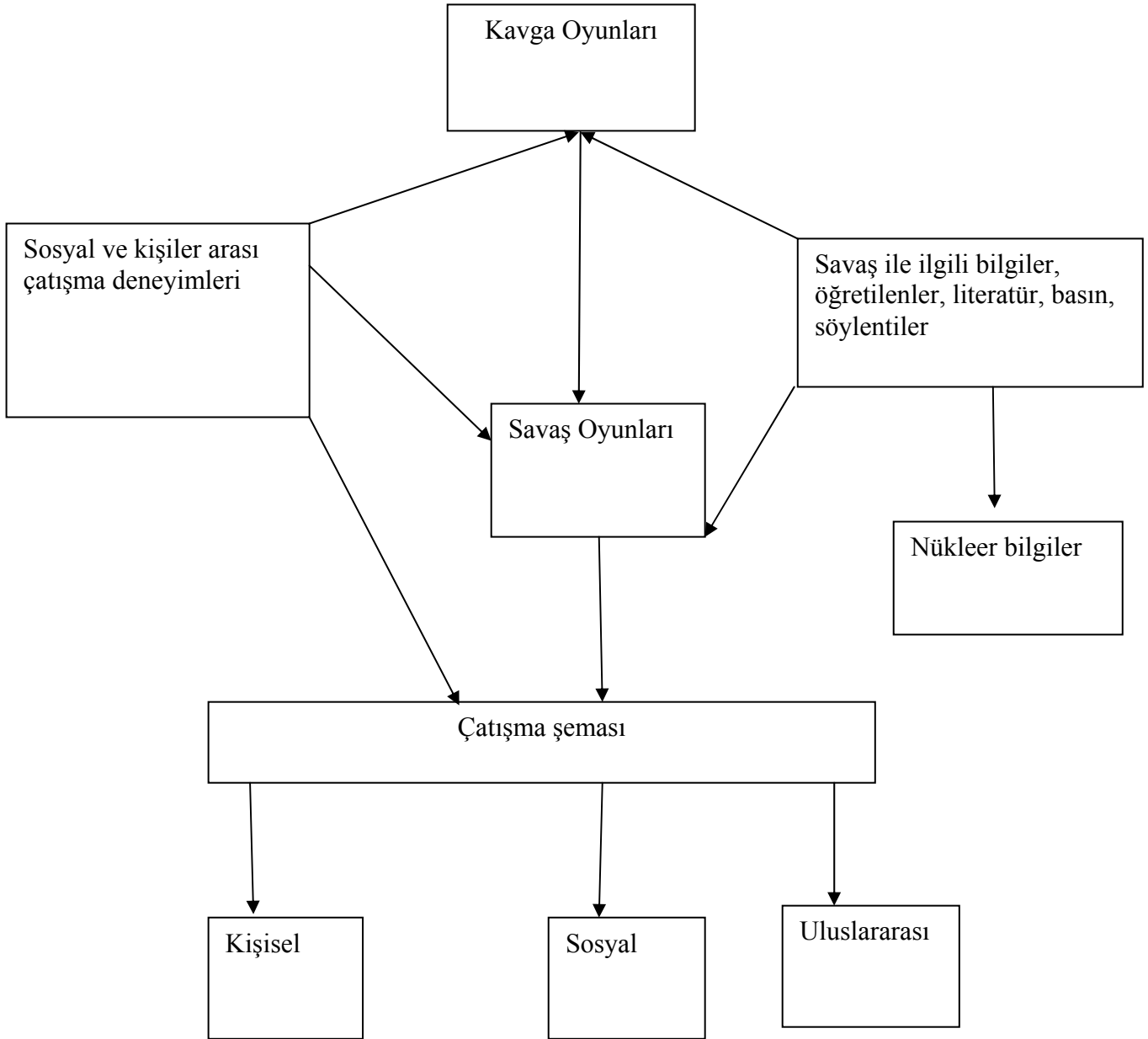
bağı ve kurutulmuş bezelyelerin mermi olarak kullanıldığı savaş oyunları oynanmıştır. Fakat Birinci Dünya Savaşı'nın yıkıcılığı bu tür savaş oyunlarının ortadan kaldırılmasına neden olmuştur (Turhal, 2011: 114).

Atatürk 1934 yılında Ankara'da, öğrencilerden tarih derslerinde okudukları savaşları oynamalarını rica eder. Öğrenciler de Ankara Savaşı'nı canlandırırlar. Öğrencilerin, Timur'u esir alarak bitirdikleri oyunu, Atatürk şöyle değerlendirmiştir: “Çocuklar tarihin gerçeklerini değiştiremezsiniz. Ankara savaşında yenen Timurlenk, yenilen ise Beyazıt'tır. Yapacağımız şey gerçeği kabul etmek ve gerçeklerden ders çıkarmaktır” (Turhal, 2011: 119).

Savaş oyunları, sembolik oyunların bir şeklidir. Oyunlar aracılığıyla çocuklar bizlere ne istedikleri fikrini verirler. Eğer çocuklar savaş oyunlarına yöneliyorsa, demek ki savaş oyunu onların bir ihtiyacını karşılamaktadır. Gerçek dünyada kendini güçsüz ve yardıma muhtaç hisseden çocuklar savaş oyunları ile güç kazanırlar. Gerçek dünyada var olan güç ve egemenlik savaş oyunları yolu ile çocuklara geçmiş olur. Çocuklar bu oyunlar ile dünyanın kendi çevreleri etrafında dönüğünü hissederler. Savaş oyunları, çocukların iyi –kötü, savaş-barış, dostluk-düşmanlık ve çatışma çözümleri hakkında çocukları bilgi sahibi yapar (Levin, Paige ve College: 1989). Video oyunları, filmler, internet, diğer iletişim araçları çocukların savaşı anlamlandırmasında çok önemlidir. Video oyunlarında çocuklar savaş sahneleri ile karşılaşırken, bu kaynaklar barışla ilgili çok az vurgu yapmaktadır (Wakler ve diğerleri: 199). Çocuklar kendi aralarındaki kavgaları da savaş olarak adlandırabilirler. Bir çocuk kendi aralarındaki çatışmanın büyüüp bir savaşa dönüştüğünü dile getirmiştir (Preston, 1942: 66). Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan araştırmada ailelerinin hemen hemen yarısı çocuklarının savaş oyunu oynamasına karşı çıkmıştır (Preston, 1942: 86). Bazı çocuklar ise arkadaşlarının savaş oyunu oynadıklarını ve bu oyunları, sevmediklerini söylemişlerdir. Bir kız çocuğu arkadaşlarının kahraman olmak için kendi aralarında oyun oynadıklarını fakat bunun hiç de güzel olmadığını çünkü kavgaların gerçek savaşı andırıldığını dile getirmiştir (Preston, 1942: 75). Rağde Gündüzöz adlı bir ilköğretim öğrencisi ise savaş oyunlarının çocukları olumsuz etkileyeceğini basit bir dille şöyle anlatmıştır:

Çevremizdeki erkek çocukların oyuncak silahlarla oynamaktan çok hoşlandıklarını görüyoruz. Hiçbir çocuk ileride kötü bir insan olmak istemez. Fakat küçükken alıştığı bu tip oyunlar ve oyuncaklar onu iyi bir yere ulaştırmaz. Küçükken çok hoşlandığı bu oyuncağın gerçeğine sahip olmak ister. Biz silah mermilerinin nelere yol açtığını çok iyi biliyoruz (Gündüzöz, 2008: 12).

Çocukların hafızalarında savaşlarla ilgili imgeler mevcuttur. Oyun zamanlarında bu imgeler açığa çıkarılır. Çocuklara göre savaş büyük bir oyundur ve bu oyunla herkes onları tanıyacaktı. Çocukluklar savaşlarla ilgili duyduklarının gördüklerinin ve okuduklarının etkisinde kalırlar. On bir yaşına kadarki çocuklarda savaş algısı hayali imgelerle dolu iken, on bir yaşından sonra çocuklardaki savaş algısı gerçeklerle örtüşmeye başlar. Artık çocuklar savaşları, tarihle coğrafyayla ve televizyonlarda gördükleri savaş sahneleri ile algılamaya başlarlar (Cooper, 1965: 8). Televizyonlar çocukların savaşlar ile ilgili bilgilerinde önemli bir yere sahiptir. Örneğin İsrail televizyon kanalları, Arapları yolları kapatan, ağaçları yıkan, molotof kokteyli fırlatan insanlar olarak göstererek, yürüttüğü savaşta kendi kamuoyundan destek sağlamaya çalıştı (Covell, 1999: 112). ABD televizyonları da Libya ile ilgili yayınlar yaparak, ABD'nin bu ülkeye müdahalesini teşvik etmeye çalıştı. Kuzey Amerikalı çocuklar televizyonda gösterilen savaşları, kendi ülkelerinin kazanması gereken savaş oyunu olarak algıladılar (Covell, 1999: 117). Cooper şekil 1'de savaş oyunlarının içeriğini şu şekilde ifade etmiştir:



Şekil 1. Cooper'ın Çatışma Şeması Ve Oyunlar

Yapılan araştırmalar, savaş oyunlarının çocukları dramatik bir şekilde etkilediğini göstermiştir. Özellikle 1983 yılında bu etki televizyonlarda görülmüştür. Bu tarihte Amerika Birleşik Devletlerinde televizyon programları ile savaş oyunları ekranlara taşındı. Bu programlar hemen reklam almaya başladı. Bu dönemde ünlü programlar ve oyuncaklar şiddet ve askerlik konularına ayrılmıştı. Bu dönemde savaş karikatürlerinin sayısı ondan yirmi dokuza yükseldi. Savaş oyuncakları üç yıl içinde yüzde 500 ile 600 oranında arttı (Levin ve diğerleri, 1989). ABD'nin Irak ve Afganistan'a düzenlediği

operasyonlardan sonra bilgisayar savaş oyunları rekor kırmaya başlamıştır. ABD'nin Saddam Hüseyin'i yakaladığı operasyon, bilgisayar oyununa dönüştürüldü. Saddam Hüseyin'in bilgisayar oyununu yapan firma daha sonra Usame Bin Laden'in öldürüldüğü bir oyun piyasaya sürdü. "Kuma War Episode 107: Osama 2011" bilgisayar oyunu piyasada rekor kırdı. Bu durum bilgisayar savaş oyunlarının ne kadar talep gördüğünün en açık kanıtıdır (Hürriyet, 9 Mayıs 2011). Türkiye'de ise "Tüm Airsoft Derneği" adlı gruba üye olan 400 kişilik grup orijinallerinin kopyası olan oyuncak silahlarla savaş oyunları oynamaktadırlar. Grup; Almanya, Amerika, İngiltere ve Türk Silahlı Kuvvetlerinin birebir kopyası olan oyuncak silahları kullanmaktadır. Teröristleri etkisiz hâle getirmek ya da birinin karargâhını ele geçirmek amacı güden grup üyeleri, İkinci Dünya Savaşı'nı bile canlandırmaktadır. İstanbul, Almanya, Bursa ve Gaziantep'te bir araya gelen gruplar terk edilmiş askeri üsleri, tatil köylerini, dağlık ve ormanlık alanları, tercih etmektedirler. "Savaşçılar" siyaset, futbol konuşan grup üyelerini gruptan atmaktadırlar. Grup üyelerinin birbirlerine on metreden yakın ateş etmeleri yasaktır. Bu savaş oyunu Japonya'dan çıkmıştır ve dünyaya yayılmaktadır (Sabah, 24 Ekim 2011: 7).

2.2. SAVAŞLARIN TARİH ÖĞRETİMİNDEKİ YERİ

Auguste Comte'nin mezar anıtında "*insanlık yaşayanlardan daha çok ölülerden oluşur.*" yazmaktadır. Savaşlar, Comte'un bu deyimine oldukça haklılık kazandırdı. İnsanlık acaba tarihten ders çıkarmak için ne kadar hata daha yapacak ne kadar felaket daha yaşayacak? Bu anlamda tarih, savaşların acımasızlığını göstermek için evrensel bir reçetedir (Mantoux, 1918: 13).

Tarih boyunca eğitim ile savaşlar arasında sıkı bir bağ olmuştur. Savaşların tarih içerisindeki rolünün çok fazla olduğundan şikâyet edenler olmuştur. Stefan Zweig: "Savaşları ve düşmana karşı intikamı ön plâna alan siyasî tarih bütün ilerleme ve buluşların büyük demirbaş defteri sayılan sosyal tarihin önünden silkinip kalkmalıydı." diyerek siyasal tarihin ağırlığını eleştirmektedir (Schüddekopf, 1969: 14). Bazı tarih öğretmenlerine ve öğrencilere göre savaş; ahlaksal açıdan kötü, aptalca, değersiz, modern insanın yaşamında hoş olmayan bir faaliyettir (Falls, 1990: 10). Bunun yanında savaşların insan üzerindeki etkisi ve ulusal eğitim üzerindeki etkisi ile savaşların

öneminin tarihçiler tarafından ihmal edildiği görüşünü savunanlar da olmuştur. Dünya bilim kurumlarında savaşı konu alan bölüm, enstitü ve kitaplıkların sayısı oldukça fazladır. Tarih, savaflara geniş açıdan bakmayı, onları sosyo-ekonomik, psikolojik ve başka gözlüklerle irdelemeyi öğretmiştir (Özbaran, 2003: 223). Savaflar insanlık tarihinde önemli bir role sahiptir, az ya da çok tarih bilimi ile uğraşanlar bu gerçeği asla inkâr edemezler. Fetihlerin insanoğlunun tarihindeki önemine en önemli şahit tarihin ta kendisidir (Arsal, 1931: 350). Ekonomik tarihin, politik tarih karşısında güç kazanmaya başlaması savafların önemini azaltmaz. Savafların politika ile ilişkisi olduğu kadar ekonomi ile de ilişkisi vardır. Ekonomik faktörler savafların başlamasına etki etmektedir. Bunun yanında savaflar da ekonomi üzerinde etkili olmuştur (Falls, 1990: 7). Örneğin Rusya’da iç savaştan sonra Bolşeviklerin uygulamaya koydukları ekonomik sistem dünyayı derinden sarsmıştır.

Tarihin ilk çağlarından beri savaflar edebiyatımıza, sanatımıza, mimarimize etki etmiştir. “Bugün literatütümüzde bulunan pek çok kelime savafların fabrikasında dokunmuştur. Materyallerimiz, sosyal yaşamımız, alışkanlıklarımız, endüstrimiz, ticaretimiz ve karakterlerimiz savafların sonuçlarından etkilenmiştir. Yani savaşa dair pek çok unsur savafların mirasıdır” (Falls, 1990: 7). Modern çağda savaş teknolojisi baş döndürücü hızla gelişmiştir. Dünyada kullanılan birçok teknolojik alet askeri gerekçelerle üretilmiştir (Belge, 2011: 173). Eski silahların etkisi, savaş alanlarında incelemeler, iletişim ve destek metotlar, kuşatılan savaş alanlarının değerlendirilmesi ve savaş sahneleri insanlara geniş perspektifler kazandırabilir (Falls, 1990: 13). Özellikle savafların olduğu dönemlerde toplumun ve öğrencilerin tarihteki savaş konularına ilgisi önemli oranda artmaktadır (Elliott; 2004: 161). İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra radyo ve filmler savafların da içerisinde bulunduğu eğitici yayınlar yapmaya başladılar (Elliott, 1994: 160). Öğrenciler savafları öğrenirken öğrenciler genellikle müfredata girmeyen küçük ülkeleri bile öğrenebilmektedirler (MacPail, 1941: 634). Askeri tarihin en büyük hatası insan unsurunu ihmal ederek savafların anlatımını soyutlaştırmasıdır (Falls, 1990: 13). Liderlik, eğitim, savaşın tabiatı, şartlar, etkiler, ulusal karakterler, orduların manevi yapısı, askeri tarih araştırmalarında en önemli unsurdur. Bu faktörlerle öğrencilere birçok perspektif kazandırabilmektedir (Falls, 1990: 17). Savaflar tarihte, sanatta, dilde, ekonomide ve birçok alanda eğitimde müfredat değişimine neden olurlar. Savaflar meslek seçimlerini etkiler. Okullardaki karakter eğitimini şekillendirir. Savaflar eğitime ayrılan kaynağı da etkiler (Carr ve Mallam, 1943: 13).

Kültür çevrelerinde bilimin başka hiçbir alanı savaş tekniğinde olduğu kadar alınıp benimsenmemiştir. Müslümanların tarih sahnesine çıkmalarından sonra gerçekleşen hızlı ve büyük genişleme fetihler sayesinde olmuştur. Müslümanlar ilk yıllarda rakiplerinin silahlarının daha kaliteli olduğunu çabuk fark etmişlerdir. Bizanslılar ve İranlıların savaş teknikleri Müslümanlara oranla çok üstündü. Bu nedenle Müslüman bilginler Sasani dönemi Farslıların ve Hintlilerin savaş tekniği hakkındaki eserlerini tercüme ettiler (İBB, 2008: 93). Modern savaşlardan sonra, bir ulus savaşa gitmişse savaştan sonra yaptığı zorunlu işlerden birisi genel eğitim programında reform yapmak olmuştur. 17. yüzyıldan sonra din savaşları ve Alman-Fransız savaşları Avrupa'nın eğitim sisteminde önemli değişimlere neden olmuştur. Almanya'nın Napolyon ordularına yenilmesiyle, Almanya'nın eğitim sistemi Almanya'ya özgürlük getirecek temeller üzerine kuruldu. 1870' te ise Avrupa'da Fransa'nın, Alman orduları tarafından değil, Alman öğretmenler tarafından yenilgiye uğratıldığı konuşuluyordu. Fransa da bu tarihten sonra eğitim sisteminde değişime gitmiştir. Alman Savaşı'ndan sonra Fransa ilköğretim okullarında vatandaşın görevleri ve insan hakları ile ilgili dersler verilmeye başlandı (Dewey, 1918: 3). İngiltere'de 1939 yılından önceki tartışmalar savaşın tarih eğitimini aşırı derecede etkilediği ile ilgiliydi. Fakat 1942 yılında Britanya'da eğitim bakanlığı antik tarihin müfredattaki oranını azaltarak İngiliz ve Amerikan tarihine daha fazla yer verme kararı aldı (Elliott, 1994: 156). İngiltere'ye karşı ise İskoçya tamamen farklı bir tarih öğretimi tasarlamaya başladı. Bir İskoç eğitim dergisi, yayınladığı bir makalede: “Artık tarihte kralların ve savaşların yerine uygarlık tarihine vurgu yapılmalıdır.” diyordu (Elliott, 1994: 154).

On altı ve on yedinci yüzyılda İngiliz eğitim sistemi kiliselerin yönetiminde dini bir karakter göstermekteydi. Fakat İngiliz İç Savaşı eğitimi dinsel olmaktan çıkararak ona ulusal bir karakter kazandırmıştır (Dewey, 1918: 1). On sekizinci yüzyılda da İngiliz tarih eğitimi savaşların tarih üzerindeki baskısı nedeniyle ikinci dereceli okullarında uzun süreli bir değişime gidemiyordu (Elliott, 1994: 158). Osmanlı ve Türk tarihinde en ağır mağlubiyetlerden birisi olan Balkan yenilgisi toplumda genel bir durum değerlendirilmesine gidilmesine neden oldu. Bu öz eleştiri “Sosyal Darwinist” bir perspektifle de yapıldı. Bu yenilginin nedeni Osmanlı erkeğinin bedenen zayıf düşmesine, kazananların ise bedenen kuvvetli olmasına bağlanmıştı. Bu yaklaşım her an savaşa hazır bir nesil yaratma işinde beden eğitimine militarist bir vurgu yapılmasına

neden olmuştu. Bu sayede beden eğitimi hem Osmanlı eğitim sisteminin önemli bir parçası hâline gelmiş hem de genel olarak sivil hayatın bir parçası hâline getirilmeye çalışılmıştı (Beşikçi, 2010: 67).

Birinci Dünya Savaşı'nı Almanya'nın kaybetmesi, Alman devlet adamlarına, Alman toplumunun topyekûn savaş kavramına yeterince uymadığı için Almanların yenildiğini düşündürdü. Böylelikle Alman eğitim sistemi militaristleşmeye başladı (Beşikçi, 2010: 68). Almanların militaristik eğitimi Avrupa kıtasını aşarak Amerikan eğitimcilerini de etkilemeyi başardı. Artık Amerikan eğitim sisteminde disiplin ve itaate vurgu yapılmaya başlanmıştı (Dewey, 1918: 3). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Japon İmparatoru Hirohito, Postdam Deklarasyonu'nu imzaladı. Japonya'nın yenilgisiyle imzalanan bu anlaşmayla Japonya'daki hükümet de istifa etmek zorunda kalmıştır. Japon eğitim bakanı bir okulda yaptığı son konuşmada Japonların savaşı kaybetme nedeni olarak Japon halkının ulusal duygularını yeterince savaşa yansıtamadığını dile getirmiştir. Japon eğitim bakanı bu tarihten sonra öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi ideallerini imparatorluğun ideali çerçevesinde şekillendirmeleri gerektiğini de dile getirmiştir (Yoshiko ve Hiromitsu, 2000: 96).

Tarih ile savaş ilişkisi insanlığın başlangıcından beri beraber yürümektedir. Savaşın sebepleri, türleri, sonuçları ve savaş olayının kendisi vardır. Savaş sadece iki ordunun mücadelesi değildir. İki ulusun mücadelesidir. Savaşta kahramanlar, komutanlar, askerler ve halk vardır. Buna ek olarak strateji, silah, teknoloji, taktik, zaman-mekân becerisi, psikoloji bilgisi vardır. Dolayısıyla savaşlar etkili ve yaratıcı tarih eğitimi için en önemli olan konulardır. Öğrenciler savaşlardan sonra daha fazla tarih öğrenmeye ilgi göstermektedirler (Oruç, 2002: 10). Köhber Vakfı'nın Türkiye'deki lise birinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin kendilerine önerilen yedi başlık içerisinde en fazla Osmanlı tarihinin askerî başarılarına ilgi duydukları saptanmıştır. Bu seçeneğin tercih edilmesinin nedeni Osmanlı İmparatorluğu döneminde askeri başarıların etkisiyle “altın çağ” yaşanmış olmasıdır (Tekeli, 1998: 206). Safran'ın üniversite öğrencileriyle yaptığı araştırmada öğrencilere: “Osmanlı Devleti'nde yaşayabilme şansınız olsaydı hangi dönemde yaşamak isterdiniz” sorusuna öğrencilerin yarısından fazlası “Yükselme Devri'nde yaşamak isterdim.” cevabını vermişlerdir (Safran, 1999: 848). Fransa yirminci yüzyılın ilk çeyreğinde müfredatında savaş konularını azaltmak için yoğun çaba harcadı. Bazı okullar, savaş konularını

müfredatlarına almamaya başlamışlardı. Fransızlar, 1902 yılında Louis XIV ve Napolyon dönemini okulların son yıllarına koyarak savaş konularından uzak kalmaya çalıştılar, böyle yaparak sosyal ve ekonomik konulara da fazla yer verebileceklerdi, fakat bu fikrin geçerli olmadığı kısa süre sonra anlaşıldı (Mantoux, 1918: 17).

Fransa'da öğrenci olan Yusuf Akçura ise Fransız tarihçiliğinde meydana gelen değişime şahit olmuştur. Fakat Akçura'ya göre Fransa'nın programından bazı savaşları çıkarması ve ekonomik konulara ağırlık vermesi aslında barışçı bir eğitim için değildi. Fransa özellikle tarihinin parlak dönemlerine yoğunlaşıyor, ekonomik olarak da parlak dönemlere dikkat çekiyordu. Fransız halkının yine bu parlak günlere ulaşabileceği kabiliyette olduğu vurgulanıyordu. Fransız tarih programı ilköğretimden üniversiteye kadar Fransa ve Almanya arasında meydana gelen savaşlara yoğunlaşmaya başladı. Tarih derslerinde Bismark Almanya'sının yükselişine sık sık dikkat çekilmekteydi. Almanya'nın dünyaya egemen olmak istediği eğer bu mümkün olursa Fransa'nın Almanya'nın bir eyaleti konumuna düşeceğinden bahsedilmekteydi. Bununla beraber Fransa'nın eski parlak zamanlarına örnekler veriliyordu. Louis XIV devri, Fransız İhtilal ve Napolyon devirlerinden örnekler veriliyor bugünlere tekrar geri dönüleceğinden bahsediliyordu. Fransa geleceğe emin adımlarla yürüyecek ve tüm dünyayı aydınlayacaktı. Birinci Dünya Savaşı sonucunda Fransa tarih programındaki hedeflerine tam olarak ulaşamadıysa da büyük ölçüde ulaştı. Avusturya parçalandı, Almanya büyük bir mağlubiyet yaşadı. Avusturya'nın parçalanmasıyla oluşan Çeko-Slovak, Cenubi İslâv, Romen ve Leh devletleri Fransa'nın müttefiki oldular. Versay antlaşması, Vestfalya Antlaşması'nın adeta bir tekrarıydı (Akçura, 1932: 606).

Savaşların kısa süreli etkilerine yoğunlaşmaktan çok uzun süreli etkilerini de görmek gerekmektedir. Örneğin Selçuklu akınlarını siyasi ve askeri olarak kısa süreli etkileriyle değerlendirmek yerine; Yakın Doğunun Türkleşmesi, İslam medeniyetinin ve Müslüman kavimlerinin tarihin yeni bir safhasında yerini alması, Akdeniz Havzası ve Avrupa'da doğurduğu neticelere bakmak gerekmektedir (Turan, 1950: 223).

Tarihten savaşları atmaya çalışmak, geçmişte savaşların olmadığı gerçeğini görmemize engel değildir. Fransızların 1902'deki deneyimi bize bu durumu açıkça göstermektedir. Bu durumu şöyle tasvir edebiliriz: Bu durum kendisini saklamak isteyen “*deve kuşunun başını kuma gömmesine*” benzemektedir. Tarihçiler, diplomatların savaşları değerlendirdiği gibi savaşı değerlendirmemelidirler. Savaşları görmezden gelmenin sadece insanların kendisini kandıracağını dile getiren diğer bir isim de Sir Charles Oman'dır. Oman “Bir kimse savaşı sevmeyebilir, tıpkı hastalığı sevmediği gibi, ancak onun incelenmesini gerekli görenleri kınamak, kanseri veya

tüberkülozu sevmeyen bir kimse için yapılması gereken tıbbi tetkikleri, sırf bu nedenden dolayı azaltmaktan daha az anlamsız değildir” (Akt. Oruç, 2002: 27).

Savaşlar anlatıldığı zaman tarih öğretmeni savaşları abartarak anlatmamalıdır. Toplumun ileri gelenleri ve tarih öğretmenleri omuzlarındaki sorumluluğun farkında olmalıdırlar. Bu örneğe verilebilecek en iyi örnek savaş öncesi dönem Alman eğitim sistemidir. Almanya ile yapılan savaş Avrupalı öğrencilerde Avrupalılık bilincini geliştirdi. Savaştan önce tarih önemsizdi. *Tarih öğretmeni âdeta çölde öten bir baykuş gibiydi.* Fransa’da genellikle fen bilimleri ile ilgileniliyor, insani bilimler önemsiz sayılıyordu. Savaş ile birlikte tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerinin değerleri hem genç hemde yaşlı kuşaklar tarafından anlaşıldı (Mantoux, 1918: 23). Tarihin bazı dönemlerinde büyük devletlerin koloni kurması gibi, genişleme stratejileri romantik bir tarzda anlatılabilir, geçmiş unutturulmaya çalışılabilir. Bu savaşların öğretiminin, tarih eğitimi üzerinde görülen en tehlikeli taraflarından birisidir. Bu tehlike sinyalleri ile beraber savaşları öğretmek kamuoyunun bilinçlenmesi açısından da önemlidir. Savaşları öğreterek öğrencilere haklarını ve sorumluluklarını da öğretebiliriz. Savaşlar yoluyla çocuklar geçmişten, bugüne ve geleceğe yönelik dersler çıkarması sağlanabilir (Mantoux, 1918: 23).

Siyasal olaylar milletlerin hayatları üzerinde derin sosyal ve kültürel etkiler bırakabilir. Örneğin Sezar’ın Galya’yı Fethi, Fransızcanın dünya üzerinde yayılmasında büyük bir rol oynamıştır (Üçyiğit, 1977: 273). Roma Devleti’nde yaya askerlerin artık süvari askerlere karşı koyamaması ise dünyaya ekonomik, sosyal ve kültürel olarak etki eden bir devleti, tarih sahnesinden silmiştir (Yalçınkaya, 2008: 154).

İran-İrak Savaşı devam ettiği sırada sık sık İran’daki okullara dini yetkililer gelerek İran’daki yeni devrim ve savaş hakkında çocuklara bilgi vermekteydi. Sınıflarda emperyalizmin, siyonizmin tehlikelerinden bahsediliyordu. Ayrıca savaşta çocuklarını ve kocalarını kaybeden annelerin yaşadıkları acılardan söz ediliyor ve düşmanın bunları daha fazla yapmaması için engellenmesi gerektiği söyleniyordu. Irak ile savaşmak için cepheye giden çocukların sayıları oldukça fazlaydı. Bu çocuklar ülkelerini savunmak amacıyla tankların önüne bombalarla atlayarak kendilerini ülkeleri için feda ediyorlardı. Bu bilgiler göz önüne alınırsa eğitim ve savaş arasında yakın ilişki görülmektedir (Irandotke, 1983: 99).

Şu gerçeği de eklemek gerekir ki savaş olgusu insanlık için gerçektir. Savaş tarihini incelemek kendi içinde saygın bir disiplindir ve bu savaş severlikle eş tutulmamalıdır (Turhal, 2011: 113). Askeri tarih çalışanlar bazen çalışmalarından söz etmekten kaçınılırlar. Askeri tarih çalışanlar kültür tarihi, sosyal tarih ve ekonomik tarih çalışanlardan daha çok ölüm konularına girmektedirler. Bu durumda da askeri tarih çalışanlar diğer meslektaşlarının kendileri hakkında olumsuz duygulara kapılabileceklerini düşünebilirler. Kamuoyunun askeri tarih çalışanları daha şiddete meyilli insanlar olarak adlandırdığını düşünebilirler. Fakat bu, doğru bir yaklaşım değildir. Büyük tarihçiler Herodotus ve Thucydides eserlerinde savaşların analizlerini yapmışlardır (Hanson, 1999: 189). Askeri tarih çalışanların en büyük sorumlulukları gerçekleri dürüstçe yazmalarıdır. Askeri tarihçiler savaşı bir şansızlık belki de yok edilmesi gereken bir şeytan olarak görebilirler. Askeri tarihçiler bilmelidirler ki insanlığın felaketine yol açan ölümler sadece savaş meydanlarında olmamıştır. Hitler binlerce insanı cephe gerisinde öldürmüştür. Stalin, Hitler'den daha fazla Rus'un ölümünden sorumludur. Mao, Japonlardan daha fazla Çinli insanın ölümüne yol açmıştır. Sonuç olarak şunu diyebiliriz ki eski Yunanlıların tarih yazımına başlamaları ve tarih yazımlarını da savaflara dayandırmaları bir hata değildi, sadece tarihin kaçınılmaz bir gerçeğiydi (Hanson, 1999: 201).

2.2.1. Savaşların Öğretimi Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri

Çalışmanın bu bölümünde savaşların öğretiminde kullanılması gereken dil, üslup ve yöntemin önemi üzerinde durulacaktır. Savaşların öğretilmesinde edebi ürünlerin rollerine değinilecektir. Bunlara ek olarak vatanseverlik konularının öğretimine ve savaşların öğretiminde nesnelliğin tarih eğitimi açısından önemine yer verilecektir.

2.2.1.1. Dil ve üslup açısından

Russell, tarihin bütün savaşlarıyla beraber anlatılması gerektiğini belirtmiştir. Bununla beraber savaş konuları anlatılırken kullanılan dil ve üsluba dikkat edilmelidir. Savaşlar öğretilirken toplumların değerlerini, inançlarını, tutumlarını karalayıcı, küçük düşürücü cümlelere yer verilmemelidir (Safran, 2006: 72).

Köktürk Devleti dönemindeki yazıtlar heyecanlı bir üslupla yazılmıştır. Thomsen'in de işaret ettiği gibi; Türk Yazıtları, bilhassa sosyal meselelere de temas etmesi bakımından “şu kadar adam öldürdüm, bu kadar kafa kestim ve şu kadar kişiyi esarete sürükledim” diye yaptıkları vahşetle övünen birçok önyasya hükümdarlarının yazıtlarından oldukça ayrılmaktadır. Türk kağanı, savaşlardan da bahsetmekte beraber “ölecek olan milleti diriltip doğrulttum, çıplak kavmi giydirdim, fakir kavmi zengin kıldım, az kavmi çok kıldım,” diyerek şahsından önce milletini düşündüğünü göstermekte “Milletin adı sanı yok olmasın diye, Türk milleti için gece uyumadım, gündüz oturdum...” demektedir. Türklerin tarih boyunca yaptıkları savaşların çoğu tahrip ve istila savaşından çok birer müdafaa savaşı olmuştur. Türklerin eski yazıtlarında sık sık savaşlardan bahsedilmektedir. Bu anlatılan savaş tasvirleri, düşmanlık oluşturmaktan ziyade gelecek kuşaklara ders verme amacına yöneliktir. Savaşın, özellikle de yenik çıkılan savaşların acı neticesinden bahsedilmektedir (Temir, 1965: 644). Russell'de savaşlar anlatılırken yenik çıkılan savaşların anlatılmasının önemli olduğunu yazmıştır:

Savaşlardan bahsedilirken başlangıçta duygusallık yenilenle beraber olmalıdır. Ben olsam duygunun doğal olarak yenilenden yana olacağı muharebelerle, örneğin İngiliz çocuğuna tarih anlatılırken Hasting Muharebesi'yle başlamak isterdim. Hep savaşın yol açtığı yaraları ve acıları vurgulardım. Savaşlar konusunda çocuğun yan tutmamaya, her iki yandakileri de öfkeden huysuzlaşmış ve uslanıncaya dek dadılarınca yataklarına konmaları gereken sersemeler olarak görmeye yönlendirirdim. Savaşları anaokulundaki kavgalara benzetirdim. Bu yolla çocuklara savaş konusundaki gerçeğin gösterilebileceğine ve savaşın budalaca olduğunun anlatılabileceğine inanıyorum (Russell, 1985: 159).

2.2.1.2. Savaşların öğretilmesinde alternatif yöntemler

Savaşların öğretiminde edebî ürünler kullanmak oldukça önemlidir. Savaşları öğretirken filmler, romanlar, hikâyeler, şiirler, belgeseller kullanmak hem tarih dersinin öğretilmesini kolaylaştıracak hem de öğrenilen bilgileri kalıcı hâle getirecektir. Levstik Hiroshima’da iki yüz bin insanın öldüğünü söylemenin, savaştan acı çeken bir kızın bir gününü anlatmanın yanında oldukça etkisiz kaldığını söylemiştir (Levstik, 2005: 120). Ata da Çanakkale Savaşı’nın öğretilmesinde şiirlerin ve mektupların özel bir öneme sahip olduğunu dile getirmiştir. Başarılı bir biçimde yazılmış savaşları anlatan hikâye kitapları savaşların yalnızca insanlara değil aynı zamanda şehirlere, hayvanlara ve kitaplara zarar verdiğini öğrencilere aktarabilmektedir (Aktaş, 2011: 181).

Ondokuzuncu yüzyılın en büyük romancılarından birisi olan Lev Tolstoy, savaşların anlatımının çok zor bir konu olduğunu dile getirmiştir. Bu anlamda Tolstoy savaşı kimin anlattığının çok önemli olduğunu söylemiştir. Örneğin tarihçiler savaşın tüm yönlerini eserlerinde değerlendirmelerinin imkânı yoktur, bunun yanında ressam bir kahramanı çizecekse sürekli o kişinin tarihsel önemine yoğunlaşamaz. Tolstoy; Savaş ve Barış adlı romanında, savaştaki insanları tarihçilerin ve sanatçıların farklı algıladığına şu sözlerle dikkat çekmiştir:

“Kutuzov her zaman at üstünde, elinde dübünle düşmanları gösterir değildi, Varonova’daki evini işgalci Fransızlara bırakmamak için her zaman meşale yakmıyordu Rastopçin. İmparatoriçe Mariya Fedonovra hep eline bir hukuk kitabı almış, peleriniyle oturmuyordu, halkın hayal gücü onları böyle hayal ediyordu”. Yani tarihçiler insanların kahramanlıklarıyla ilgilenirken, sanatçılar ise savaşçılara insani eylemleri ile yaklaşıyorlardı. Tarihçi, bir insanı sadece kahramanlık yönüyle özdeşleştirirken, sanatçı insanı anlamaya çalışmaktadır. Çarpışmaları anlatanlar, genellikle binlerce insanın iradesini tek kişinin iradesinde toplarlar. Çarpışmalardan sonra, askeri raporlar hazırlanmadan cephe gezildiğinde en kıdemlisinden en kідemsizine bütün insanların yaşayıp gördüğü ayrıntılarını anlatırlar. Başkomutan değil; hiç kimseden savaşta tam anlamıyla ne olduğunu öğrenemezsiniz. Ama iki gün sonra tebliğler yayılmaya başlar, askerler artık hiçbir şey görmediklerini anlatmaya başlarlar, sonunda ortak bir kanı oluşur: Ordunun resmi görüşü kesinleşir. Artık savaşa katılan insanlar aynı şeyleri tekrarlarlar (Tolstoy, 2010: 23).

Tolstoy, Sivastopol'un düşmesinden sonra bu yalan savaş tasvirlerine dikkat çekmektedir (Tolstoy, 2010: 25). Dance de bir erin yol hatıra defterinin savaş gerçekleri hakkında bir resmî tebliğden daha iyi fikir verdiğini dile getirmiştir (Dance, 1971: 55).

Tolstoy'a göre savaşların anlatımında tarihçi ile sanatçılar arasında farklılıklar vardır. Tarihçi olayların sonuna kadar gitmeyi görev sayarken, sanatçı ise olayın olgusuna kadar gider. Tarihçi genellikle savaşın tasvirine yoğunlaşır:

“Şu ordunun sol cephesi şu ormana doğru harekete geçti, düşmanın önünü kesti, ama geri çekilmek zorunda kaldı, sonra atağa geçen süvariler sökün etti.... Tarihçi başka türlü anlatamaz. Buna karşın bu anlatım, sanatçı için hiçbir anlam taşımaz ve hatta olayın kendisini bile etkilemez. Sanatçı kendi deneyiminden ya da mektuplardan, yazışmalardan ve hikâyelerden yola çıkarak yaşanan olaylarla ilgili kendi fikrini oluşturur. Elde edilen sonuçlar arasındaki fark, tercih ettikleri kaynaklar arasındaki farklılıkla açıklanır. Tarihçiler genellikle komutanların ve genelkurmayın bilgilerini dikkate alır, sanatçı ise bu tür kaynaklar ile ilgilenmez bile. Her çarpışmadan sonra düşmanlar aynı savaşı çok farklı anlatırlar” (Tolstoy, 2010: 24).

Tolstoy'un da ifade ettiği gibi savaşları incelerken tarih kitaplarının yanında edebi ürünler de incelenmelidir. Çünkü edebi ürünler tarihsel olayları farklı perspektiflerden görme imkânı sağlayacaktır.

Savaşları en iyi şekilde öğretmenin yollarından birisi de savaş yapılan alanlara yapılacak gezilerdir. Tarihçilerin savaş alanından kısa bir süre sonra savaş alanını terk ettikleri bilinir. Tolstoy, savaş alanında on iki saatten fazla kalarak tarihçilerden çok farklı bir savaş tablosu çizebilmiştir (Russell, 1985: 160).

Mareşal Mustafa Kemal Atatürk, özellikle Ankara Savaşı'na büyük ilgi duymuş ve yapıldığı yeri çok merak etmiştir. Bir sabah Çubuk civarında dolaşırken, yanındakilere meydan savaşının bugünkü Esenboğa meydanında olduğunu söylemiştir. Çünkü bu coğrafyada meydan savaşı için en müsait yerin burası olduğunu belirtmiştir. Kurtuluş Savaşı komutanlarından Ömer Halis Bıyıktay ise 1934 yılında kapsamlı araştırma yaparak Ankara Savaşı'nın yapıldığı yeri gözler önüne sermiştir (Turhal, 2011: 105).

Tarih, son bin asırdır Müslümanların çok büyük savaşlar kazandığına şahit olmuştur. Ancak bu savaşları, savaş sanatı açısından değerlendiren eserler çok azdır. Tarihçiliğimiz, savaşların nedenleri ve sonuçları ile ilgilenmiş ama bu sonuca nasıl ulaşıldığı ile ilgilenmemiştir. Türk tarihinde eşsiz bir yere sahip olan Malazgirt Savaşı'na ordu aylarca hazırlanmıştır ama savaş bir gün sürmüştür. Bu savaşta,

tarihçilerin aktardığına göre Müslüman ordusu hilal biçiminde, Bizans ordusu ise kare biçiminde hizalanmıştı. İnsanın tabiatı ve savaşın temel prensipleri değişmediği için insanlar en eski seferlerden bile büyük dersler çıkarabilirler (Hamidullah, 1971: 113). Çünkü insan tabiatı ve savaşın temel prensipleri değişmemektedir (Hamidullah, 1981: 20). Fakat savaş alanlarını sınırlandırmak ve belli sınırlarda tanımlamak oldukça zordur. Özellikle bu sınırlandırma savaşlardan sonra yapılıyorsa alanlara ilişkin maddi kanıtların bozulma sürecine girmesi işi zorlaştırmaktadır. Geçmişte yaşanan savaşların olduğu coğrafyalar önemli değişikliğe uğramış olabilir. Savaşların yerleri eski kaynaklarda açıkça belirtilmemişse savaş meydanını bulmakta oldukça zorluk çekilebilir (Sayılan, 2008: 357).

Türkiye’de subay yetiştiren okullarda ve İngilizlerin subay yetiştiren okullarında her sene bir savaş ya da bir savaşın bir safhasını ders programına koyarak incelemektedir. Sebep, geçmişe ait savaşlardan, gelecekte olabilecek savaşlara dair dersler çıkarabilmektir (Hamidullah, 1981: 19). Kurmay Albay Kadri Perk, Malazgirt Savaşı’nın yapıldığı alanı gezerek savaş yapılan alanın krokisini çıkarmıştır. Malazgirt Savaşı’nın yapıldığı alan yaylak olarak kullanıldığı için savaşlardan kalan kalıntılar tahrip olmuştur. Bununla beraber Perk, muharebe alanında bulunan taş yığınlarının savaştan kalan toplu mezarlar olduğunu belirtmiştir. Ayrıca savaşın bölgeye çeşitli şekilde hatıra bıraktığını belirtmiştir. Örneğin Oğuzlar adı verilen köyler, Selçuklular tarafında savaştan ve bu bölgeye yerleştirilen Oğuzlardan isimlerini almışlardır. Savaşın komutanlarından Emir Tutak ismi, Tutak kazasına verilmiştir. Sultan Mut mevkii’de Mutlu = Kutlu Tekin’den ismini almıştır (Perk, 1947: 55). Muhammed Hamidullah da, Hz Muhammed’in savaşlarının olduğu alanları gezmiş, Bedr Savaşı, Uhud Savaşı ve Hendek Savaşı’nın olduğu coğrafyaların haritalarını çıkarmıştır. Hamidullah, savaşların geçtiği yerlerin krokilerini çizmiş, ayrıca İslam ordusunun yürüyüş planını da şekillerle ifade etmiştir (Hamidullah, 1981: 288-289).

Turhal (2011) Ankara Savaşı ile ilgili yaptığı çalışmasında Ankara Savaşı’nın yapıldığı coğrafyayı gezmiş, savaşın olduğu yerle ilgili bölgedeki halkla konuşmuş ve arazi incelemelerinde bulunmuştur. Savaş alanı ile ilgili inceleme yapan başka bir isim ise Ramazan Topraklı’dır. Ramazan Topraklı, Miryokefalon coğrafyasının değişime uğradığını yazmıştır. Bugünkü kaynakların işaret etikleri yerlerde savaşın yapılmasının coğrafi ve askeri tekniklerle mümkün olmadığını belirten Topraklı yüzey araştırması

için TÜBİTAK'a proje vermiştir. Ramazan Topraklı ayrıca Miryokefalon Savaşı ile ilgili eserleri olan Tuncay Baykara, Abdulhaluk Çay, Bir Kurmay albay ve çeşitli alanlarda uzman kişilerle bölgeye gezi yapmıştır. Topraklı, hem savaşın yapıldığı coğrafya ile diğer iddiaları hem de kendi iddiasının doğruluğunu karşılaştırmak için, iddia edilen bütün savaş alanlarını gezdirmiştir. Bu gezi sırasında bütün uzmanlar savaşın yapıldığı coğrafya ile ilgili kendi görüşlerini dile getirmişler, fikir tartışmaları yaşanmıştır. Topraklı'nın iddiasının doğruluğunu zaman gösterecektir ancak Topraklı savaş tarihçilerine önemli bir ders vermiştir. Savaşların olduğu coğrafyayı bilmeden hatta gezmeden savaşlarla ilgili eser vermek sağlıklı bir durum değildir (Topraklı, 2011). Bu geziler sırasında savaşların zihinde somutlaştırılması için savaşların öğretiminde de gezilerin önemi ortaya çıkmıştır.

2.2.1.3. Vatanseverlik konularının öğretimi

Savaşların sonuçları ile eğitim arasında doğrudan bir ilişki mevcuttur. Çocukları sadece centilmen, beyefendi olarak değil aynı zamanda topluma yararlı ve entelektüel insan olarak da yetiştirmeliyiz (Green, 1937: 84). Eğitimin en büyük amacı vatandaş yetiştirmektir. Tarih bilgisi olmadan da vatandaş yetiştirilemez. Bu konuda da karşımıza ikilemlerin geleceğini bilmemiz gerekir. Tarihsel gerçekler, vatanseverliği anlatan tarihsel metinler mi olmalı yoksa tarih sürekli vatanseverlik inancı mı aşılmalıdır? İkinci görüşün geçerli olmadığı, Fransızların uygulamalarında görüldü. Almanların ikinci kademedeki okullarıysa; aşırı milliyetçiliğin kölesi olma hatasına düştüler. Şu gerçeği de eklemek gerekir ki, "Aşırı milliyetçilik vatanseverlik anlamına gelmemektedir" (Mantoux, 1918: 17). Romancı ve eleştirmen George Orwell ise vatanseverliği şöyle tanımlamaktadır: Dünyanın en iyisi olduğuna inanılan özel bir yere ve özel bir yaşam biçimine bağlı olmak, fakat başka insanlara karşı güç kullanma isteği duymamaktır (Akt. Volkan, 2005: 39). Milliyetçilik insanlığın ilerlemesi amacıyla kullanılabilirken tarihin bazı dönemlerinde insanlığın felaketine neden olmuştur. Fransız Devrimi'nden sonra milletlerin ve devletlerin elinde kin ve nefret aracı olarak kullanılmıştır (Turan, 1950: 214).

"Osman Turan'a göre ise milliyetçilik insanlığı ayırmamalı, birleştirmelidir. Birleşmiş Milletler ideali milliyetçilik ve insanlık

ideallerini birbirine aykırı sayan, birincisini ikincisi uğruna feda eden bir yolda yürümemeli, insanlar arasında birliği bozan etkenleri kaldıran hürriyet ve demokrasi dünyasında milliyetçilik idealini büyük insanlık idealine yardımcı kılan bir prensip üzerinden yürümelidir” (Turan, 1950: 213).

Oruç ise savaşlar yaşamış toprakları işgal edilmiş toplumlarda vatan sevgisi, kahramanlık, cesaret gibi kavramların bir değer olarak öğrencilere anlatılmasının o toplum için önemine dikkat çekmektedir (Oruç, 2006: 23). Savaş öğretiminde vatanseverlik ve kahramanlığın yüceltilmesi ve bir ülkenin bölgesel olarak genişlemesi evrensel düşünce ile çatışabilmektedir. İngiltere ve Fransa, koloni bulma geçmişi ve tarih yazımında bu çelişkileri sık sık yaşamaktadır. Öğretmenler bu konulara nasıl yaklaşmalıdır? İngiltere’de yapılan toplantıda şu kararlar alınmıştır. Uluslararası ilişkiler kurmak için okullara da bazı görevler düşmektedir. Bunlar: okul gezileri, öğretmen ve öğrenci değişimleri, okullar arasındaki anlayış ve işbirliğine katkı sağlayabilir, ön yargıları azaltabilir (Mantoux, 1918: 18). Yazıcı ve Yazıcı, yurtseverlik kavramına yönelik Türkiye’de tarih ve sosyal bilgiler öğretmenleriyle yaptıkları çalışmaları yurt dışında yapılan çalışmalarla karşılaştırmışlardır. Çalışmada yapıcı yurt severliğe yönelik en yüksek tutum Türkiye’de görülmüştür. Buna karşı kör yurt severlik tutumu ise ABD ve İngiltere’den yüksek Singapur’dan ise düşük çıkmıştır (Yazıcı ve Yazıcı, 2010: 659).

Tarih eğitimi ulusal ve evrensel ilkeler açısından da değerlendirilmelidir. Atatürk’ün bu konu hakkındaki sözleri her zaman bizim için ışık olmalıdır: “Hodbinlik şahsi olsun, milli olsun daima fena telakki edilmelidir. Bizim milliyetperverliğimiz herhâlde hodbinane ve mağrurane bir milliyetçilik değildir”. “Dünya vatandaşları hased, açgözlülük ve kinden uzaklaşacak surette terbiye edilmelidir.” Bu fikirden yola çıkılarak farklı ülkeler, dinler ve görüşler arasında denge kurulmalıdır. Bu ilkelerden hareketle Londra’da yer alan bir müzede yer alan “vatanseverlik yeterli değildir, kimseye karşı kin ve nefret de duymamalıyım.” sözlerine Mustafa Safran’ın eklediği “Tabii kimse de bana” sözünü de benimseyerek öğrencilerimize bu yönde tarih eğitimi vermeyi hedeflemeliyiz (Safran, 2008: 20).

Eğitim savaş ruhunu besleyerek düşmanlık üretme gibi bir amaca da hizmet edebilmektedir. Bu fikrin gelecekte insanlık idealine hizmet etmeyeceğini bilmemiz gerekmektedir. Düşmanlığın yerine eğitimin gücünden işbirliği ve uluslararası faydayı

elde etmeliyiz. Öğretmenler ders kitaplarından uluslararası nefreti çıkarmalı, savaşı yücelten kelimeleri temizlemeli, vatanseverliğin kötüye kullanılmasına izin vermemelidirler. Savaş insanlığın içgüdüsünden gelen bir nefretin sonucu değildir. Fakat savaşlardan sonra nefret okullarda canlı tutulabilir. Öğretmenler bu noktada savaşın sonuçsuz bir çaba olduğunu, korkunç olduğunu ve insanlığın savaştan kaçınması gerektiği umudunu öğrencilere aşılmalıdırlar (Baunmgarten ve Prescott, 1928: 312 Akt. Macpail, 1941: 635). Barışa ulaşmak için ders kitapları artık savaşçıların zaferlerini kutlamaktan vazgeçmeli, bilim kitapları doğal sistemi savunan görüşleri cesaretlendirme fikrini terk etmelidir. Öğretmenler âdeta barışı tırmanacak bir dağ olarak görmelidirler ve bu dağın zirvesine çıkarak farklı perspektifleri görme imkânına kavuşmalıdırlar (Harris, 1999: 314). Savaşları toplumlar arasında hoşgörünün bir aracı olarak da anlatabiliriz. Örneğin II. Kılıçarslan Süryânî patriki Mihael'e yazdığı mektupta kazandığı zaferî onun duaları sayesinde mümkün olduğunu söyleyecek kadar alçak gönüllü bir devlet adamıydı. Bu ifadeler savaşlar anlatılırken düşmanlık değil hoşgörünün önemini vurgulayan satırlardır (Turan, 1950: 218).

2.2.1.4. Savaşların öğretimi ve nesnellik

Eski Çekoslovakya Devleti'nin logusunda “Gerçek her şeyden önde gelir.” yazmaktadır. Bu deyim en fazla karşılık bulduğu alanlardan birisi de tarih bilimidir. Tarih biliminin pek çok amacı vardır tarih biliminin en önemli ilkesi hakikate ulaşma çabasıdır. Savaşları anlatmayarak ya da görmezden gelerek tarih yazmaya çalışmak tarih biliminin en önemli ilkesine ters düşmektedir (McCPhail, 1941: 635). Russell, tarihin savaşlar anılmadan öğretilmesini isteyenlerle aynı görüşleri paylaşmadığını şöyle ifade etmiştir:

Tarihin savaşlar anılmadan öğretilmesini isteyen ve çocuklar elden geldiğince dünyadaki zulümden habersiz tutulması gerektiğini düşünen savaş aleytarı kişiler tanıdım. Fakat ben bilgi yokluğuna dayalı “kaçak ve manastıra kapanmış bir erdem” övemem. Tarih öğretilcekse gerçeğe uygun öğretilmelidir. Sağlıklı bir ahlak anlayışı dünyada olup bitenleri tümüyle bilmekle ancak güçlenebilir. Bilgisizlik içinde eğittiğimiz genç insanların kötülük diye bir şey olduğunu anladıklarında zevkle ona yönelme tehlikelerini göze alamayız (Russell, 1984: 157).

Savaşların nedenlerini şahsileştirme yanlışlarından da kurtulmamız gerekmektedir. Savaşları değerlendirirken tek bir devlet adamı ya da komutanın kişisel kararından

ziyade dönemin şartlarını dikkate almamız gerekmektedir. Savaşın nedeni tarafların birinden ziyade, dönemin şartlarında, tarafların birinde belki de her ikisinde olabilir (Vigander, 1969: 94).

Tolstoy, savaşlarla ilgili çıkarımda bulunacak tarihçileri savaş zamanında insanların her eylemelerini akla dayanan yorumlarla açıklamaları konusunda uyarılmaktadır. Çünkü normal zamanlarda kendi iradesinde karar veren insanlar savaş zamanında daha büyük bir gücün iradesinde karar vermek zorundadırlar (Tolstoy, 2010: 28).

“Şu anda kesinlikle sadece kendi irademle elimi kaldırıyor ve indiriyorum. Şu anda yazmayı bırakabilirim. Şu anda düşüncemi Amerika’ya ya da herhangi bir matematik sorununa yöneltmek kesinlikle benim irademe bağlı ve bütün engellerin ötesindedir. Kendi özgürlüğümü yaşarken, kendi elimi havaya kaldırabilir ve zorla indirebilirim. Bunu yaptım. Ama yanımda bir çocuk duruyor, elimi onun üzerinde kaldırıyorum ve aynı güçlükle çocuğun üzerine indirmek istiyorum. Bunu yapamam bu çocuğa köpek saldırıyor, köpeğe ister istemez el kaldırırım. Cepheyken alayın manevralarına ister istemez katılırım. Bir çarpışma sırasında alayımınla birlikte saldırıya geçmeden ve çevremdeki herkes kaçarken ben de ister istemez kaçırım. Mahkemede sanık sandalyesinde otururken ister istemez konuşurum ya da ister istemez ne konuşacağımı bilirim. Gözüme yönelik bir saldırı olduğunda ister istemez gözümü kırparım” (Tolstoy, 2011: 29).

Tarih yazılırken ve anlatılırken zaferler kadar yenilgileri de anlatmak tarihçilerin görevidir. Tarih bizim ve atalarımızın sadece başarılarını değil aynı zamanda başarısızlıklarını da gösterir (Headlam, 1918: 10). Tolstoy, Napoleon’un Rusya seferini anlatırken başarısızlıklarımızdan ve felaketlerimizden bahsetmeden, “Bonaparte Fransa’sı ile yaptığımız savaşta başarılarımızı yazmak vicdanımı rahatsız ediyordu.” diyerek, zaferler kadar yenilgileri de yazmanın bir vicdan borcu olduğunu dile getirmiştir. Tolstoy, Rusların zaferinin bir raslantı değil de, halkın ve ordunun karakterine dayanan bir sonuç olduğu görülürse bunun gelecek kuşaklara sıkıntılı anlarında anlatılmasının yararlı olacağını savunmuştur (Tolstoy, 2010: 15). Alman başbakan yardımcısı Helmut Schmidt de “geçmişteki hatalarımızı kabul etmemiz ulusal bütünlüğümüze zarar vermez demiştir.” “İnsanlık için gelecekte ne umarsak umalım haklı olan değerler yüceltilmelidir. Ülkemizi çok sevsek de yanlış olan şeyleri yüceltmek, doğruları çarpıtmak yanlıştır, hatalıdır. Çocuklar onlara doğru bilgi aktardığımız konusunda bizlere güvenmelidir. Ülkemizi doğruları ve yanlışları ile

beraber sevmeliyiz. Tarih bilimi için hiçbir şey gerçekten, daha önemli değildir (Lin, Zhao, Ogawa, Hoge, ve Kim, 2009: 229).

Fujioka, çocuklara savaşın kötü yüzünü gösteren ve barışı sevdiren materyaller geliştirmemiz gerektiğini söylemektedir. Öğrencilere savaşların gerçek nedenleri öğretilmelidir. Dünya gerçeklerinden uzak, duygusal ve ideal olan barış fikri öğrencilere uzun vadede zarar verebilir. Japon çocuklara, Japonların savaşlardan acı çektiklerini ve savaş kurbanı olduklarını anlatmak çok zor değildir. Fakat zor olan şeyi anlatmamız gerekir. Yani, Japonya savaşta saldırgan taraflardan birisiydi. Komşu ülkelere de zarar verdi. Savaşa sadece taraflar kendi gözlerinden bakarlarsa savaşın yüceltilmesi kaçınılmaz olacaktır. Japon öğretmenler İkinci Dünya Savaşı'na ayrılan zamanın azlığından şikâyet etmektedirler. Ayrıca Japonya'da İkinci Dünya Savaşı'nın anlatımı bir bütünlük hâlinde değil, parça parça olarak dağınık bir şekilde yer almaktadır. Bu durum da eğitim sürecini olumsuz yönde etkilemektedir (Fujioka, 1991-1992: 38).

İkinci Dünya Savaşı'nın öğretimi bu savaşı yaşayan ülkelerde özel bir anlam taşımaktadır. Bu ülkelerden birisi de çok acı tecrübeler yaşayan Japonya'dır. Japon anayasasının dokuzuncu maddesine göre, uluslararası anlaşmazlıklarda güç kullanılması durumunda Japon halkının ulusal onur adına her şeyden vazgeçebileceği yazılıdır. Japon okul müfredatında Japon öğrencilerin, Pasifik Savaşı'yla ilgili her şeyi baştan sona bilmeleri gerekirken; Japonya'nın ulusal belleğinde kötü bir iz bırakan II. Dünya Savaşı'nın Avrupa cephesine daha az vurgu yapılmaktadır (Fujioka, 1991-1992: 21).

2.2.1.5. Teknik açıdan savaşların öğretimi

Tarih derslerinde savaşların öğretiminde üslup olduğu kadar ders anlatma stratejileri ve materyaller de önemli bir role sahiptir. Fujioka (1991-1992) çocuklara savaşın kötü yüzünü gösteren ve barışı sevdiren materyaller geliştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Chung, öğretmenlere İkinci Dünya Savaşı'nı anlatırken hangi materyalleri kullandıklarını sordu. Öğretmenler genellikle dökümanlar ve videoları kullandıklarını söylediler. İkinci Dünya Savaşı anlatırken, Güney Koreli öğretmenler sınıflarında tartışmaları, panelleri, grup tartışmalarını ve rol oynama tekniğini ise hiç kullanmadıklarını belirtmişlerdir (Chung, 1995: 42).

Yirminci yüzyılda savaşların öğretilmesiyle ilgili yapılan toplantıda öğrencileri gereksiz ayrıntılara boğarak savaşları anlatmanın yararsızlığına dikkat çekilmişti. Montoux, 31. alay ya da 43. alay, saat 3.45'te saldırıya geçildi gibi ayrıntıları, öğrencilere anlatmanın gereksizliğine dikkat çekmiştir. Bu gibi konular lise ya da üniversite öğrencilerinin değil üniversitelerde bu alanlarda uzman olması gereken akademisyenlerin bilmesi gereken bilgilerdir (Mantoux, 1918: 17). Yirminci yüzyılın başlarında İngiltere'de denizcilik tarihinin öğretimi ile ilgili bir toplantıda ise denizci yetiştiren askeri okullarda verilen eğitim gündeme gelmiştir. Askerlerin savaş konularıyla ilgili bilgisinin olmasının takdir edildiği, fakat donanmacıların yoğun teorik bilgilerle eğitilmelerinin yanlış olduğuna dikkat çekilmiştir. “Denizciler iyi eğitilmiş deniz askeri olmalıdır, deniz hukukçusu ya da avukatı değil” (Hodges, 1916: 22).

Tarih dersinde savaşların öğretiminde filmlerin önemli bir rolü vardır. Öğrenciler savaşları filmlerden de öğrenmektedir. Gündüzöz adlı ilköğretim öğrencisi şiddet içeren filmlerle ilgili arkadaşlarını şöyle uyarmaktadır: “Çocuklar geleceğin büyükleridir. Bir çocuk savaş, kavga, gibi olumsuzluk içeren oyunculardan, dizi ve filmlerden hoşlanıyorsa bu isteğin önüne geçmelidir. Doğumundan itibaren çocuklara sevgi aşılanmalıdır. Oyuncak silah, zararlı bilgisayar oyunları, çocukların ruh sağlığı için hiç de sağlıklı değildir” (Gündüzöz, 2008: 12). Ata'nın, 1999 yılında yaptığı çalışmada Çanakale Savaşları'nın daha etkili öğretilmesi için bu savaşı ve bütün savaşları anlatırken fotoğraf, harita, portreler, temsili resimler, gazeteler, belgeseller ve filmlerden yararlanılması gerektiğini dile getirmiştir. Ata, gelecekte savaşların öğretiminde müzelerin önemini artacağını dile getirmiştir. Özellikle sanal müzelerin, savaşları anlatan müzeler önem kazanacaktır. Ata, ayrıca deniz savaşlarının anlatılmasına, deniz müzelerinin önemine dikkat çekmiştir.

Öztaş (2007) Ateşten Günler, Kurtuluş ve Cumhuriyet filmlerinden Kurtuluş Savaşı'nı anlatmak için öğretmenlerin yararlanması gerektiğini söylemiştir. Ayrıca Malazgirt Savaşı, İstanbul'un Fethi ve Sarıkamış Savaşı ile ilgili filmlerin çekilmesinin çok yararlı olacağını dile getirmiştir. Marcus ve diğerleri (2010) filmlerin özellikle tartışmalı konuların öğretiminde değişik perspektifler sağlayabileceğini dile getirdiler. “Hotel Rwanda” (2004) bir milyon insanın öldüğü iç savaşı, “Good Night and Good Luck” (2005) soğuk savaş döneminde Amerikan hükümetinin iç politikasını, “Kingdom

of Heaven” ise Kudüs’te yaşanan savaşı Müslümanların ve Hristiyanların gözünden değerlendirmektedir. ‘Readacted’ (2007) ise askerlerin gözünde Irak savaşını anlatmaktadır. Özellikle savaşların anlatımında filmlerin öğrencilere çok perspektiflilik sağlayabileceği düşünülmektedir.

Türk tarihinde savaşlar anlatılırken analogi yönteminden yararlanılabilir. Örneğin, öğrencilere Sakarya Savaşı’nı anlatılırken, tarih öğretmenleri Sakarya Savaşı ile Miryakefalon Savaşı arasında bir benzerlik kurabilirler. Çünkü Miryokefalon Savaşı ile Selçuklular zamanında, Sakarya Savaşı ile de Kurtuluş Savaşı sırasında Anadolu’nun Türk yurdu olduğunu herkes kabullenmek zorunda kalmıştır. Başka bir örnek ise Ankara Savaşı ve Uhud Savaşı arasında kurulabilir. Çünkü Uhud Savaşı’nda Hz. Muhammed’in ordusundaki okçular, Ankara Savaşı’nda da Yıldırım Beyazıt’ın ordusundaki askerler yerlerinden ayrılarak taraflarına zarar vermişlerdir. Ata’nın tarih öğretmeni adaylarıyla yaptığı görüşmede öğrencilerin savaş ve antlaşmalarla ilgili benzerlikler kurdukları görülmüştür. Öğrencilerin benzerlik kurdukları tarihsel olayların bazıları şunlardı: Silistre Müdafaası- Çanakkale Savunması, savaştan sonra Iraklıların yaşadığı zorluklar- Kurtuluş Savaşı’nda Türklerin yaşadıkları zorluklar, Troya Savaşı- Çanakkale Savaşları, Babai İsyanı- Şeyh Bedreddin İsyanı (Ata, 308: 2008).

2.2.2. Tarih Ders Kitapları Ve Savaşlar

Yeryüzünde yaşanmış savaşları aktarmada en önemli araçlar arasında tarih ders kitapları da yer almaktadır. Çalışmanın bu bölümünde tarih ders kitaplarında savaşların nasıl anlatıldığına dair bilgiler verilecektir. Yine tarih ders kitaplarında savaşların anlatımı ile ilgili yapılan konferanslardan söz edilecektir.

2.2.2.1. Dünyadaki ders kitaplarında savaşlar nasıl anlatıldı?

Birinci Dünya Savaşı, insanlığın hafızasında savaşların yıkıcılık yönünün görüldüğü bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir. İnsanlar sanayileşmiş bir toplumda üretilen silahların kitlesel imha gücüyle ilk kez bu savaşta karşılaşmışlardır. Bu savaştan sonra tarih ders kitaplarında savaşların nasıl anlatılması gerektiği tartışması

yoğunlaşmaya başlamıştır. Ders kitaplarında yirminci yüzyılın anlatımında önemli bir yer tutan savaşın dehşet verici yönleri, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra daha ağırlıklı olarak gündeme getirilmiştir. Pekiyi ama sonuçlarıyla beraber bu konular, 12-18 yaş grubundaki öğrencilerin yapılan bütün kötülükleri kavrayabilecekleri bir biçimde mi işlenmektedir? Şüphesiz bu konu ülkeden ülkeye değişmektedir. İngiltere, Almanya, Rusya ve Polonya'da okutulan ders kitapları Birinci Dünya Savaşı'nı anlatırken çok farklı yaklaşımlar sergilemektedirler. Bir savaşta kusur ve suç paylaşımı hiçbir zaman kolay bir mesele olmamıştır. Eski dostlar birbirlerine düşman kesilebilirler, mağlupların yanı sıra galipler de savaş suçlarına bulaşabilirler. İngiltere'de yayımlanan bir ders kitabı savaşların algılara göre değiştiğini savunmakta ve şöyle demektedir: Rus askerleri zamana göre tarih ders kitaplarında dört gözle yolu beklenen kurtarıcılar olarak da kana susamış imtikamcılar olarak da görülebilir (Pingel, 2003: 64).

İngiltere'de ve bir ölçüde Fransa'da okutulan ders kitapları Birinci Dünya Savaşı'nı en az İkinci Dünya Savaşı kadar ayrıntılı biçimde işlemektedir. İngiltere'de, Birinci Dünya Savaşı hâlâ sarsıcı bir deneyim olarak kabul edilir. Çünkü İngiltere'nin yüzyıllardan beri denizlerde südüdüğü üstünlük ilk kez sorgulanır hâle gelmiştir ve bir ulus varlığını korumak için ABD'ye, yeni süper güce muhtaç hâle gelmiştir (Pingel, 2003: 64).

Almanya'da okutulan bir tarih ders kitabında ise Birinci Dünya Savaşı'nın anlatımı iki sayfayı kaplayan bir fotoğrafla başlar. Fotoğrafta binlerce haçın ufka doğru uzandığı bir Fransız savaş şehitleri mezarlığı yer almaktadır. İngiltere'de ve Almanya'da okutulan ders kitaplarındaki görsel malzemeler nitelik bakımından çok farklı da olsa iletmek istedikleri mesaj aynıdır: Savaş yoluyla çok az şey elde edilebilir (Pingel, 2003: 65).

Modern bir savaşta askeri zafer siyasal veya ekonomik yenilgi anlamına gelebilir. Alman 9. Sınıf tarih ders kitabında (Oldenbourg) başlıklarından birisi "Avrupa'nın zayıflamış galipleri"dir. Avrupa'nın yenilgisinden söz eden pek çok kitap vardır. Fransa'da yayımlanan tarih dokuzuncu sınıf ders kitaplarından birisi (Historie Geographie) savaş konu alan bölümün başlığı "Kaynakları tükenen ve yoksul kalan Avrupa'dır" demektedir. Ders kitabı şöyle bir edebi dil kullanmıştır: "Avrupa'nın gerileyişi ışıltısı azalan bir yıldız gibi oldu. Avrupa dünyanın ekonomik bir can damarı

olmaktan çıktı. Savaş yaşlı kıta üzerinde yürütülen alışveriş ilişkilerini koparıp dondurdu, savaşın yükseleni ABD ve Japonya oldu” (Pingel, 2003: 70).

Lutz ise Alman tarih ders kitaplarının Birinci Dünya Savaşı’nı fazla eleştirel olarak incelemediklerini belirtmiştir. Alman tarih ders kitapları Almanların düşmanları tarafından çevrildiğini gençlere aktarmıştır. Kitaplara göre Fransa, öç almak istiyor, Almanya’nın ticari ve endüstri alanlarındaki yayılmasına karşı çıkıyordu. İngiltere’nin Belçika’nın tarafsızlığının korunması aksi hâlde savaş ilan edeceğini açıklaması ise bir bahaneydi. Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra yazılan tarih ders kitapları Almanların savaş suçu işlemediğini dile getiriyordu. Versay Antlaşması ile dile getirilen savaş suçları ise gerçeği yansıtmıyordu (Lutz, 1929: 74).

Montesquieu uzun yıllar önce şunu yazmıştı: “Savaşın gerçek yazarı onu açığa çıkaran değil, ondan kaçınılmasını sağlayandır.” Almanya’da ders kitaplarıyla ilgili yazılan rapora göre, Alman tarih ders kitaplarında şöyle ifadeler yer vermişti: Almanya’nın elleri temizdir. Hiçbir tarih ders kitabı bunun aksini söyleyemez. Almanya, dünya savaşının tek suçlusu değildir. Rapor ayrıca şu gerçeğin de görülmesini istemişti: Almanya’daki tarih derslerinde en önemli faktör ders kitapları değil öğretmenlerdir, bu yüzden savaşları anlatmada öğretmenlerin takınacağı tavır çok önemlidir (Lutz, 1929: 279) Birinci Dünya Savaşı’nın değerlendirilmesi, savaşın Avrupa üzerinde yarattığı olumsuz etki, Hollanda tarih ders kitabına şu satırlarla yansımıştır:

“Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra Avrupa genelinde düş kırıklığı yaşanıyordu. Kötümserlik ve korku hâkim duygulardı. Bu hüsranın ve karamsarlığın kökenleri savaşın vahşetinde yatıyordu. Milyonlarca genç yaşamını yitirmiş veya sakat kalmıştı. Savaşı kazanan taraf olmasına rağmen, İtalya’da insanlar Versay Antlaşması’nın kendi aleyhlerine olduğu kanısını taşıyorlardı” (Pingel, 2003: 56).

Türkiye ve Yunanistan’da yazılan ders kitaplarında da olayların farklı aktarıldığını ve ön yargıları görmekteyiz. Yunanistan’ın, Osmanlı İmparatorluğu’ndan ayrılma süreci ve Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra Yunanlıların Anadolu’yu işgal çabaları, Türk kamuoyunda ve Türk tarih ders kitaplarında Yunanlılara karşı tepkiye neden olmuştur. Muallim Ahmet Halit’in, Bizim Tarih adlı tarih ders kitabı, Süleyman Edip ve Ali Tevfik Beyler’in 1929 yılında yayınladıkları İlköğretim Çocuklarına Tarih Dersleri adlı

tarih ders kitabı, Ali Reşat'ın Umumi Tarih Kitabı, 1934 tarihli tarih ders kitaplarında Yunanlılara karşı ön yargılı ifadelere yer verilmiştir (Safran ve Ata, 2006: 67). Yunan tarihçiler ise Yunan medeniyetinin, Perslerle savaştan sonra dünyanın saygı duyduğu bir medeniyet yarattığını ve bu medeniyetin Büyük Alexander ile Asya'ya yayıldığını kabul etmektedirler. Yunanlı tarihçilere göre bu medeniyete Fatih Sultan Mehmet son vermiştir. Yunan tarih ders kitabına göre Fatih Sultan Mehmet askerlerine cennetin nimetlerini vadederek İstanbul'u almak için teşvik etmiştir. Türk tarih ders kitapları İstanbul'un alınmasından sonra hiç kimsenin zarar görmediğini yazarken, "Ancient Greece" adlı Yunan tarih ders kitabı otuz iki bin kişinin öldürüldüğünü yazmıştır. Geçmiş yıllardaki tarih ders kitaplarına göre, günümüzde yazılan tarih ders kitaplarında iki toplum birbirine karşı daha yumuşak bir dil kullanmaktadır (Milas, 1991: 28).

İngiltere'de ve Fransa'da okutulan ders kitaplarında Birinci Dünya Savaşı, İkinci Dünya Savaşı kadar ayrıntılı bir biçimde işlenmektedir. Buna karşılık gerek Almanya'da yayımlanan ders kitaplarında gerekse Nazi ordularınca işgal edilen ülkelerin ders kitaplarında ağırlıklı olarak İkinci Dünya Savaşı üzerinde durulmaktadır. Bu ülkelerde halk Birinci Dünya Savaşı'nı neredeyse unutmuş durumdadır. Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra ilk kez bağımsızlığa kavuşmuş birçok Doğu Avrupa ülkesinin, İkinci Dünya Savaşı'yla beraber bağımsızlığını yitirme tehlikesiyle karşı karşıya kalması belleklerde eski kötü hatıraları canlandırmıştır. Bu nedenle İkinci Dünya Savaşı, Almanlar tarafından işgal edilen ülkelerde derin ve acı hatıralar bırakmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri tarih ders kitaplarında, İkinci Dünya Savaşı'nın ders kitaplarına yansması Birinci Dünya Savaşı'na göre daha fazla olmuştur. Amerikan tarih ders kitaplarında barış, demokrasi, insan hakları dünyanın diğer kısmından fazla olarak Amerika Birleşik Devletlerinin ideali gibi sunulmuştur. ABD, İkinci Dünya Savaşı'nı aynı zamanda bu değerleri korumak için yapmıştır. Amerika Birleşik Devletlerinin atom bombasını kullanmasının mecburi olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca ABD ders kitapları Yahudi soykırımı üzerinde çok fazla durmaktadır (Nicholls, 2006: 98).

Amerika Birleşik Devletleri sınıflarında İkinci Dünya Savaşı'nın öğretimi özel bir önem taşımaktadır. ABD'de öğretmenlerin en fazla zaman ayırdıkları konu Avrupa'da ve Pasifik'te savaştır. Öğretmenler müfredatlarında yer alan bu konuların öğretimini de

çok önemli görmektedirler. Bunun yanında çalışma yapılan yirmi beş ilköğretim öğretmeninden yirmisi Mussolini’ni ve Faşist Partisinin öğretilmesini önemli görmektedir. Öğretmenlerin İkinci Dünya Savaşı ile ilgili önem verdikleri konulardan birisi ise Yahudilere yapılan soykırım ve Pearl Harbour baskınıdır. Lise tarih öğretmenlerinin ders kitaplarında anlatılan konulardan en fazla oranda önemli gördükleri konu Hitler’in iktidara gelişi (Barth, 1995: 5).

“America” ve “The American Nation” adlı ABD’de yayımlanan tarih ders kitapları Amerika’nın atom bombasını kullanmasının mecbur olduğunu savunmaktadır. İtalyan tarih ders kitaplarıysa savaşın insanlığın yüksek değerlerine karşı olduğunu dile getirmiştir. Demokrasi ve uluslararası barış en yüce erdemdir. İtalyan ders kitaplarında İkinci Dünya Savaşı’ndaki en büyük sorumluluğun Almanlara ait olduğu vurgulanmıştır. İtalya ve Japonya, Almanların küçük ortağıdır. İtalya’nın savaştaki sorumluluğuyse Musolini’ye yüklenmiştir. İtalyan tarih ders kitaplarına göre Musolini, İtalyan halkının gönlünde ve beyninde yer edemeyen kandırılmış birisidir (Nicholls, 2006: 98).

İsveç ders kitapları ülkelerinin İkinci Dünya Savaşı’ndaki tarafsızlığına vurgu yapmıştır. Bu tarafsızlığın Almanya’nın, Norveç’ten gelen demiri riske atmak istememesi nedeniyle İsveç’e bir müdahaleden kaçınmak istemesinden kaynaklandığı açıklanmaktadır. İsveç tarih ders kitaplarında tarafsızlık konusu işlenirken İsveç’in tarafsızlığı barışçılığı ile de ilişkilendirilmiştir (Nicholls, 2006: 99). İsveç tarih ders kitaplarında İkinci Dünya Savaşı’nda İngiltere ve Sovyetlerin rolüne ABD’nin rolünden daha fazla yer verilmiştir (Foster ve Nicholls, 2005: 221). “Living History” adlı İsveç tarih ders kitabı, İkinci Dünya Savaşı’nda Almanya’nın, Japonya’dan daha tehlikeli olduğunu yazmıştır (Foster-Nicholls, 2005: 230).

Japon tarih ders kitaplarında savaşların anlatımı özellikle İkinci Dünya Savaşı’nın anlatımı tartışmalı konuların başında gelmiştir. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Müttefikleri Japon tarih ders kitaplarının yazımına müdahale etmişlerdir. Japon tarih ders kitaplarının demokrasiye ve barışa hizmet etmesi gerektiği dile getirilmiştir. Ders kitaplarında propaganda, militarizm ve imparatorluğun idealleriyle ilgili yazılar yasaklanmıştır. Bu yönde ilk tarih ders kitabı 1946 yılında basılmıştır (Yoshiko ve Hiromitsu, 2000: 99). Fakat 1950 yılına gelindiği zaman Çin Devrimi ve Kore Savaşı

nedeniyle ABD; Japon eğitimi üzerindeki baskısını kaldırmak zorunda kalmıştır. Japonya’da sağ partilerin de iktidara gelmesiyle tarih ders kitaplarına eleştiriler yöneltilmeye başlamıştır. İkinci Dünya Savaşı’yla ilgili satırların tarih ders kitaplarından çıkarılması istenmiştir (Yashiko ve Hiramitsu, 2000: 105). Tarih ders kitabı yazarı Ienaga Saburo İkinci Dünya Savaşı’nda acı çeken Japon askerlerinin resimlerini ders kitaplarına koyarak halkı bilgilendirmek istemiştir, fakat hükümet bu görüşe karşı çıkmıştır. Ayrıca Japon hükümeti Saburo’dan Sovyet- Japon Savaşı’nın sorumluluğunun Sovyetlere ait olduğuna dair tarih ders kitabına cümleler eklemesini istenmiştir (Yoshiko ve Hiramitsu, 2000: 108). Japon ders kitaplarında Çin’deki “Nanjing Soykırımı” âdetâ haklılaştırılmaktadır (Yoshiko ve Hiramitsu, 2000: 113). 1978 yılında Japonya’da iktidara gelen Liberal Demokrat Parti, ders kitaplarını yeterince ulusal duyguları yansıtamadığı için eleştirmeye başladı. Özellikle tarih ders kitabı yazarı Saburo ile hükümet arasında davalar olmaya başlamıştır. Dava konularından birisiyse Saburo Okinawa Savaşı’nda ordunun sorumsuzluğu sebebiyle yüz altmış bin sivil Japon ve çocuğun öldüğünü yazmaktadır. Hükümet ise bu insanların ordu için kendilerini feda ettiklerini iddia etmiştir. Ulusal duyguların yüksek olduğu Japon toplumunda savaşları anlatmak, Japon devletinin hatalarından bahsetmek Japon halkı arasında tartışmalara yol açmaktadır (Yoshiko ve Hiramitsu, 2000: 116).

Japon tarih ders kitaplarında İkinci Dünya Savaşı hem ulusal hem de uluslararası bağlamda ele alınmıştır. Japonya’nın Çin’e ve ABD’ye karşı tek başına mücadele ettiği genç kuşaklara hatırlatılmıştır. Japonya; ABD’nin, İkinci Dünya Savaşı’na girmesine yol açan Pearl Harbour baskını için ise, bu saldırının Japonya’yı savunma amacı taşıdığını çünkü ABD’nin bu tarihten önce Japonya’ya karşı savaşa girmeyi kararlaştırdığını yazmıştır. Japonya ayrıca, Almanya ile müttefik olmasına rağmen soykırım konusunda Almanlarla hiçbir benzerlikleri olmadığını vurgulamıştır. Japonya’nın faşizme yaptığı katkı ise en dar tanımlarla yer bulmuştur (Nicholls, 2006: 101). Yine “Shosetsu Nihon Shi” adı Japon tarih ders kitabı ABCD sembolü ile kısalttığı devletleri Japonya’yı çevrelemeye çalışan devletler olarak yazmıştır (A- America B- British C- Chinese D- Dutch). Japon tarih ders kitapları doğal olarak İkinci Dünya Savaşı’nın Avrupa cephesine değil, Pasifik cephesine yoğunlaşmıştır (Foster, Nicholls, 2005: 219) . Japon öğretmenleriyle yapılan araştırmada, öğretmenler İkinci Dünya Savaşı’yla ilgili en fazla Hiroşima ve Nagasaki’ye atom bombasının atılmasını

en önemli konu olarak seçmişlerdir. Daha sonra ise Japon-Çin Savaşı ve Okinawas Savaşı'nı seçmişlerdir. Öğretmenlerin seçtikleri konular genellikle Japonların savaşın kurbanı ve acı çeken tarafı oldukları ile ilgiliydi. Özellikle bu temalar ilköğretim okullarında çok yaygın olarak işlenmektedir (Barth, 1995: 5).

Japon tarih ders kitaplarında dikkat çekilen noktalardan birisi de Sovyetler Birliği'nin Sovyet-Japon saldırmazlık anlaşmasını bozduğudur. Sovyetler, atom bombasından sonra Mançurya'yı işgal etmiş, esir aldığı Japonları, Sibirya'ya sürmüştür. Esir alınan altı yüz bin Japon'dan yüzde onu zor şartlar altında ölmüştür (Crawford ve Foster, 2007: 119).

Fransız ders kitapları ise Cezayir'le yaptıkları savaşı ders kitaplarında yazmakta oldukça isteksiz davranmışlardır. Fransız tarih ders kitaplarını yazanlar bazı kitaplarda bu savaşa hiç değinmemişlerdir. Bazı kitaplar ise bu savaşı çatışma olarak öğrencilere aktarmaktaydı. Tarih öğretmenleri ise bu savaşla ilgili sınavlarda öğrencilere soru sormuyorlardı. Fransızlar sömürgeci bir mantıkla yürüttükleri Cezayir Savaşı'nı ders kitaplarına almakta oldukça isteksiz davranmışlardır (Copeux, 2003: 45).

İngiliz tarih ders kitapları İkinci Dünya Savaşı'nın kazanılmasında ABD'nin rolüne özel bir önem vermiştir. Savaşın kazanılmasında en büyük payın ABD ve Kanada'dan gelen yardımlar olduğunu belirtmiştir. GCSE Modern History adlı İngiliz tarih ders kitabı İngiltere'nin zaferine ve eksen devletlerinin mağlubiyetine on altı sayfa ayırmıştır. ABD'nin İngiltere'ye yaptığı yardım ve yardım malzemeleri ayrıntılı olarak verilmiştir (Foster ve Nicholls, 2005: 224). "Modern World" adlı İngiliz ders kitabı ABD'nin atom bombasını kullanmasını nedensiz değildi diye savunarak Okinawa'da yedi bin ABD askerinin öldürülmesinin atom bombasının kullanılmasına gerekçe olduğunu yazmıştır (Foster-Nicholls, 2005: 230).

Amerikan tarih ders kitaplarına James W. Loewen eleştirel bir yaklaşım getirmiştir. Lowen, 1959 yılında okuduğu Amerikan tarih ders kitabında binlerce insanın hayatına mal olan köleliğin kötü bir şey olmadığını yazdığını belirtmiştir. *American History* ders kitabı ise köleliliğin insan haklarına aykırı yönlerini vurgulamakla beraber, kölelik sisteminin insanlara yeterince yiyecek ve kölelere sığınak verdiğini de vurgulayarak tarihi kötüye kullanma yolunu seçmiştir (Loewen, 2007: 137-138). Amerika Birleşik

Devletleri tarih ders kitapları, Vietnam Savaşı'nı anlatırken taraflı bir tutum içerisine girmektedirler. Vietnam Savaşı'yla özdeşleşen resimlere Amerikan tarih ders kitaplarında yer verilmemektedir. Linda McNeil ise Amerikan tarih öğretmenlerinin çoğunun Vietnam Savaşı'nı anlatmaktan kaçındığını dile getirmiştir. Amerikan tarih öğretmenleri 1980'li yıllarda Vietnam Savaşı'na ortalama olarak 0- 4.5 dakika arasında zaman ayırmışlardır (Loewen, 2007: 256).

Farklı ülke kitaplarında farklı şekilde anlatılan savaşlardan birisi de “Kore Savaşı”dır. Amerikan tarihinde “unutulan savaş” adı verilen bu savaşa, ABD, Japonya ve Güney Kore ders kitapları bu savaşın nedenini Çin'in desteklediği Kuzey Kore'nin sebep olduğunu yazmıştır. Çin ders kitapları ise bu savaşın ABD'nin desteklediği Güney Kore'nin sebep olduğunu yazmıştır (Lin., Zhao., Ogawa., Hoge ve kim, 2009: 226). Çin ders kitapları ABD'nin sadece Kuzey Kore'yi değil, Çin'in bir kısım toprağını da işgal ettiğini yazmıştır. Çin tarih ders kitapları ayrıca Birleşmiş Milletler askerlerinin Çin'in özgürlüğüne kast ettiğini yazmıştır (Lin ve diğerleri, 2009: 227). Çin ders kitapları emperyalistlere karşı savaşan askerlerin, ülkelerine zafer ile döndüğünü yazmışlardır (Lin ve diğerleri, 2009; 227). Güney Kore ders kitapları ise savaşa saldırgan Kuzey Kore'nin neden olduğunu yazmıştır. Kuzey Kore, özgürlüklere ve barışa meydan okuyordu. Kore Savaşı pek çok Japon için bir anlam ifade etmemesine rağmen, Kuzey Kore'de, Japonya Kore Savaşı'na tam destek veren bir devlet olarak kabul edilir. Bu nedenle Kuzey Kore ile Japonya arasında da diplomatik ilişki yoktur. Güney Kore tarih ders kitapları bir buçuk milyon çocuğun savaşta yetim kaldığını yazmıştır. ABD ders kitapları ise elli bin Amerikan askerinin savaşta öldüğünü yazarken Çin tarih ders kitapları ise savaştaki kayıplarla ilgili bir bilgi vermemiştir (Lin ve diğerleri, 2009: 228). Farklı ülkelerin tarih ders kitaplarındaki Kore Savaşı ile ilgili bilgilerin sınıflarda karşılaştırılması öğrencilere farklı perspektifler sağlayacaktır. Öğrenciler bu sayede bilgileri analiz edebilecekler, tarihsel ve eleştirel düşünme becerileri gelişecektir. Öğrenciler aynı zamanda da uluslararası konulardan haberdar olmuş olacaklardır (Lin ve diğerleri, 2009: 230). Norveç'te yayımlanan tarih ders kitapları da 1914-1945 dönemini ele alan bütün ders kitaplarında İkinci Dünya Savaşı'nın anlatıldığı bölüm sayfa sayısı bakımından büyük farkla ön sırayı almaktadır. Metnin yaklaşık % 30'u savaşın arka planına, gelişimine ve sonuçlarına ayrılmış, Norveç dışındaki olaylara ve Alman işgali altındaki Norveç'e aşağı yukarı eşit ağırlıkta yer verilmiştir (Pingel, 2003: 76). Savaşları anlatma bakımından Doğu ve Batı Avrupa

ülkelerinde okutulan tarih ders kitapları arasında belirgin bir fark vardır. Her iki taraf da kendi muharebe alanları üzerinde yoğunlaşmaktadırlar. Hem anlatılan coğrafyada hem de anlatım tarzında farklılıklar mevcuttur. Batı cephesinde siper savaşı üzerine anlatılanlar modern teknolojinin yıkıcı gücünü göstermektedir (Pingel, 2003: 76). Buna karşılık Doğu ve Orta Avrupa ülkelerinde okutulan ders kitaplarında stratejik meseleler, askeri liderlerin belli yetenekleri ve savaşlarda belirleyici rol oynayan kahramanlık üzerinde daha çok durulmaktadır. Genelde Polonya, Rusya ve Litvanya'da okutulan ders kitapları her iki savaşın askeri yönlerine daha geniş yer vermiştir. Ordulara ilişkin nicel bilgilere daha çok odaklanan bu kitaplarda savaşın sosyal yönleri ve çarpışmalar sırasında yaşanan bireysel acılar daha az ele alınmaktadır. Eski Yugoslav Cumhuriyetlerinde yayımlanan ders kitaplarında yer tutan önemli bir konu da faşizme karşı bir mücadeledir (Pingel, 2003: 76). Makedonya'daki tarih müfredatının üçte birinden fazlası savaşlara ayrılmıştır, dolayısıyla ders kitaplarında bu konuyu işleyen sayfaların o kadar çok olması şaşırtıcı değildir. Bosna-Hersek ve Hırvatistan'da okutulan ders kitaplarının dörtte biri ile üçte biri savaşlara ayrılmıştır (Pingel, 2003: 77). Bosna Hersek tarih ders kitaplarında tartışmalı konulardan birisi de Kosova Savaşı'dır. Bosna Hersek'te, Bosna, Hırvat ve Sırp'ların kendi dillerinden okutulan tarih ders kitapları mevcuttur. Özellikle Sırp dilinde yazılan ders kitapları Kosova Savaşı'na özel bir anlam yüklemektedir. Kitaplarda Sultan Murat ve Oğlu Yakup'un öldüğünden bahsedilmektedir. Sırp dilinde yazılmış Bosna Hersek ders kitaplarına göre Sırp'lar korkusuz savaşçılardır. Türklerin amacı yeryüzünden Hristiyanların adını silmektir. Tarih ders kitaplarına göre Sultan Murat barbar, gururlu ve korkusuzdur. Türkler ise savaşta kurnazdır. Türklerin savaşı adaletsiz ve trajiktir. Sırp kimliğinin yeniden inşasında Kosova Savaşı önemli yer tutmakta ve Türklere bu savaş nedeniyle ön yargılı yakıştırmalar yapılmaktadır (Alibasic, 2007: 12).

Kore Savaşı ise Amerika, Güney Kore ve Çin ders kitaplarında ülkelerin kendi perspektifinden değerlendirilmiştir. Çin ders kitapları Çin ordusunun, Çin ve Kuzey Kore'yi emperyalistlerin saldırısından kurtardığını anlatmıştır. Amerikalılara karşı kahramanca savaşan ve zafer kazanan Çin askerlerine teşekkürlerini dile getirmektedirler. Amerikan tarih ders kitapları ise Komünist Kuzey Kore'nin, Sovyetler Birliğinin desteğiyle Güney Kore'nin topraklarını işgal ettiğini yazmıştır. ABD'nin de haklı olarak BM kararıyla bu işgali engellediğini dile getirmiştir. Güney Kore ders

kitapları ise, Güney Koreli askerlerin vatanlarını kahramanca savunduklarını dile getirmişlerdir (Lin ve diğerleri, 2009: 228).

II. Dünya Savaşı'ndan acı çeken ülkelerden birisi de Güney Kore'dir. Savaşın sonra ülke kuzey ve güney olmak üzere ikiye ayrıldı. Çağdaş Kore tarihinin, II. Dünya Savaşı anlatılmaksızın anlaşılması mümkün değildir. Güney Kore öğretmenlerinin İkinci Dünya Savaşı'nda yoğunlaştıkları konulara bakarsak, ilköğretim birinci kademe öğretmenleri en az faşizmin yükselmesine yoğunlaşırken, en fazla Avrupa'da savaş ve Japon işgali konusuna yoğunlaşmaktadırlar. İlköğretim öğretmenlerinin İkinci Dünya Savaşı ile ilgili konularda zaman ayırdıkları konuların başında savaş sırasında günlük yaşam ilk sırada gelmektedir. Lise öğretmenleri ise en fazla zamanı faşizmin yükselmesine ayırmışlardır (Chung, 1995: 39). İlköğretim birinci kademe öğretmenleri II. Dünya Savaşı ile ilgili en önemli Pearl Harbour baskını görürken, Japonya'nın Milletler Cemiyetinden çekilmesini ve ABD'nin Japonya'ya petrol ve demir ambargosu koymasını en önemsiz konu olarak görnektedirler. İlköğretim ikinci kademe öğretmenleri için en önemli konu Pearl Harbour baskını ve İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra dünyanın nasıl şekillendiği konusuydu. En önemsiz gördükleri konu ise Amerika vatandaşı Japonların esir kamplarına gönderilmeleri idi (Chung, 1995: 40-41). Güney Kore lise tarih öğretmenlerinin en önemli gördükleri konu Mançurya'nın işgali ve en önemsiz gördükleri konu ise ABD vatandaşı Japonların esir kamplarına gönderilmeleri idi. Yetmiş iki öğretmenle yapılan görüşmede öğretmenlerin büyük çoğunluğu II. Dünya Savaşı'nı anlatmak için müfredata ek süre konulmasını talep ettiler (Chung, 1995: 40-41).

Japon tarih ders kitapları ise Kore Savaşı'nda Japonya'nın ABD'ye askeri malzeme sattığını ve bu sayede Japon ekonomisinin toparlandığını dile getirmiştir (Lin ve diğerleri, 2009: 228). 1910 yılından 1945 yılına kadarki uzun sürede Japonya, ders kitaplarından Korelilerle ilgili ön yargıları kaldıramamıştır. Kore'nin Japon egemenliğinde tutulmasını haklılaştıran ders kitapları, Japon öğrencilere Korelilerle ilgili ön yargıları aktarmıştır (Matsuzaki, 1979: 420).

Azerbaycan tarih ders kitaplarında Osmanlı- Akkoyunlu Savaşı ele alınmıştır. Türkiye'de yazılan tarih ders kitaplarında savaşın siyasi yönüne dikkat çekilirken, Azerbaycan tarih ders kitaplarında Sovyet tarihçiliğinin de etkisiyle savaşın ekonomik

yönlerine dikkat çekilmiştir. Ayrıca iki ülke arasındaki, “bir millet, iki devlet söylemi” Azerbaycan ders kitaplarında savaş anlatılırken eleştiriyi üçüncü bir tarafa yani, Batı dünyasına çekmiştir. Kitaplara göre savaşın kazananı Batı dünyasıdır. Bu savaş aynı zamanda “kardeş kavgası” olarak tanımlanmıştır. Ders kitapları ayrıca Akkoyunluların yenilgisinin nedenini Osmanlı Devleti’ndeki ateşli silahların üstünlüğüne bağlamıştır (Gürbüz, 2009: 80).

Türkiye’de okutulan tarih ders kitaplarında çeşitli zamanlarda savaşların anlatımıyla ilgili şikâyetler dile getirilmiştir. Türk tarih kitaplarının militarist bir yapı gösterdiği ve vatanseverliği yanlış tanımladığı dile getirilmiştir (Altınay, 2003: 153). Özbaran, tarih ders kitaplarının militarist bir yapıyla ve kılıç şakırtılarıyla savaşlara yaklaştığını iddia etmiştir. Ankara Savaşı’na üç sayfa yer verilmesini ve XIV ve XV. yüzyılda Osmanlı ekonomik durumuna ve sanatına birer paragraf ayrılmasını eleştirmiştir. Özbaran’a göre Osmanlı Devleti’nin Avusturya, Lehistan ve Venedik’le yaşanan savaşları anlatılırken iki ülke arasındaki ekonomik, kültürel ve politik ilişkilere yer verilmemiştir. Özbaran’a göre savaşlar da gerektiği gibi değil, gereksiz yüceltmelerle doludur (Özbaran, 2003: 224-226). Değişen tarih programına göre yazılan tarih ders kitapları anlatım ve görsel açıdan pek çok değişimi de beraberinde getirmiştir. 2010 ve 2011 yılında basılan ve liselerde okutulan ders kitapları savaşları anlatırken de zengin görseller kullanmıştır. Tarih ders kitaplarında savaşların ve barışların anlatımı akademik çalışmalarla irdelenecektir. Bu anlamda ilk eleştiriyi Sakaoğlu yapmıştır. Sakaoğlu’na göre “savaş- padişah” yaklaşımı 150 yıldır devam etmektedir.

1870’li yıllarda tarih öğretimi ve tarih programı hazırlayan Süleyman Hüsnü Paşa İslam tarihi dersleri yerine Avrupa’da askeri okulların tarih programlarını ve kitaplarını örnek alıp Osmanlı tarihindeki başlıca savaş ve seferlere de yer vererek askeri konularla ilgili yoğun bir müfredat hazırlamıştır.... Askeri gelenekle oluşturulan ve savaş, sefer, antlaşma, hükümdar eksenli tarih ders kitapları 1869’da yazılan Fezleke-i Târih-i Osmanî’den bu yana esas itibarıyla değişmedi. Tarih dersi, bilimselliğine özne bakışlarla kolayca müdahale edilebilen tek ders olageldi (Sakaoğlu, 2010: 29).

2.2.2.2. Tarih ders kitaplarının düzenlenmesiyle ilgili konferanslar

Savaşları önlemek, yıkıcı etkilerini tamir etmek ve hayalî bir görüş olarak ise savaşları ortadan kaldırmak için insanoğlu mücadele girişiminde güç birliğine gidilmesi gereği duymuştur. UNESCO sözleşmesinin ilk cümlesinde yer alan “Savaşlar insanların dimağlarında başlar, barışın savunma siperlerinin de insanların dimağlarında kurulması gerekir” sözünden hareketle insanoğlu, sürekli barışın sağlanmasının ancak eğitim, bilim, kültür yoluyla gerçekleşebileceğini anlamıştır. Bunu gerçekleştirebilmek için de 1919’da Milletler Cemiyeti’ne bağlı olarak “UNESCO” kurulmuştur. Cooperation intellektuelle ve devamı niteliğindeki UNESCO anlayış ruhu yaratmak için tarih ders kitaplarının yeniden gözden geçirilmesi konusunu gündeme getirmiştir (Safran, 2006: 61).

Tarih ders kitaplarının düzenlenmesiyle ilgili çabalar 19. yüzyıla kadar gider. 1899 yılında Paris’te yapılan Dünya Barış Kongresi’nin ardından ders kitaplarının yeniden gözden geçirilmesi kararı alındı. Bu karar tarihi savaş alanları olarak gören anlayışı ortadan kaldırma düşüncesini amaçlamaktaydı. Fakat 19. yüzyılda başlayan bu çabalara Birinci Dünya Savaşı büyük bir darbe vurdu. Birinci Dünya Savaşı’nın bitiminden sonra ise ders kitaplarıyla ilgili yeniden reform çabaları gündeme gelmiştir. 1919 yılında on üçüncü yüzyıldan itibaren aralarında savaşlar olmuş Kuzey Avrupa ülkeleri (Finlandiya, İsveç, Norveç, Danimarka, İzlanda) bir araya gelerek tarih ders kitaplarının gözden geçirilmesi ve düşmanca ifadelerin ders kitaplarından çıkarılmasıyla ilgili bir birlik kurdular (Schüeddekopf, 1969: 6). Ders kitaplarıyla ilgili ilk girişimlerin başladığı Kuzey Avrupa ülkeleri dünyanın barış dolu bölgesi arasında yer almaktadır. Kuzey Avrupa ülkeleri erken demokratik hakları vatandaşına ulaştıran devletlerdendir. Yirminci yüzyılın başlarında Kuzey Avrupa ülkelerinde kadınlara seçme ve eğitim hakkı tanınmıştır. Kuzey Avrupa ülkelerinin dünyadaki barış çalışmalarına katkıları olmaktadır (Hakvoort, 2010: 28).

Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra *Carnegie Uluslararası Barış Derneği* Almanya’daki coğrafya, edebiyat ve tarih ders kitaplarını inceledi. Bu çalışmada ayrıca diğer Avrupa ülkelerindeki ders kitapları da incelendi. Rapor Alman tarih ders kitaplarının askeri konuların anlatımının çok fazla olduğunu ortaya koymuştur. Ders kitapları monarşileri ve askerleri kutsallaştırmaktaydı. Gençlere Almanya’nın

zenginliğinin savaflara borçlu oldukları öğretiliyordu. Raporda eğer kendilerini diğere insanlar için feda etmiş insanlara örnek verilecekse bu insanlar savaflarda kendini feda edenler kadar bilim alanında çalışanlar da örnek gösterilmeliydi (Lutz, 1929: 273).

Fransa’da, Georiges Lapiere’nin 1926 yılında Strasbourg Öğretmenler Birliği’nde savaş taraftarı kitaplarının kaldırılmasıyla ilgili raporu okudu. Raporda düşmanlık duyguları uyandıran kitapların ve okuma parçalarının kaldırılması gerektiğini savunuyordu. Raporda şu noktalara vurgu yapılmaktaydı:

- Küçük Fransız öğrencilerini her gün, savaş korkularından kurulu müzeye sokan bu tarih veya okuma kitaplarını artık istemiyoruz.
- İçinde güvensizlik, aşğılama, kin ve savaş tohumu bulunan değişik kılıklı bir tarih istemiyoruz.
- Kitaplarında gerçeği ters gösteren ve kin duygularını kamçulamaya gitmiş olan yazarları listeden çıkarıyoruz. Bu rapordan sonra Fransa’da yirmi altı ders kitabı piyasadan çekilmiştir.

Carnegie Barış Derneği ve Alman Tarih Öğretmenleri Derneğinin Almanya’daki raporlarından sonra, kiliselerin de destek verdikleri uluslararası kuruluşlar, ders kitaplarındaki milliyetçilik konusuyla ilgili araştırmalar yaptı. Bu araştırmalar doğrultusunda 1928 yılında “Tarih Ders Kitaplarında Milliyetçilik” konulu bir görüşme 15-18 Ağustos tarihleri arasında Norveç’in başkenti Oslo’da toplandı. Bu toplantıda Almanya’daki ders kitapları ile ilgili rapor, Dr. Arnold Reimann tarafından sunuldu. Arnold Reimann, Alman Tarih Öğretmenleri Derneğinin de başkanıydı. Reiman raporunda Alman tarih ders kitaplarındaki aşırı milliyetçiliğin propagandadan kaynaklandığını açıkladı. Reiman’a göre tarih insanlara, hayata dair bilgiler vermeliydi. Bu bilgiler çocuğun çantasını bir kenara atmasıyla kaybolmamalıydı (Lutz, 1929: 274).

Carnegie Raporu, Alman ders kitaplarında savaşların anlatılmasına önemli eleştiri getirdi. Savaşları tarih ders kitaplarında anlatmamak da tarih düşüncesine tersti. Bununla birlikte rapora göre Alman ders kitapları savaş karşıtı bir tutum göstermiyordu. Diğer bir eleştiri ise Alman ders kitaplarında uluslararası hukukun korunması için kılıca başvurulması gerektiği düşüncesiydi. Ders kitapları karşılıklı anlayış, tolerans ve insanların kardeş olduğu duygusunu yaymalıydı. Ders kitaplarında barış vurgusu

yapılmalıydı. Alman ders kitapları barış vurgusunu yapmalı, öğrenciler geleceğin savaşlarını ders kitaplarından okumamalıydı. Ders kitapları savaş eğiliminden beslenmemeliydi. Raporda Alman ders kitaplarının 1870 savaşından sonra Fransa’da olduğu gibi öç alma duygusuna hitap etmemeliydi. Ders kitapları haklılığın ve bilginin gücüne güvenmeliydi (Lutz, 1929: 275).

1930 yılında ise Paris’te toplanan “Beşinci Uluslararası Manevî Eğitim Kongresinde”, okul kitaplarının inceleme kriterleri veriliyordu. Alınan kararlardaki maddelerden birisinde her ne surette olursa olsun savaşları övmenin söz konusu olamayacağı dile getirilmekteydi (Scüddekopf, 1969: 134).

1945 ve 1965 yılları arasında tarih ders kitaplarının yenilenmesiyle ilgili toplam 146 konferans yapılmıştır. Tarih ders kitaplarındaki peşin hükümlerin ve intikam duygusunun giderilmesine yönelik olarak 1950’de İngiltere ve Almanya, 1954’te Fransa ve Almanya arasında ikili kültür anlaşmaları imzalanmıştır. Tarih ders kitaplarının aracı olarak nasıl kullanılması gerektiği ile ilgili UNESCO’nun görüşlerini iki açıdan ele alabiliriz.

- Kitaptaki konuların oranı ve içeriği açısından
- Kitaptaki konuların anlatımında kullanılan dil açısından

Tarih ders kitapları çatışma yaşanmış karşı bir devletten söz ederken, diğer milleti aşağılayıcı, küçük düşürücü ifadeler ve kelimelere yer vermemelidir. Tarih ders kitapları ahlaki muhakemelerden ziyade bilimsel muhakemelere yer vermelidir (Safran, 2006: 65). İkinci Dünya Savaşı’nın bitiminden sonra imzalanan Postdam Anlaşması’yla galip devletler Alman ders programlarına müdahalede bulunma hakkı kazandılar. Bu uygulamaya göre Alman ders kitapları “kan dökücülüğü” ve “militarizmi” övmeyecekti. Irk ve din ayrımı yaratabilecek ifadeler başvuramayacaktı. Alman ders kitapları askeri coğrafya bilgisini öğretmeyecek, savaş sanatı ve seferberlikle ilgili ifadeler yer veremeyecekti. Alman ders kitapları BM üyelerine karşı düşmanca ifadeler yer veremeyecekti. 16 Kasım 1945 yılında kurulan UNESCO tarih ders kitaplarının yeniden gözden geçirilmesine özel bir önem vermiştir. UNESCO’nun 1949 yılında yayımladığı bildiri de ders kitapları incelenirken azınlıkların, öteki ırkların ve yabancı milletlerin, tarafsız ve hakkaniyet anlayışı ile anlatılıp anlatılmadığına dikkat çekilmesi isteniyordu

(Schüddekopf, 1969: 126). 1953 yılından 1958 yılına kadar tarih ders kitaplarıyla ilgili altı konferans düzenlenmiştir. Bu konferanslara katılan Türk heyeti Avrupa tarih ders kitaplarında Türklere karşı ön yargıların olduğundan şikâyet etmişlerdir. Türk delegeler Batılı tarih ders kitaplarının Türkiye’den sadece Batı ile savaş hâlinde ya da Batı’ya karşı savaş tehdidinde bulunduğu bahsetmektedir. Türkler savaşı ve savaşçılığı âdet edinmiş olarak gösterilmektedirler. Türklerin medeniyete ve kültüre olan katkılarına ders kitaplarında yer verilmemektedir (Vigander, 1969: 71). Şimşek UNESCO’nun toplantılarında barışçı tarih öğretimi açısından olumlu kararlar alınmasına rağmen toplantılarda Avrupa merkezci bir anlayış benimsendiğini belirtmiştir. Avrupa merkezcilik ise yaşamın her alanında Avrupa medeniyetinin üstünlüğünü vurgulayan bir düşünce biçimidir (Şimşek, 2007: 16). Bu tespit UNESCO’nun toplantılarının tüm insanlığın çıkarına ne kadar hizmet ettiği tartışmalarını gündeme getirmektedir.

1938’de ve 1939 ‘da Cenevre’deki VII Uluslararası Eğitim Konferansı’na 1951’de Beyrut’taki Birleşmiş Milletler Semineri’ne 1956’da Aixen-Provence’de UNESCO’nun etkinliklerine Türkiye’yi temsilen Afet İnan katılmıştır. Afet İnan diğer milletlere karşı kindar ifadelerin ders kitaplarından çıkarılmasını savunmuştur (Safran, Ata, 2006: 63). UNESCO’nun 1945 yılında Şam’da düzenlediği Sosyal Bilimler Konferansı’na Hilmi Ziya Ülken katılmıştır. Ülken; 1965 tarihinde Danimarka’da “Orta Dereceli Okullarda Tarih Öğretimi” sempozyumuna katılmıştır. Kafesoğlu barışçı tarih öğretimi konusunda fikirlerini belirtmiş ve vatansverlik kavramının ırkçılığı değil, kendi milletini sevmek ve yüceltmek olduğunu dile getirmiştir (Safran, Ata, 2006: 65). UNESCO 1945-1965 yılları arasında ise tarih ders kitaplarının yenilenmesiyle ilgili toplam 146 konferans yapmıştır (Alkan, 1989; Akt. Safran ve Ata, 2006: 62).

Eğitim materyalleri ortak bir noktada buluşmayı teşvik edebilmektedir. Afganistan’da bir ders kitabı projesi dini konular ve savaş konularını, barışı, istikrarı ve insan haklarını koruyan bir amacı gerçekleştirmek istemiştir. Colombia Üniversitesi, Birleşmiş Milletler Çocuk Fonu, Afganistan Eğitim Bakanlığı ortak çalışarak dört yerel dilde bir kitap yazmayı planladılar. Afgan çocuklara ezber yerine aktif katılımı ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini gerçekleştirmelerini sağlayacak bir öğretim stili gerçekleştirmeye çalıştı. İsrail’de Prime’s Writing the Shared History Project adlı çalışmada Yahudiler ile İsraili öğretmenler ve tarihçilerden oluşan bir komite “Filistin ve İsrail sınıflarında Ortadoğu Tarihi Öğretimini Silahsızlandırmak”

(*Disarm the teaching of the Middle East History in Israeli and Palestian clasrooms*) adı altında bir kitap yazdılar.

Her sayfa üçe bölündü. Kitabın birinci bölümü Filistin perspektifinden, diğer bölüm Yahudi dili ile İsraililerin gözünden yazıldı. Üçüncü bölüm ise boştu. Öğrencilere kendi toplumlarının ve ailelerinin etkilendikleri özel dönemleri yazmaya cesaretlendirme amacı güdüyordu. Bu yaklaşım tarihin farklı pozisyonlarında olan insanların tarihi olayların yorumlanmasında ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Ders kitapları yeniden düzenlenerek tutumlar değiştirilebilir, adalet duygusu genişletilebilir ve ahlaki değerler için içine katılabilirdi (Opatow, Gerson ve Woodside, 2005: 311).

Amerika ve Japonya'da İkinci Dünya Savaşı'nın yaşandığı Pasifik Cephesi her iki ülkenin sınıflarında da ülkelerin bakış açısına göre anlatılmaktadır. 1990 ve 1994 yılları arasında "Five College Center for East Asian Studies" tarafından yapılan organizasyonlarla Pasifik Savaşı'nın ellinci yılında Pasifik Savaşı her iki ülkenin öğretmenleri tarafından tartışıldı. Öğretmenler derslerinde ve tarih ders kitaplarında Pasifik Savaşı'nı nasıl anlattıklarını toplantıda açıkladılar. Toplantıdan önce öğretmenler Pasifik savaşıyla ilgili eserleri incelediler. Bu savaşla ilgili hem Amerikalıların hem de Japonların yaptığı filmler de toplantıda tartışıldı. Toplantının başka bir konusuysa Pasifik Savaşı'nın her iki ülkede nasıl bir tarihsel anlatıya sahip olduğuydu. Ayrıca savaşta Japonya'ya karşı kullanılan atom bombası da gündeme gelmiştir. Pasifik Savaşı'yla ilgili materyallere ulaşmak için kullanılan müzelerde gündeme gelmiştir. Amerikan öğretmenler, FDR Museum ve Kennedy Museum'da savaşla ilgili birinci elden kaynaklar bulunabileceğini belirttiler. Japonya'da ise Hiroshima's Peace Memorial Museum (Hiroşima Barış Hatıra Müzesi) Pasifik Savaşı'yla ilgili dökümanlara ve kaynaklara sahiptir (Masalski, 2000: 281).

2.3. BARIŞ VE TARİH ÖĞRETİMİ

Eğitimcilerle göre öğrencilere barışı bir değer olarak öğretmek amacını güdüyorsak ilk önce barış kavramının ne olduğunu bilmemiz gerekmektedir. Barış pek çok bilim ve düşünce adamı tarafından değişik ifadelerle tanımlanmıştır. Türk Dil

Kurumu sözlüğü barışı şu şekilde tanımlamıştır: Barışma işi, savaşın bittiğinin bir antlaşmayla belirtilmesinden sonraki durum, sulh, hazar, uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortamdır (tdk.terim.gov.tr).

Genel anlamıyla barış (sulh) bir devletin harp hâlinde bulunmadığı durumu ifade eder. Başka bir deyimle, bir devletin harpten evvelki ve barış antlaşmasından sonraki durumunu belirtir. Hukuki tanım olarak “milletler arası sulh birbirine karşı harpte olan devletler arasında dostluk münasebetlerinin yeniden kurulmasıdır. Bayat’a göre barışı kazanmak; savaşı kazanmaktan daha zordur. Ayrıca her ne olursa olsun barış olsun diyen devletlerle, daima savaş olsun diyen devletler arasında fark yoktur (Bayat, 1985: 74).

Lyon’a göre barış, herkesin çatışma, ön yargı, düşmanlık ya da haksızlık gibi engeller olmadan yaşayabilmesi ve başarılı olabilmesidir. Barış, her bireyin diğer tüm bireylerin haklarını tam olarak kazanması için üzerine düşen tüm sorumluluğu yerine getirmesiyle sağlanan bir durumdur. Barış; çatışmaya ve farklılıklara hoşgörü, hayal gücü ve esneklikle tepki verme sürecidir. Savaş ise barış sürecinden ümidimiz kesildiğinde çatışma ve farklılıkları yok etme niyetimizin bir sonucudur (Schumpf, Crawford ve Bodine, 2007: 164). Barış, şiddeti önleme hedefini ve sosyal adaleti de içermektedir (Vriens ve Aspeslagh, 1985: 15).

Latin dilinde barış “Pax” kelimesinin karşılığıdır. Yunan dilinde ise barış, “Eirene” olarak ifade edilmektedir (Chatfield, 2001: 11). Barış; hem Müslümanlık, hem Hristiyanlık hem de Museviliğin değer verdiği kavramlar arasındadır. Yahudilerde barış “Shalom” anlamındadır. Birlik ve bütünlüğün simgesidir. Müslümanlarda ise “Selam” insanların karşısındakine olan güveninin bir eseridir. Barış, ayrıca Müslüman dünyasının ilme verdiği bir ürünün eseri olarak da kabul edilebilir. Hristiyanlarda barışın anlamı sevgi ve güvendir. Güven duygusu barışın bir tamamlayıcısı olarak görülür. Hristiyan dünyasında bu görüşün yerleşmesinde Endülüs Emevi Devleti’nin etkisi inkâr edilemez. Musevi ve Hristiyanların bir arada yaşadığı Endülüs devri dünyada barış içinde yaşanmış dönemlere en iyi örnektir (Calleja, 1994: 3-4). Çinlilerin kullandığı Mandarin alfabesine göre ise barış kelimesi üç şekilde tasvir edilmektedir. Bu işaretlerden birincisi ağızda bulunan ve ekonomik refahı temsil eden refahtır. İkinci işaret, başının etrafında çatı bulunan kadındır. Bu işaret sosyal güvenceyi temsil

etmektedir. Üçüncüsü ise beraber atan iki kalptir. Bu işaret ise güvenliği temsil etmektedir (Yalçınkaya, 2008: 306).

Bariş sadece uluslararası Şiddeti engeleme değil, aynı zamanda insanoğlu ve doğa arasındaki uyumlu ilişkiyi de kapsamaktadır (Wilson, 1985: 203). Kimilerine göre ise bariş, savaşa karşı kavga vermektir. Yani savaşa karşı savaşmaktır (Burns ve Delisle, 1933: 675). Barişin amacı herkes tarafından paylaŐılması gereken bir kamu yararıdır. Bariş, savaşın sona ermesi, savunma, güvenlik, hatta zafer olarak da adlandırılabilir. Bariş kendisini feda etmek için alıŐan ‘‘Alturizm’’ anlamına da gelmez. Bariş herkesin birbiri için fedakrlıkta bulunmasıdır (Burns ve Delisle, 1933: 681). Bariş, karşılıklı olmalıdır ve bariş için iki taraf da iyi niyetli olmalıdır. Hodges’in (1916) belirttiği gibi *Kurt aynı fikirde kaldığı sürece koyunun vejeteryanlık politikasına uyması bir anlam ifade etmez.*

Bariş derneklerinin ve savaş karŐıtlarının yaptıkları posterlerde bariş kavramına sık sık vurgu yapmaktadır. Şekil 2’deki posterde barişin önemli bileşenleri vurgulanmıştır.

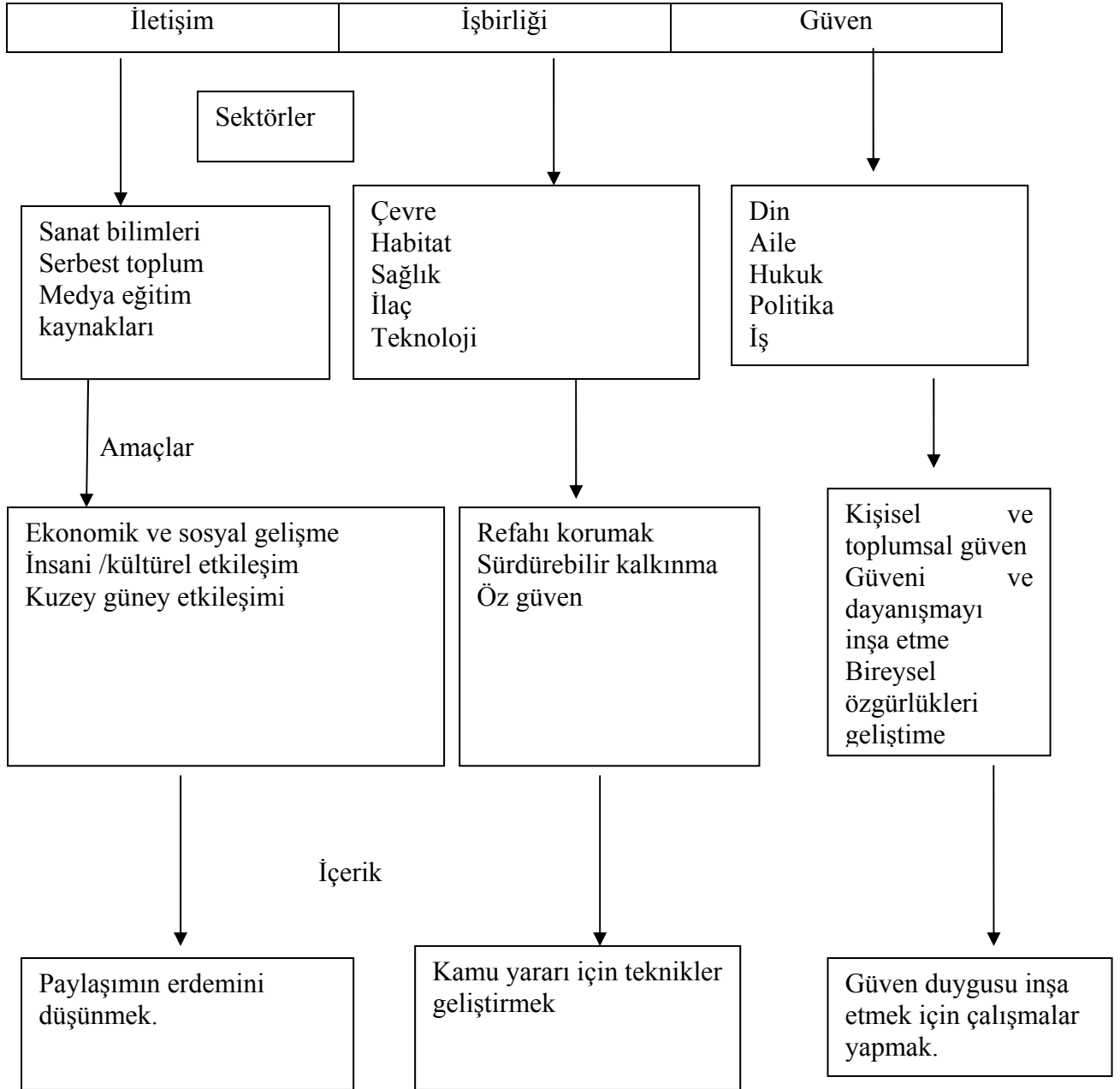


Şekil 2. Barişin Alfabeti (affetmek, nazik olmak, sevgi, sayęı, anlayış...))

2.3.1. Barışın Yapısı

Barışın tanımında olduğu gibi barışın hangi değerleri barındırması gerektiği konusunda da bilim adamları arasında görüş ayrılıkları vardır. Howard, barışı düzenin ve adil bir toplumun devamı olarak görmüştür. Barış, sadece savaşın yokluğu anlamına gelmemektedir. Barış güçlüler tarafından istismara uğratılabilir ve kötüye kullanılabilir. Pek çok düşünür tarafından basitçe çatışmanın olmadığı ortam olarak tanımlanan *negatif barış* ile adaletin bulunduğu *pozitif barış* tabiri arasında fikir birliğine varılamamıştır. Norman Cousins, barışın kölelik olabileceği gibi özgürlük olabileceğini de yazmıştır. Gerçek barış daha adaletli ve daha özgür bir dünya anlamında olmalıydı. Johan Galtun, şiddet ve adaletsiz bir netice taşıyan negatif barışı, yapısal şiddet kavramı olarak adlandırmıştır. Brezilyalı rahip ve teolog Leonarda Boff, negatif barışı elitlerin ve toplumdaki radikal grupların ihtiyaçlarını ve çıkarlarını koruyan, sonunda şiddete yol açacak bir durum olarak tanımlamıştır. Gandhi ise eylemsizliğe barıştan daha çok vurgu yapmış ve adaletsizliğin üstesinden gelinmesinin önemine dikkat çekmiştir (Cortright, 2008: 7). Schmid ise negatif barışın uluslararası sistemin kontrolünde olduğunu; pozitif barışın ise eşitlik, iyi bir yaşam, en iyi durum olarak kabul edilmesi gerektiğini dile getirmiştir (Schmid, 1968: 223). Yine bazı görüşlere göre negatif barış şiddetin olmaması, pozitif barış ise huzur dolu bir ortamda insanların etkileşim ve işbirliği içinde bulunmasıdır (Tabachnick, 1990: 169). Mithat Sancar, pozitif barışın siyasal, hukuksal ve kültürel tedbirler ve yöntemlerle gerçekleştirilebileceğini dile getirirken, negatif barışın militer güçlerle yapıldığını söylemiştir (Bilgen, 2010: 10). Negatif barış insanoğlunun kısa süreli iyiliğine olacakken; pozitif barış ise insanların uzun süreli faydasıdır (Wagner, 1998: 4). Bunlara ek olarak pozitif barış demokratik süreç ve özgür seçimleri de içeren evrensel haklarla ilişkilidir. Hakvoort ve Oppenheimer'in Hollanda'da yaptığı çalışmada ergenliğe kadar olan çocukların barışı, evrensel barış ile ilişkilendirmekte zorlandıkları görülmüştür (Hakvoort ve Oppenheimer, 1999: 73). Cellaja şekil 3'te barışın içeriğini şu şekilde ifade etmiştir.

İçerik



Şekil 3. Calleja'ya (1994: 57) Göre barışın içeriği.

2.3.2. Barış Yapmak Neden Zordur?

Savaşlar dünyayı çok korkunç bir yer hâline getirmiştir. İnsanoğlunun her nesli şiddet ve ölüm görmüştür. Pek çok çatışma uluslararası, dinler arasında, gruplar arasında, kişiler arasında gerçekleşti. Bu savaşlar insan topluluklarına ve doğal hayata

zarar verdi. İnsan nüfusunu göçe zorladı. Savaşlar açlık yarattı, dini ve etnik çatışmaları körükledi. Barış rüyası ise insanoğlunun tarihine eşittir. Barışa ulaşılması zor görünmektedir (Opatow, Gerson ve Woodside, 2005: 304).

Barış için çalışmak, barış için mücadele etmek çok zordur. Barışın savunulması politik bir hareket olarak en tehlikeli sistem karşıtlığı olarak görülür (Türker, 2010-11). Özellikle savaş zamanlarında barış gönülleri ütopyacı olarak kabul edilmişlerdir ya da olumsuz olarak değerlendirilmişlerdir. Jane Adams, Amerika Birleşik Devletleri'nin Birinci Dünya Savaşı'na girmesine karşı çıkıyordu, fakat karşılığını dışlanarak almıştır (Cortright, 2008: 1). Birinci Dünya Savaşı sırasında ortaya çıkmış olan barış hareketleri vatana ihanet ve düşman ajanlığı ile eş anlamlı olarak kabul edilmiştir (Akad, 2011: 45) 1930'lu yıllarda barışı savunmak Adolf Hitler'e hizmet etmek ya da düşmana ödün vererek savaştan kaçmak anlamına geliyordu. Silahlanmaya karşı hareketler de Soğuk Savaş dönemi boyunca Sovyetlerin bir oyunu olarak algılanmıştır. ABD'de ise CIA çok sayıda dernek, vakıf, kültür ortamı, kongreler, kontrollü yayınlar ve sinema gibi araçları kullanarak barış hareketlerini gözden düşürdü veya barış taraftarlarının itibarlarını azaltmaya çalıştı (Akad, 2011: 45). Amerika Birleşik Devletleri'nde barış hareketleri ya da pasifizm ne zaman ders kitaplarında, Amerikan tarihini anlatan kitaplarda yer alsın bu konuları yazanlar bozguncu ya da hain olarak adlandırılma tehlikesiyle yüz yüze gelmişlerdir (Howlett, 2010: 37). İsveç'teki barış eğitimi fikrine karşı olumsuz tepkiler de doğmaktaydı. Stockholm'da bir gazete Alexander, Gustavus Adolphus ya da Napoleon'un savaş kahramanlığının yerine barış sevgisini anlatmanın ihanetle eşdeğer olduğunu savunuyordu (Thelin, 1996: 101).

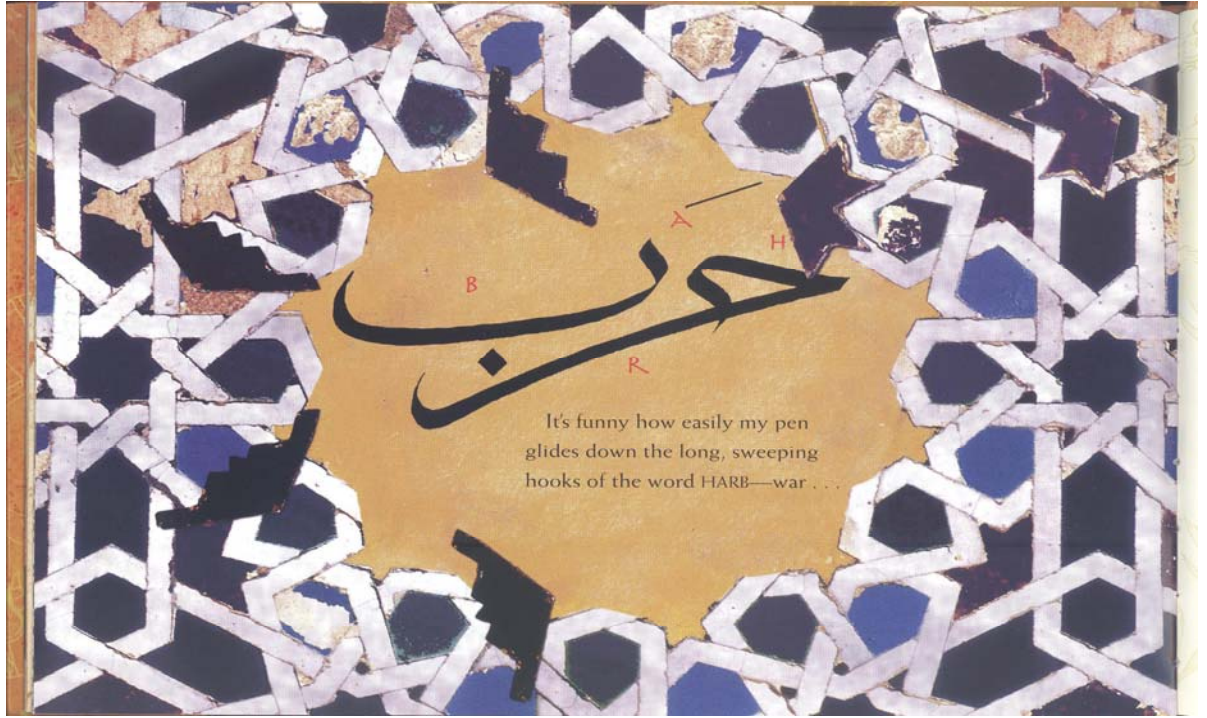
Amerika'daki bir merkezî Katolik lisede barış eğitimi programı gerçekleştirildi. Bu okuldaki öğrenciler kalplerinde ve ruhlarındaki barışın geliştirilebilmesi için sık sık tartışmalar yapıyorlardı. Barış eğitim programını uygulayacak olan gruba izin verilmesinde okul yönetimi isteksiz davrandı. Çünkü bu programın uygulanacağı tarih 11 Eylül saldırılarından hemen iki hafta sonraydı. Amerikan yönetimi dünyaya yeni bir savaş türünü ilan ediyordu. Bu Katolik okulunda görevli rahibe, barışın kendi düşünceleri ile uyduğunu ve barışın okullarında okuyan beş yüz elli öğrencinin temel ilkesi olduğunu kaydetti. Rahibe, herhangi bir olay olduğunda insanların heyecanlandığını ve oç alma duygusuna kapıldığını da söyledi. 11 Eylül saldırılarından sonra savaş haberleri basında geniş yer alıyordu. Dünya Ticaret Merkezi ve Pentagon'a

yapılan saldırılar derslerde çatışmaları barışçı yollardan çözüme çabalarını boşa çıkarmaya başlamıştı. 11 Eylül saldırıları bazı gazetecileri ve bilim adamlarını okullarda uygulanan eğitim sistemini eleştiriye yönlendirmişti. New York merkezli tarih ve sosyal bilimler gözlem grubundan olan Amerika ders kitapları heyetinin başkanı Gillbert T Sewall; dünya tarihi, küresel eğitim ve barış eğitimi konularının uygulandığı derslerde Amerikan karşıtlığının olduğunu ve bu durumun bir an önce değiştirilmesi gerektiğini vurgulamaya başlamıştı. Amerika Birleşik Devletlerinde I. ve II. Dünya savaşı tecrübesi yaşamış bir ulus için barış eğitimi yıkıcı bir programdı ve Amerikan karşıtlığı olarak da algılandı. Barış Eğitimi Komisyonu sekreteri Ian M Harris, savaş zamanında yükselen şiddetin ve artan ulusalcılığın olduğu ortamlarda barış eğitimi uygulamalarının zorluğuna işaret etmiştir. Harris, savaşa hazırlanan bir ülkede, eğitimcilerin krizi alternatif yollarla çözmeleri gerektiğine dair hususun medya ve politikacılar tarafından göz ardı edildiğini belirtti (Manzo, 2001: 1). Tarih boyunca barış, tartışmaların odağında oldu. Barış, bütün taraflarca iftiraya ve yanlış anlamalara maruz bırakılmıştır. Shakespeare barışı, savunmasız, ezilmiş ve fakir olarak tanımlamıştır (Cortright, 2008: 1).

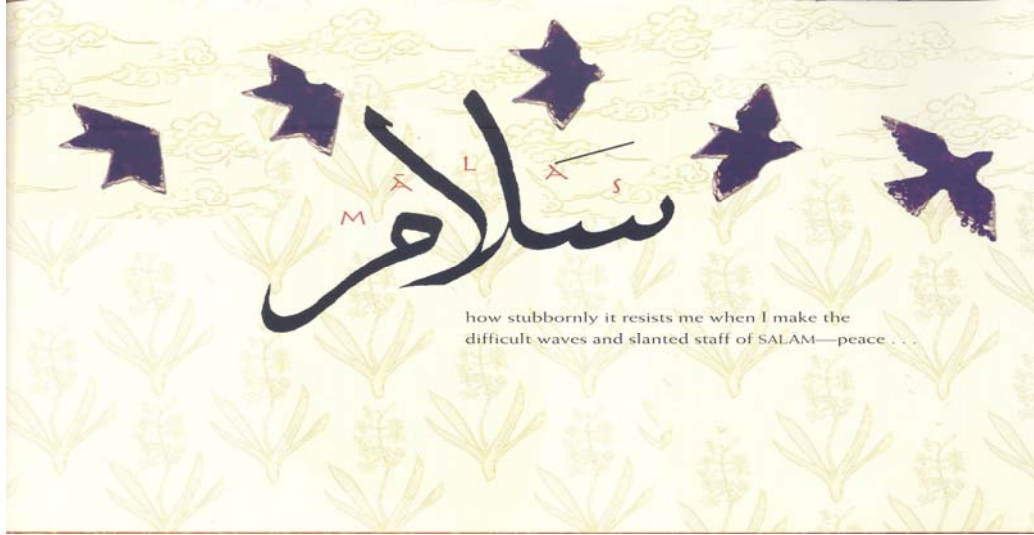
Savaşlarda ölen insanlar için bütün toplumlarda bir saygı vardır. Bir insan eğer savaşta hizmet verirken ölmüşse o bir kahraman olarak ilan edilir, o kendisi için değil ulusu için ölmüştür. Eğer aynı insan ordudan ayrılır, trenyolu işçisi, marketçi, ya da iş adamı olarak ölürse o sadece kendi amacı uğruna çalışan birisi olarak kabul edilir. Savaşlarımızda kullandığımız eski bayraklarımızı en kutsal yerlerde saklarız, peki barışa hizmet eden sakladığımız sembollerimiz var mı? (Burns ve Delisle, 1933: 679). Bu nedenle savaş için mücadele edenlerin barış için mücadele edenlerden daima ellerinin kuvvetli olduğunu görmekteyiz. “Barış, savaş dışında başka şeyler için hazırlanmaktadır, barış belki de hiç yolculuk etmemek için açılmış bir yoldur, belki de hiç yolculuk edilmeyecek belki de hiç inşa edilmemiş bir yoldur” (Burns ve Delisle, 1933: 678).

İnsanoğlu savaş yapmaya ilişkin yeteneklerini geliştirmesine rağmen barış yapmada başarıya ulaşamamıştır. Tıpkı barışı tanımlayacak baskın ve etkili bir tanım bulamadığı gibi (Burns ve Delisle, 1933: 681). Savaş karşıtları dünyadaki pek çok savaşa engel olmaya çalıştılar ama başaramadılar. Çünkü savaş yanlıları daima güçlüdür, buna karşın barışı savunanlar ise genelde haklıdır. İçinde bulunduğumuz koşullarda ise güçlü olmak, haklı olmaya karşı galip gelmektedir (Cortright, 2008: 6). “Silent Music” adlı hikâye kitabı, Irak’ta uzun zaman aralığında yaşanan iki savaşı anlatmaktadır. Ali adlı bir

çocuk Bağdat'ta yaşamaktadır. Ali, hat sanatını çok sever. Bu yüzden annesi onu Yakut'a benzetir. Ali, Yakut'a sadece hat sanatını sevdiği için benzemez; aynı zamanda ikisi de Bağdat'ta yaşarken savaflara şahit olurlar. Moğollar, 1258 yılında Bağdat'ı yakarken Yakut kalemi elinden bırakmaz, yazmaya devam eder, Ali de Amerika Birleşik Devletleri 2003 yılında Bağdat'ı bombalarken kalemi elinden bırakmaz yazmaya devam eder. Bağdat'ta hat yazısıyla savaş yazmak kolay, fakat barış yazmak zordur. Ali, kalemi kolayca barış yazmaya alışınca kadar, barış yazmaya devam edeceğini söylemektedir (Rumford, 2008). Şekil 4 ve 5 te görüldüğü gibi hat yazısıyla savaş yazmak oldukça kolay fakat barış yazmak ise zordur.



Şekil 4. Savaş (harb) Yazmak Kolaydır



Şekil 5. Barış (salam) yazmak zordur.

Yabancı dilde en iyi Oscar ödülünü alan ve Türkçeye “Daha İyi Bir Dünyada” adı ile çevrilen film intikam güdüsünün insanın en temel içgüdüğü olduğunu dile getirmekte ve bunun çaresinin ise affetmek olduğunu vurgulamaktadır. Filmde Danimarka’da yaşayan ve İsveçli olduğu için bu ülkede ayrımcılığa uğrayan Doktor Anton, Afrika’nın iç savaş yaşayan bir ülkesinde çalışmaktadır. Oğlu Ellas da Afrika’da yabancı olduğu için ayrımcılığa uğramaktadır. Elias’ın arkadaşı Christian ise annesini kaybetmiştir ve bu olaydan babasını sorumlu tutmaktadır. Bu filmde herkesin öğrenmesi gereken bir erdem vardır: Affetmek. Christian ile babası arasında geçen konuşma savaşlarının nedenine ilişkin çarpıcı bir noktaya işaret etmektedir. Okulda kavgaya karışan Christian’ı babası, “Birisi sana vurursa sen de ona vurursun. Savaşlar böyle başlar” diye uyarıyor çocuğu. Çocuğun cevabı ise “Sen bu işlerden anlamıyorsun! Karşılık vermeseydim korkak olduğumu düşüneceklerdi” oluyor. Dünyada yaşanan güç mücadelelerinin sonu bu diyaloglardan çok farklı değildir. Film dünyayı saran ayrımcılıklar, savaşların ve hükmetme arzusunun çocukluktan hafızalara yerleştiğini savunmaktadır. Film, intikam duygusunu engellemenin en etkili çözümü olarak ise affetmeyi göstermektedir (Zaman, 22 Nisan: 23). Savaşları askerlerin yapmasına rağmen, iyi eğitilmiş bir asker, savaşlarla ilgili bilgisi olmayan bir sivilden daha fazla savaşa karşıdır. Çünkü askerler savaşın insanlara yaşattığı acıları daha iyi bilmektedir (Burns ve Delisle, 1933: 673). Labbe ve Puech, savaşı ve barışı çocuklara basitleştirerek

anlatmıştır. Örneğin barış bir çiftçinin tarlasına benzetilmektedir. Eğer bir çiftçi tarlası için çalışmazsa tarla çöle döner, eğer insanlar da barış için emek harcamazlarsa barış kaybedilir, şiddet ve çatışma ortamı doğar. Çünkü barış kendisinden oluşabilecek bir süreç değildir. Aileler çocuklara nezaketli ve kibar olmayı öğretirler. Böyle davranmak her zaman kolay davranışlar değildir. Barış için de aynı şey geçerlidir. Barış da eğitim gibidir. Kurallara uymak, yasalara göre hareket etmek, doğal gücü denetlemeyi öğrenmek gerekir. İnsanlar için bu çabalar zor olabilir. Ancak insanlar eğitim gibi barışın yararını uzun sürede görürler (Labbe ve Puech, 2006: 17).

2.3.3. Barış Ve Eğitim İlişkisi

Birleşmiş Milletler, uluslararası yardımlaşma ve devletler arası işbirliğini amaçlamaktadır. Eğitim kişiliğin tam bir gelişimini, insan haklarına ve temel özgürlüklere saygının yaygınlaşmasını sağlamalıdır. Eğitim ırklar ve dinler arasında hoşgörüyü hedeflemeli, Birleşmiş Milletlerin barışı koruma çabalarına destek vermelidir (Koullapis, 1994: 274). Eğitim insanlar arasındaki iletişimi güçlendirir, insanın fiziksel ve ruhsal gelişimine hizmet eder. Barış eğitimi de insanlar ve gruplar arasındaki iletişimin, iş birliğinin güçlenmesi olarak da tanımlanabilir (Okechukwu, 1979: 382). Barışın eğitimle mümkün olup olmayacağı uzun zamandır tartışma konusudur. Eğitimi insan davranışlarını arzu edilen yönde değiştirme süreci olarak kabul ettiğimize göre bilişsel, duyuşsal ve becerisel davranışlarımızı savaşların önlenmesi ve barışın korunması üzerine yoğunlaştırabiliriz (Demirtaş, 1991: 42). Eğitim çocuklara şiddeti önleme, saygı, eşitlik, demokrasi, diyalog ve işbirliği değerlerini vermelidir. Eğitim çocuklardan fikirlerini geliştirmelerini ve özgürleştirmelerini beklemektedir. Dünyayı gelecek nesiller için yaşanabilir kılmayı öğretmek de eğitimin temel görevlerindedir (Hakvoort, 2010: 292). Einstein, Freud'a bilimin dünya için ne yapabileceğini sorduğunda Freud *fazla bir şey değil* diyerek mizahi bir cevap vermiştir (Volkan, 2005: 13). Barışın, eğitim ile mümkün olup olamayacağına cevap arayan Piaget'e göre ise çocuklarda barış kavramını yerleştirmek için sık sık savaş karşıtlığına başvurulmaktansa bütün insanları kapsayan ilişkilere dikkat çekmek daha önemlidir. Barış için yapılması gereken başka bir şey ise sadece kendi çıkarlarımızı düşünmektense tüm insanlığın çıkarlarını düşünmek, bu nitelikteki eğitime de pedagojiyi yerleştirmektir. Böylece barışa ulaşmada eğitim bize önemli kolaylık sağlayacaktır. Barış için bir tarafın iyiliğine

çözüm bulmak yerine karşılıklı anlayış önemlidir (Piaget, 1989: 6). Semih Aktekin “Türkiye’de tarih eğitiminde toplumsal barışın tarafları kimlerdir?” başlıklı konuşmasında öğretmenlerin tartışmalı konuları anlatmaktan ve eleştirel düşünmekten kaçmamaları gerektiğini belirtmiştir. Türkiye’de öğretmenlerin üç tarzda davrandıklarını eklemiştir. Bunlar: Kaçınanlar, durumu kurtaranlar ve risk alanlar olarak sınıflandırılır. Eğitimde demokratik ortamın gerçekleşmesi için risk alan öğretmenlere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. “Eğitim, Barış ve İhtilaf” başlıklı konuşmasında ise Lyn Davies, barış eğitimi tabirinin “çatışma eğitimi” bağlamında kullanabileceğini söylemiştir. Çatışma eğitiminin sadece tarih ve sosyal bilgileri kapsamaması aynı zamanda başka derslerde de verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Davies Irak’ta bir matematik dersinde öğretmenin “Bir mücahidi öldürmek için şu kadar kaleşnikof gerekiyorsa on mücahidi öldürmek için ne kadar kalaşnikof gerekir? Sorusunu öğrencilere sorduğunu dile getirmiştir. Bu durum da savaş ve çatışma yaşayan ülkelerde barışın eğitime katılmasının önemini bir kez daha göstermiştir (Bilgen, 2010: 8-10).

Eğitim barışı sağlamaya hizmet edecekse şiddeti önlemeyi temel ilke edinmelidir. Şiddeti önleme ise tolerans, özgürlük, doğruluk ve eşitlik, sorumluluk, dayanışmanın oluşturduğu sosyal adaleti de içermelidir. Okullar barış eğitimi için kritik role sahiptir. Çocuğa okula başladığı andan itibaren barışla ilişkili değerler öğretilmelidir. Bu öğretim hem teorik hem de pratik anlamda verilmelidir. Dürüst bir ortamda yetişmeyen çocuklara dürüstlüğü anlatmak ve çocuklardan bu değeri davranışa dönüştürmesini beklemek oldukça zordur (Vriens ve Aspesagh, 1985: 15). Anaokulu öğrencileri ile barış hakkında bir ders yapıldığında öğrenciler barışı gökkuşağı, çiçek, balon bisikletlerine binme olarak tanımlamışlardır. Ayrıca barışı; yardım, gökyüzünde uçak, kartal, ağzında barış kelimesini taşıyan güvercin ve oyun olarak da tanımlamışlardır. İlköğretim öğrencileri ise barışı; mutluluk, sessizlik ve diğer bir günü görebilmek olarak tanımlamışlardır. Sınıf öğretmeni, öğrencilere şu örneği vererek barışı değerlendirmelerini istemiştir. Bir otobüse bindiniz, boş koltuklar var ama otobüs şoförü sizin oturmanıza izin vermiyor, ne yaparsınız? Öğrencilerin çeşitli cevapları arasında öğretmen son sözü söylemiştir. “Adalet olmadan barış, içi boş bir kavramdır” (Tabachnick, 1990: 172). Barış eğitimi çocukluktan itibaren verilmelidir. Barış için eğitimden yararlanmak dün olduğu gibi bugün de geçerlidir. Fakat adalet duygusunu çocuklara ve gençlere uygun olarak verebilmek için pedagojinin işin içine katılması gerekmektedir (Piaget, 1989: 9).

1886 yılında Herman Molkenboer'in "The School and Peace Thought" (okul ve barış düşüncesi) adında yayınladığı kitap, yazara büyük bir ün kazandırmıştır. İsveç Eğitim Tarihi ve Öğretmenler Birliği Başkanı Fridjuv Berg bu kitapçığa bir ön söz yazdı. Molkenboer Hollandalı bir öğretmendi. Eğitimdeki çifte standarta dikkat çekmişti. Molkenboer'a göre din eğitiminde düşmanları bile sevmek öğretilirken, tarih programlarında ulusalcılık yüceltiliyor ve diğer insanlara karşı nefret aşılanıyordu. Tarih ve coğrafya programları ahlaki değerlerle harmanlanmalı ve dünyadaki diğer barış dernekleri ile iş birliği yapılmalıydı. Molkenboer'in barış eğitimi düşüncelerine Berg de şöyle yorum yapıyordu. "Biz bir hareketin başındayız, ama bizim ne kadar kalıcı bir iz bırakacağımızı gösterecek barış eğitimi konusunda fikir birliğine vardık. Yüz yıl sonra bu yol daha da uzamış olarak devam edecektir." Molkenboer ve Berg'in görüşleri beş başlık altında toplanmıştı:

- Yazdığımız kitap barış eğitimi programına katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.
- Tarih eğitimi programlarına barışla ilgili kavramlar kazandırılmalıdır.
- Hristiyanlıkta yer alan barış düşüncesi din eğitimi ile de kazandırılmalıdır.
- Tarih ve coğrafya kitaplarını barış eğitimine katkı sağlayacak şekilde yazmak için yol gösterici bir kurul oluşturulmalıdır.
- Okullar ve eğitim barış için dünyada önemli bir rol oynamaktadır
- Barış eğitimi çocukların bireysel olduğu kadar toplumsal gelişmelerine de katkı sağlamalıdır.
- Başarılı barış eğitimi çocukların bilgi, beceri ve davranışlarına kalıcı etki sağlamaya uğraşır (Bjerstedt, 1993: 165).

Barış eğitiminden çocukların öğrenmesi ve gelişmesi açısından neler beklediğimizi nasıl bileceğiz? Özel bir barış eğitimi programı sağlayarak, bugün ve yarın için barış dolu bir dünya nasıl elde edebiliriz? Bu soru barış eğitimi ile ilgilenen öğretmenler, politikacılar ve araştırmacılar açısından önem taşımaktadır. Barış eğitimi çocukların gelişimi için gerekli olan temel fikirleri taşımaktadır. Yani toplumdaki kuralları ve

değerleri öğretmek çocuğa barış eğitimine yaklaşımında sistematik bir katkı sağlayabilir (Hagglund, 1996: 29).

Barış eğitimi diğer eğitimler gibi gruplar arasındaki etkileşime bağlıdır. Öğretmen-öğrenci, aile-çocuk, aile-öğretmen, çocuk-çocuk barış eğitimi önemlidir. Okul dışında da etkileşim önemlidir. Göçmenler ve göçmen olmayanlar arasındaki etkileşim de barış eğitimi kapsamında değerlendirilebilir. Fakat uluslararası anlamda kabul edilen barış eğitimi teorisi yoktur. Bununla birlikte barış eğitimi teorisinin çocuk gelişimi için sosyal teorileri içermesi gerektiği düşünülmektedir. Etkileşim konusunda Vygotsky dil ile semboller arasındaki ilişkiyi vurgularken buna karşı Bronfenbrenner sosyo-kültürel çevrenin insanın karakteri üzerindeki etkisine dikkati çekmiştir. Barışı öğrenme eylemlerle, rollerle ve çocukların kendi aralarında gündelik ilişkileriyle de şekillenir. Sınıftaki öğrenmeler, evdeki öğrenmelerden, arkadaşlarla öğrenmelerden veya diğer çevreden ayrılamaz. Kültür ve cinsiyet, barış ve barış eğitimi tartışmalarında önemli bir rol oynamaktadır. Brock-Utne'ye göre barış eğitimine cinsiyet açısından da yaklaşılmalıdır. Erkekler ve kızlar barış eğitimi açısından farklı eğitimlere tâbi tutulabilirler (Hagglund, 1996: 33). Çocukların savaş ve barış hakkındaki görüşleri, kişisel deneyimlerine ve sosyal rollerine göre belirlenir. Öğrenciler ilk olarak savaş ve barış kavramını kendi aralarındaki ilişkilerden öğrenirler. Çocukların bu kavramları algılamalarında rekabet, iş birliği ve kişisel deneyimler önemli rol oynar (Avery ve diğerleri, 1999: 276). Salman'ın geliştirdiği sosyo-bilişsel yaklaşıma göre rol alma seviyesi ve çocukların savaş, barış ve barışa ulaşma stratejileri şu şekilde kavramsallaştırmıştır:

Tablo 2. Selman'ın Savaş ve Barışa Ulaşma Stratejisi

Aşama	Yaş	Rol alma	<i>Barış, savaş ve barışa ulaşma stratejileri</i>
0	3-6	Ben merkezci	Barış ve savaş: fiziksel ve materyal ifadeler; direk çevreyle ilişkili. Askerler, silahlar ve bunlarla ilgili ifadeler. Stratejiler: Eşya paylaşımına dayalı olarak kurulan arkadaşlıklar.
1	6-8	Öznel	Barış ve savaş: Kişisel ilişkiler bağlamında arkadaşlıklar (Ağız dalaşı, savaş eylemleri ve bu konularla ilgili konuşmalar). Stratejiler: Eyleme odaklanmak ve diğerlerinden yardım istemek (Savaşları ve silahları durdurmak için).
2	8-10	Öz Yansıtıcı	Barış ve savaş: karşılıklı çatışma ve birlikler arasında iş birliği (Grup veya uluslar) duygusal deneyimler ve olumlu ve olumsuz duygular. Stratejiler: Psikolojik süreçlerle ilgili işbirliği yapmak (Örnek: Diğerlerini anlama çabası)
3	1-12	Karşılıklı	Barış ve savaş: Genel insan tutumları (Örnek: Karşılıklı saygı, eşitlik, farklı görüşleri kabullenmek) : Strateji: Farklı ulusların bir arada olmasına yönelik bakış açıları
4	>12	Evrensellik	Barış ve savaş: Evrensel insan hakları ve değerleri, sistemler arasında ve içinde çatışmalar, (Örneğin askeri sistem ve hükümet) . Stratejiler: Çoğulcu toplumun değişki görüş açılarına ilişkin politik kararlar.

(Hakvoort, 2006: 27):

2.3.3.1. Barış eğitimi nedir?

Barış eğitimi alanında çalışanlar barış eğitimini, barışa ve sosyal adalete ulaşmak için şiddeti önleme amacını güden tarihsel çalışmalar olarak tanımlamışlardır. Barış eğitimi, diğer disiplinleri içine alan bir alan olmakla beraber tarih biliminin bir parçası olarak kabul edilmektedir (Howlett, 2010: 35). Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda barış eğitiminin amacı savaş ve şiddet kültüründen barış ve şiddetsizlik kültürüne geçmek olarak ifade edilmiştir. Barış eğitimi özgürlük, demokrasi, insan hakları, tolerans, dayanışma, şiddeti reddetme, tüm sorunları karşılıklı saygıyla temelden çözmeyi hedefler (Oppenheimer, 2010: 103). Barış eğitimi insanların kalbinde barışı inşa etmeyi amaçlamaktadır (Harris, 2010: 16). Avey., Johnson ve Mitchell ise barış eğitiminin başarısını çocuklara verilen tutum ve becerilerin hayata uygulanmasına bağlamışlardır. Çünkü her zaman öğrencilere verilen değerlerin davranışa dönüştüğü görülemez (Oppenheimer, 2010: 105). Öğrencilere savaş ve barış kavramı öğretilmek

isteniyorsa, bu kavramlar pedagojik olarak öğretilmeli ve sınıf ortamında mantıklı bir şekilde tartışılmalıdır.

Barış eğitim programları üç kategoride toplanabilir. Barış eğitimi problemlerli bölgelerde yürütülür. Bu bölgelerde etnik gerilimler olabilir. Barış eğitimi problemlerli bölgeleri, barış ve huzur dolu bir yer hâline getirmeyi amaçlar (Hakvoort, 2010: 287). Barış eğitimi barışa ulaşma stratejisini ve şiddetin tehlikesini topluma anlatma sürecidir. Barış eğitimiyle ilgilenen araştırmacıları sadece savaş ve barış kavramıyla değil aynı zamanda, savaşın olasılığını azaltmak, silahsızlanma için çalışmak, militarizmi engellemek, emperyalizm, nükleer silahlanma, ırkçılık, cinsel köleliğe karşı mücadele de vermektedirler (Howlett, 2010: 35). Barış eğitimcileri şiddet dolu bir toplumu, barış dolu bir topluma dönüştürme yollarını ararlar. Resmi olmayan barış eğitimcileri toplumlarda ya da kabilelerde meydana gelen çatışmaların nesilden nesle geçmesini engelleyen çözümler üretmeye çalışırlar. Resmi barış eğitimi ise yazılı kayıtları olan okul gibi kurumları içermektedir. Dinler ve inanışlar da barışın değerini vurgulamışlardır. “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 basitçe şiddete meyilli olmayı yasaklamıştır. Silahlar şeytanın bir aleti olarak bilinir. Lao-Tzu hırsla, politik güçlere ve dünya hâkimiyetine karşıdır (Harris, 2010: 11). Tzu, hükümeti şeytani bir gereklilik olarak görür. Bunun yerine evrensel kardeşliği, silahsızlanmayı ve insan doğasının iyi tarafını ortaya çıkarır. Hinduizm’de ise barış aydınlanmış bir akıldan gelir. Hindular bütün insanlara saygı duyarlar çünkü insanlar gerçeğin ve barışın ruhunu taşırlar. Savaş insan doğasının ve inancın bozulması olarak değerlendirilir. İnsanın iç huzuru ile savaştan kaçınacağına inanır. İslam dini tüm insanlığın barışa ulaşması amacındadır. Selamlaşma bir anlamda da barış seninle olsun demektir. Barış eğitimcileri ve araştırmacıları barış eğitiminin hangi konuları içermesi gerektiği hakkında görüş birliği içerisinde değillerdir. Barış eğitimi savaşın önlenmesi amacından doğmuştur (Hakvort, 2010: 290). Barış eğitimi daha iyimser bir dünya yaratmayı hedeflemektedir (Haas, 1986: 89). Barış eğitimi, tolerans, anlayış, saygıyı ve savaştan kaçınmayı sağlamak açısından oldukça önemlidir (Souza, Sperb, McCarthy ve Biaggio, 2006: 59). Barış eğitiminin bir amacı da çocukları barış yapmak için eğitmek ve dünyayı atom bombasının felaketlerinden korumayı amaçlamaktadır. İkinci Dünya Savaşı’ndan önce barış eğitimi iki kaynaktan beslenmekteydi. Birincisi karşılıklı kültürel ve sosyal

kaynaklardan doğmakta ve dini kaynaklardan beslenmekteydi. İkincisi ise çağdaş eğitim hareketinden doğmaktaydı ve eğitim yoluyla daha iyi bir dünya ideali için çalışmaktaydı (Vriens ve Aspeslagh, 1985: 11).

Tablo 3. Barış Eğitimi İle İlgili Kavramlar

Harris	Macnair	Salomon
Evrensel barış eğitimi	Pasifist eğitim	Çatışma çözümü eğitimi
İnsan hakları eğitimi	Şiddeti önleme eğitimi	Çok perspektifli eğitim
Şiddeti önleme programları	Karakter eğitimi	Değer eğitimi
Gelişimsel eğitim	Ahlak eğitimi	
Çevre eğitimi	Dini eğitim	
	Hassas konular eğitimi	
	Barış kültürü ve barış çalışmaları	

Barış eğitiminin hangi bileşenleri içermesi gerektiği konusunda uzmanlar farklı görüşler ortaya koyabilmektedirler. Tablo 3'te Harris, Macnair ve Salomon'un Barış eğitiminin içermesi gereken konuları belirtmişlerdir (Hakvoort, 2010: 290).

Tablo 4. Bjerstedt'e (1993) Göre Barış Eğitimiyle Yakın İlişkisi Olan Kavramlar

• Antifaşist eğitim	• Çevre eğitimi
• Farkındalık arttırma	• Gandian çalışmalar
• Vatandaşlık eğitimi	• <i>Küresel eğitim</i>
• Toplumla iletişim eğitimi	• Küresel çalışmalar
• <i>Çatışma yönetimi</i>	• <i>İnsan hakları eğitimi</i>
• Barış ruhu eğitimi	• Kültürler arası eğitim
• Kültürler arası eğitim	• Uluslararası eğitim
• Kültür çalışmaları	• Uluslararası çalışmalar
• Demokrasi eğitimi	• Liberal eğitim
• Gelişme eğitimi	• Ahlak eğitimi
• Silahsızlanma eğitimi	• Evrensel çalışmalar
• Çevre eğitimi	• Barış çalışmaları
• Bir arada yaşama eğitimi	• <i>Politika eğitimi</i>
• Uluslararası anlayış eğitimi	• Tartışmalı konuların öğretimi eğitimi
• Karşılıklı anlayış eğitimi	• Değer eğitimi

Tablo 3 ve 4'te görüldüğü gibi barış eğitim programları amaca göre değişebilmektedir. Bjerstedt'e göre Çatışma yönetimi, Küresel eğitim, İnsan hakları eğitimi ve politika eğitimine öğretmenler ve yöneticiler özel bir önem vermektedirler (Bjerstedt, 1993: 159). Örneğin Kore'de yeniden birleşme eğitim programı uygulanmaktadır. Afrika Kıtasında barış eğitim programları emperyalizm, ırkçılık, insan hakları ihlalleri sorunlarına bir çözüm bulabilmek amacına yoğunlaşmıştır (Okechukwu, 1979: 382). Afrika kıtasındaki Rwanda'da ise "Affetme" eğitimi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Harris, 2010: 17).

Tablo 5. Bjerstedt'e Göre Barış Eğitimiye İlgili Kavramlar ve Değerler

	Kavram Bileşenleri, Beceriler	Değer Perspektifleri	Eylemler
Şiddetsizlik için hazırlıklar	Şiddet olasılığına ve öngörülemeyen risklere karşı çözüme, iletişim becerilerine çatışma çözüm başarısına dayanan tedbirler almak.	Şiddetsizlik eğitimi	Şiddete karşı çözüme dayanan çalışmalara istekli ve arzulu olmak.
Dünya vatandaşı sorumluluğu	Evrensel ve çevresel farkındalık, küresel ve ekolojik görüş açıları	İnsan haklarına ve uluslararası hukuka dayanan evrensel etik.	Dünya halkının gelişmesini içeren sorumluluk alma ve sorumlu alanlarda yöneticilik yapmak.
Egalitaritan (Siyasal ve sosyal eşitliğe inanmak)	Dünyadaki eşitsizliğin, adaletsizliğin ve ön yargıların farkında olmak	Eşitlik ideali	Adaletin daha eşit dağıtılması için çalışmak, kendinden olmayan insanlara tolerans göstermek ve yararlarını göstermek.
Alternatifleri araştırmaya hazır olmak	Günümüzdeki ve tarihi gelişmelere eleştirel bakabilme, medya farkındalığında olma, alternatif vizyonlar oluşturabilme	Kendi bakış açımızla geleceği şekillendirmek için konum almak.	Ötekilerle vizyon ve alternatif yaratmak için gelişmeye ve çalışmaya açık olmak.

Tablo 5'te görüldüğü gibi Bjerstedt barış eğitimini oluşturan kategorileri açıklamıştır. Bu kategorilerin sahip olduğu bir değerler bütünü de vardır. Ayrıca barış eğitiminde önemli olan bir nokta ise olumlu değerlerin davranışa dönüşmesini sağlamaktır (Bjerstedt, 1993: 165).

Galtung, barış araştırmalarında gelişmenin olabilmesi için, okuyucuların barış araştırmalarındaki zayıflıkların giderilebilmesi için okuyucuların eleştirilerine ihtiyaç olduğunu dile getirmiştir (Schmid, 1968: 217).

Barış eğitimi ile ilgili pek çok gürüş ortaya konmuştur. Immanuel Kant, barış felsefesini ele almada en hürerli isimlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Fakat bu teori sosyal eşitliğe vurgu yapmamaktadır. Sosyalistler ve feministler ataerkil toplumu ve ekonomik adaletsizlik problemini de içine alan konuları genişleterek bu sorunları da barışın bünyesinde toplamışlardır. Son yıllarda politika teorisyenleri Kant üçlüsü adı verilen üç bileşeni: genişletilmiş demokrasi, ekonomik bağımsızlık ve iş birliğini barışın en önemli bileşenleri olarak kabul ettiler. Bu üç konu cinsiyet eşitliği ve şiddetin azaltılmasıyla da birleştirilmiştir (Cortright, 2008: 3). Barış eğitimcilerinin amacı anlaşmazlıkları ve çatışmaları şiddet olmaksızın, farklılıkların uzlaşmayla sonuçlanmasını sağlamaktır. Bu da barışın dinamik bir süreç olduğunu ve bir noktada bitmediğini göstermektedir (Cortright, 2008: 8). Barış ve adalet enstitüsü, barışın sağlanması için dikkat edilmesi gereken altı noktaya dikkat çekmiştir (Institute for Peace and Justice Akt. Ediger, 2003: 293).

- Kendine ve başkalarına saygı göstermek fayda sağlamayacak eleştirilerden kaçınma.
- Problemleri çözmek için daha açık iletişim kurma
- Ötekini dinlemek ve ötekinin düşüncelerini dikkate almak
- Unutmak, özür dilemek ve kin tutmamak
- Hayvanların yaşamını da içeren doğaya saygılı olmak
- şiddetin her türlüüne karşı koyma cesareti göstermek.

Avusturalya, Kanada ve ABD’de on üç ve on dört yaşındaki öğrencilerle yapılan gürüşmelerde ise öğrenciler barışın olmasının şu şartlara bağlı olduğunu söylemişlerdir.

a- İnsanlarla konuşmak onları anlamak, b- problemleri tartışmak, c- insanların duygularından haberdar olmak, d- ılımlı olmak, e- çözüm yolu göstermek, antlaşmaya varmak, f- herkesin isteklerine cevap vermeye çalışmak, g- beraber çalışmak. Yine öğrenciler politikacıların savaşları durdurmaya niyetleri olması durumunda toplumun da

onları takip edeceği fikrine katıldılar (Juhasz ve Palmer, 1991: 852). Araştırmada eğer toplumda barış isteniyorsa, ailede barış olması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Çocuklar barışın tam anlamıyla tanımlanamayacağını, barışın insanın kalbinde saklı olan bir duygu olduğunu belirtmişlerdir. İnsanların barışa inanmadan, barışa ulaşamayacağını ifade etmişlerdir. Barış, arkadaşlık anlamına gelmektedir, fakat daha çok sevgiden oluşmaktadır. Çocuklar ayrıca barışın insanlara sorumluluk ve güzel hisler verdiğini ifade etmişlerdir (Juhasz ve Palmer, 1991: 855). Barış eğitimi yetişkinlerin korkularını ve endişelerini de ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır (Oppenheimer, 2010: 115).

2.3.3.2. Barış eğitiminin tarihçesi

Savaşların insanlara yaşattığı acılar nedeniyle barış eğitimi önem kazanmaya başlamıştır. Ortaçağda aynı dine mensup kavimleri idare eden devletler arasındaki mücadeleler milletler mücadelesi değil, devlet ve hanedanların eseri olduğundan insanlığın duygularında büyük bir tahribata neden olmuyordu. Komşu dinler arasındaki savaşlar Haçlı Seferleri hariç o zamanki şartlar gereği hudut çatışmalarından ibaret kalıyor, insanlık ve medeniyet için büyük felaket getirmiyordu (Turan, 1950: 214). Fakat on dokuzuncu yüzyılda savaşların dehşeti barışı insanlık için doğal bir ihtiyaç hâline getirmiştir.

Barış eğitimi kelimesini ilk kullananlardan biri ise on yedinci yüzyılda yaşayan bilginin paylaşılmasının barışa hizmet edeceğini savunan Comenius'tur. Bu anlayış insanların birbirleri ile paylaşımının düşmanlığı yeneceğini savunmaktadır. Erkek ve kadınlar farklı kültürleri kabullenerek uyum içinde yaşayabilirler. Modern barış hareketleri on dokuzuncu yüzyılda Napoleon savaşlarına karşı başlamıştır. İlk barış hareketleri İngiltere, Fransa ve Belçika'da başlamıştır (Harris, 2010: 13).

On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından itibaren barış hareketleri Avrupa'da ve Amerika Birleşik Devletlerinde güçlendi. Saldırgan milliyetçilikler, askeri güç kullanımı ve savaş kahramanlıkları eleştirilmeye başlandı. Diplomasi ve çözüm yolunun daha iyi bir yol olduğu vurgulanmaya başlandı. Buna karşı on dokuzuncu yüzyılda ulaşım olanaklarının artması savaş tehditlerini daha fazla gündeme getirmeye başladı.

1862 yılındaki Fransa –Avusturya Savaşı ve yazılan *Un souvenir de solferino(1862)* kamuoyunu önemli ölçüde etkiledi. Barış ve savaş düşüncesi hakkında yeni bir döneme girilmekteydi (Thelin, 1996: 97).

Bertha Von Suttner, Nobel barışını 1906’da kazanan ilk bayandır. Savaşa karşı roman yazmış ve uluslararası barış organizasyonunu kurmuştur. Yirminci yüzyılın en önde gelen barış eğitimcileri kadınlardı. Jane Addams 1931 yılında Nobel barış ödülü almıştır. Yazdığı yazılarla göçmen grupların ABD’deki okullara alınmasına katkı sağlamıştır. Kadınların eğitimlerinin seçeneklerini ve fırsatlarını kısıtlayan müfredata karşıydı. Addams, kadınların Milletler Cemiyeti gibi kuruluşlara ve savaşa karşı olan organizasyonlara katılmalarını istiyordu. Yine bu aşamada bir İtalyan kadın Maria Montessori çocukların ruhunda savaşın oluşumunu sağlayan baskıcı eğitimi reddediyordu. Montessori, çocukların gözlerini kör edecek derecede bağımlı eğitimi değil, çocukların ruhlarını özgür kılacak bir eğitimi tercih ediyordu. Montessori, öğretmenlerin metodunun ve pedagojinin barış dolu bir dünyaya yardım edebileceğini düşünüyordu (Harris, 2010: 13).

Birinci Dünya Savaşı’ndan sonra barış eğitimi çalışmaları devam etti. Barışla ilgili makaleler yazıldı, materyaller oluşturulmaya başlandı. Fakat 1930’lu yıllarda barış için çalışan gruplar Avrupa’daki diktatörlük ve savaş çılgınlıkları ile zor duruma düştüler. Okullarda tekrar barış eğitimi yerini yavaş yavaş ülke savunması ile ilgili konulara bırakmaya başlamıştır (Thelin, 1996: 107). Bununla beraber barış eğitimi artık, diğer pedagojik eğilimler gibi kendi tarihini yaratmıştı. Akademik anlamda ilk barış çalışmaları 1948 yılında Indiana’daki Manchester Kolejinde başladı. 1950’li yıllarda bir bilimsel alan haline geldi. İsveç’te 1950’lerde öğretmenler gelişmekte olan ülkelerle ilgilenmekteydiler. Üçüncü dünyaya ait bilgiler genelde açlık ve zor yaşam koşulları ile ilgiliydi. Bu konuların öğretildiği alanlar yurttaşlık bilgisi, tarih ve din konularının içindeydi. 1980’lerden sonra ise bu konular barış eğitimi kapsamında verilmeye başlanmıştır (Thelin, 1996: 96). 1955 yılında ise Bertrand Russell ve Albert Einstein yayımladıkları bildirlerde barış çalışmalarına destek verdiler, insanlığın nükleer silahların yıkıcılığından kurtarılması gerektiğini belirttiler (Harris, 2010: 14).

Barış çalışmalarına her iki dünya savaşı da zarar verdi. Düzenli ve bilimsel disiplin olarak İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra yer bulmaya başladı. Bunlara ek olarak ilk

akademik programlar ve akademik enstitüler İkinci Dünya Savaşı sonuna kadar etkinlik gösterememişlerdir. Kenneth ve Elise Boulding, 1950’lerde Michagen Üniversitesi’nde çatışma çözümü araştırma merkezi kurdular. 1959 yılında Peace Research Institute Oslo (Prio) Norveç’te kuruldu. Bert Roling ve Johan Galtung bu merkezin önde gelen üyelerindendirler. “Journal of Peace Research” ve “Bulletin of Peace Proposal” barış eğitimi alanında yayınların gelişmesine katkı sağladılar. İngiltere’de ise “Lancaster Peace Research Center”, “Richardson Institute”, aynı yıl içinde kuruldu. 1959’da Michigan Üniversitesinde Kenneth Boulding tarafından “Center For Research on Conflict Resolution” kuruldu. 1960’lı yıllarda ABD’nin Vietnam’a müdahalesi emperyalizm üzerine araştırmaları yoğunlaştırdı (Harris, 1999: 14). 1965 yılında ise Amerika Birleşik Devletlerinde öğrenciler barış eğitimi alanında doktora yapmaya başladılar (Howlett, 2010: 35).

Yirminci yüzyılda barış eğitimi ile ilgili kurumlar, şiddetin kötülüğünü toplumlara ulaştırmaya başladılar. Bu şiddet insanlar ve devletler arasında olabiliyordu. Diğer konular ise nükleer tehdit, nükleer soykırım, yayılmacı saldırılar, kültürel ve ulusal baskılardı (Harris, 1999: 14). Yine şiddet, soykırım, teknolojik savaş, etnik nefret, ırkçılık, cinsel sömürü, ulusal şiddet, barış eğitimi kapsamına girmektedir (Harris, 2010: 17). 1960’lı yıllardan itibaren Japon öğretmenler okullarda “Bomba Eğitimi” adı verilen bir program uygulamaktaydılar. Amaç atom bombasından acı çeken insanları hatırlamak ve bu acının bir daha yaşanmasına engel olmak olarak belirtilmiştir (Harris, 2010: 15).

Adam Curle, İngiltere Bradford Üniversitesinde “Barış Çalışmaları Programı”nın ilk başkanıydı. 1970’lerin başında barış eğitimi ile ilgili çalışmalar ve kitaplar görülmeye başlandı. Fakat sistemli kaynak talepleri ve barış yapma ile ilgili evrensel analizler son yıllara kadar yapılamadı (Cortright, 2008: 2). 1974 yılında ise, Peace Education Commission (Barış Eğitimi Komisyonu) kuruldu. Farklı ülkelerden barış eğitimi araştırmacıları bu komisyon önderliğinde iki yılda bir toplantı yaparak çatışma, şiddeti önleme, ırkçılık, kötüye kulanma, insan hakları ve çevresel felaketler konularında deneyimlerini paylaşmışlardır (Harris ve Synott, 2002: 5).

Bin dokuz yüz seksenli yıllarda ise barış eğitimi çalışmalarında nükleer silahlar ve nükleer silahların yayılmasının engellenmesi konuları önemli bir yer tutmaya

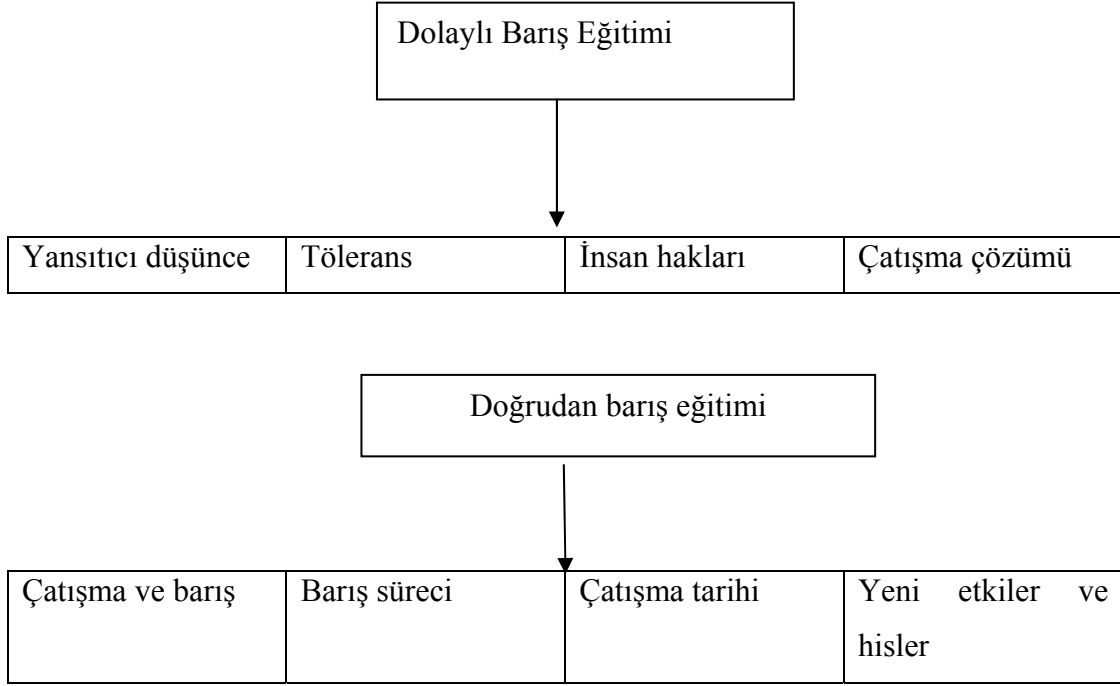
başlamıştır (Howlett, 2010: 37). Bu tarihte barış eğitimiyle ilgili üç kitap yayınlandı: Birgit, Bocke ve Utne “Education For Peace” (Barış eğitimi), Betty Reardon “Comprehensive Peace Education”, Ian Harris tarafından “Peace Education” kitapları yazıldı (Harris, 2010: 14). 2010 yılında ise Oxford Üniversitesi yayınlarından “Oxford International Encyclopedia of Peace” (Oxford Uluslararası Barış Ansiklopedisi) yayımlandı (Howlett, 2010: 37).

Yirminci yüzyılın sonlarında ise barış eğitimi şiddeti engelleme eğitime yönelmiştir. Gençlerin becerilerinin farkındalığını artırarak gençleri şiddet, uyuşturucu ve cinsel sömürü tuzağından kurtarma amaçlanmaktadır (Harris, 2010: 16). Yine yirminci yüzyılda küresel ısınmalar, çevresel felaketler, biyolojik çeşitliliğin yok olması, su kaynakları, barış eğitiminin kapsamına girmektedir. Yirmi birinci yüzyılda ise barış eğitiminin sosyal adalet üzerine yoğunlaşacağı ön görülmektedir (Harris, 2010: 17).

Montessori'nin eğitim metodu öğrencilerin kendi hakkında düşüncelerini teşvik eder. Diktatör öğretilere boyun eğmemeleri gerektiğini söyler (Harris, 1999: 299). Barış teorisyenleri barışa ulaşmanın üç yolu olduğunu söylerler: barışı koruma, barış yapma, barışı inşa etme (Harris, 1999: 300). Boston'da bir devlet okulu İngilizce ve İspanyolca olarak barış eğitim programını sevginin ve özgürlüğün sesi olarak gördüğünü ilan etmiştir. Üç amaca işaret etmektedir:

- Öğrencilerin sosyal değerlerini korumak ve sosyal becerilerini geliştirmek
- Öğrencilerin dil yeteneğini geliştirmek
- Öğrencileri ve ailelerini alkolden, zararlı madde kullanımından ve şiddetten korumayı amaçlamak (Harris, 1999: 306).

Barış eğitimcileri sadece şiddeti durdurmayı değil aynı zamanda öğrencilerin zihnine pozitif barışı yerleştirmeyi amaçlamaktadırlar. Çünkü öğrenciler filmlerde, televizyonda ve savaş oyunlarından fazlasıyla şiddetin etkisine maruz kalmaktadırlar (Harris, 1999: 307). Bartal ve Rosen barış eğitimini doğrudan barış eğitimi ve dolaylı barış eğitimi olmak üzere iki başlık altında toplamıştır (Bar-tal, Rosen ve Nets-Zehngut, 28).



Şekil 6. Bar-tal, Rosen ve Zehngut'un Barış Eğitimi Şeması

Şekil 6'da barış eğitimi doğrudan barış eğitimi ve dolaylı barış eğitimi olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Dolaylı barış eğitimi daha çok insanın düşünce ve tutumlarına yoğunlaşmaktadır. Yani inançlar, tutumlar, varsayımlar konularını ele almaktadır. Buradaki en önemli nokta diğer insanlara karşı ön yargıların ve şüphelerin giderilmesidir. Açık fikirli olmak, ön yargılardan kurtulmak sabit fikirlilikle mücadele etmek dolaylı barış eğitiminin amaçları içerisinde yer almaktadır. Doğrudan barış eğitimi ise barışı gerçekleştirmek için aktif eylem sürecini içermektedir. Burada barışın gerçekleştirilmesi, barışın korunması, uluslararası kuruluşların barış için çalışmaları, savaş zamanında uluslar arası barış anlaşmalarına varılması ve savaş zamanında insan haklarının korunmasını içeren eylemler bütünüdür (Bart-tal, Rosen ve Zehngut, 2010: 28-32).

Birleşmiş Milletler, genel sekreterliği, Birleşmiş Milletlerin genel amacının savaş ve şiddet kültüründen barış ve şiddetsiz bir ortama geçmeyi amaçladığını yazmaktadır. Barış kültürü sosyal etkileşime dayanan özgürlük, adalet, demokrasi, insan hakları, tolerans, dayanışma, şiddeti reddetme, çatışmaları ve şiddetin çözümünü diyalog yoluyla çözmeye çalışmaktadır (Oppenheimer, 2010: 103). Barış kavramını çocukların bilmesi onların barışçı olacağı anlamına gelmez. Çünkü bilgi ve yetenekler otomatik

olarak davranışa dönüşemez (Oppenheimer, 2010: 105). Yapılan araştırmalarda 7-8 yaş arasındaki çocuklara göre 13-17 yaş arasındaki çocukların dünyasında Irak Savaşı'nın daha fazla tahribat yarattığı görülmüştür. Çünkü çocukların yaşları büyüdükçe empati yeteneklerinin geliştiği görülmüştür (Oppenheimer, 2010: 114). Profesör Clive Archer Barış dolu bir yaşamı ve savaş olmayan belirtileri şöyle açıklamıştır (Hakvoort, 2010: 288):

- Bölgede devletler arasında bir çatışmanın olmaması
- Ülkenin bulunduğu alandaki diğer devletler arasında çatışmanın olmaması
- Bölgede dünyanın diğer bölgelerinden askerlerin olmaması
- Yukarıda belirtilen maddelere ilişkin ihtimallerin olmaması
- Bölgede iç savaşın yaşanmaması ve silahlanmanın artmaması.

Johnson ve Johnson barışın şu ilkelere dayanması gerektiğini söylemiştir: Barış uzlaşmaya varmak, uyum ve karşılıklı anlayış içinde olmaktır (Hakvoort, 2010: 299).

2.3.4. Silahsızlanma

Silahsızlanma konusu İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra yoğun bir şekilde gündeme gelmeye başlamıştır. ABD ve Sovyetler Birliğinin önderliğinde atom silahları da dahil olmak üzere silahların azaltılması yönünde antlaşmalar imzalamıştır. Birleşmiş Milletler Genel Kurumuna bağlı olmak üzere Atom Enerjisi Komisyonu ve Konvansiyonel Silahlar komisyonu kurulmuştur. Her iki komisyon da silahsızlanmanın çatışma riskini azaltacağı ümidinden hareket etmişlerdir. Bu iki komisyon 1952 yılında Silahsızlanma Komisyonu adı altında birleşmiştir (Yılmaz, 2010: 153). Aslında İkinci Dünya Savaşı öncesinde de savaşı yasaklayan çok taraflı antlaşmalar vardır. Bunlardan ilk beş ülke (Almanya, İngiltere, Fransa, Belçika ve İtalya) arasında imzalanan Ren Misakı diğeri ise daha çok katılım içeren 1928 tarihli Briand-Kellogg Pakti'dir. Birleşmiş Milletlerin şartlı kabulü ile savaş yasaklanmıştır. Bu şarta göre Birleşmiş Milletler Güvenlik Konseyi gerekli tedbirleri alana kadar devletlerin meşru müdafa hakkı vardır. Bu bağlamda açık saldırı suçu "barışa karşı işlenmiş bir suç" olarak kabul edilmiştir (Yılmaz, 2010: 77).

Birinci Dünya Savaşı'nın insanlığa getirdiği yıkım devletlerin silahların azaltılması yönünde çabalarını gündeme getirmiştir. Wilson dünya üzerindeki çatışmaları on dört maddede toplamıştır. Dördüncü madde “silahsızlanmaya” vurgu yapmaktaydı. Silahsızlanma meselesi, Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra da gündeme gelmişti. Galip devletler Almanya, Avusturya, Macaristan ve Bulgaristan'la silahlarını arttırmamalarıyla ilgili anlaşmalar imzalamışlardır. Silahsızlanmayla ilgili ilk konular denizlerdeki silahsızlanmayla ilgili konulardır. İlk silahsızlanma Konferansı “Washington Deniz Silahlanma Konferansı”dır. Bu konferansta 6 Şubat 1922 yılında Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Japonya, Fransa ve İtalya arasında “Deniz Silahlarının Sınırlaması”na ait anlaşma imzalanmıştır. Bu anlaşmayla devletler yapacakları büyük tonajlı gemileri sınırlandırmaktaydı (Armaoğlu, 1984: 219). 1922 yılında imzalanan anlaşmayla devletler büyük gemilere sınırlama getirdiler ama devletler küçük tonajda gemiler yaparak silahlandırabilirlerdi. 1927 yılında Cenevre’de ikinci bir silahsızlanma konferansı düzenlendi. Bu konferansa İtalya ve Fransa katılmadı. Amerika, İngiltere ise anlaşamadı. Konferans başarısız bir şekilde dağıldı. 27 Ağustos 1928 yılında Briand-Kellogg Paktı dokuz devlet arasında imzalanmıştır. Bu devletler: ABD, İngiltere, Fransa, Almanya, İtalya, Japonya, Polonya, Belçika ve Çekoslovakya’dır. Bu anlaşma ile taraflar, savaşı millî politikalarına âlet edemeyeceklerini, savaştan vazgeçtiklerini ve bütün anlaşmazlıkları için daima barışçı yöntemleri kullanacaklarını dile getiriyorlardı (Armaoğlu, 1984: 22).

Fakat bütün anlaşmazlıklara rağmen devletler silahlanmaya devam ediyorlardı. 1932 yılında Milletler Cemiyetinin çağrısıyla silahsızlanma mütarekesi kabul edildi. 1932 yılındaysa Cenevre’de Silahsızlanma Konferansı düzenlendi. Fakat bu konferans başlarken Japonya Mançurya’ya saldırmıştı, Almanya’da ise Naziler iktidara gelmişti. Almanya bu konferansta herkesin eşit şekilde silah indirimi yapması fikrini öne sürerek konferanstan çekilmiştir. 1933 yılında yapılacak silahsızlanma konferansına da katılmayacağını bildirmiştir. Japonya da Almanya’yı takip etmiştir. İkinci Dünya Savaşı rüzgârlarıysa silahsızlanma fikrine büyük darbe vurmuştur (Armaoğlu, 1984: 226).

On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısından itibaren bazı antlaşmalar ile savaş, silahlı çatışmalar ve silahlanmanın temel kuralları belirlenmeye çalışılmıştır (Aktaran Yılmaz, 2010: 178).

- 1864 Tarihli Savaş Alanında Yaralıların Durumunun İyileştirilmesine Dair Cenevre Sözleşmesi
- 1899 ve 1907 La Haye Uluslararası Sözleşmeleri
- 1906 savaş alanında Hastaların ve Yaralıların İyileştirilmesine Dair Cenevre Sözleşmesi
- 1949 Cenevre Sözleşmesi
- 1954 Dünya Kültür Mallarının Korunmasına Dair Uluslararası Sözleşme
- 1963 Nükleer Denemelerin Kısmi Yasaklanması Antlaşması
- 1967 Nükleer Denemelerin Dış Uzayda Yasaklanmasına Dair Antlaşma
- 1968 Nükleer Silahların Yayılmasını Önleme Antlaşması
- 1972 Biyolojik Silahlar Konvansiyonu.

Daha önceki nesillerin önde gelen isimleri, uluslararası barışı korumanın ne kadar önemli olduğunu farkındaydı. Ancak günümüzdeki teknik gelişmeler ile beraber bu ilke, insanlığın medeniyeti için bir ölüm kalım konusuna dönüşmüş ve barış konusunun çözümü vicdan sahibi herkesin katılması gereken bir ahlaki görev hâline gelmiştir. Silah yapımında faaliyet gösteren güçlü sanayi gruplarının, dünyanın her yerinde, çatışmaların barışla çözülmesini engellemek için ellerinden geleni yaptığını fark etmelidirler (Einstein, 2008: 45). Savaşı engellemenin bir yolu çok geç olmadan bulunmadığı takdirde, savaş metotlarındaki gelişmeler, insan hayatının dayanılmaz bir hâl alacağını göstermiştir. Bu amacın önemine karşılık, ona ulaşmak için ortaya konulan çabalar ise son derece yetersizdir. Devletler silahlanma tehlikesini en az düzeye indirebilmek için, silahlanmaya ve savaşın yürütülüş biçimine sınırlayıcı kurallar getirmektedir. Ancak savaş, oyuncularının kurallara sadık kaldığı bir oyun değildir. Söz konusu ölüm kalım meselesi ise kurallar ve görevler bir kenara atılır. Bu nedenle devletlerin silahsızlandırılmasını garantiye alacak tüm ulusların kuracağı bir mahkeme şarttır. Bu olmadan hiçbir ulus silahsızlanmaya cesaret edemez. Silahlanmak insanların barış için değil, savaş için sesini yükseltmesi ve savaş için hazırlık yapmasıdır. Bu nedenle silahsızlanma adım adım olmaz, ya tek bir seferde gerçekleşir ya da hiç gerçekleşmez. Einstein'e göre şu ana kadar silahsızlanmayla ilgili tüm konferansların başarısızlığa uğramış olması, dünyanın önde gelen medeni ülkeleri için son birkaç yılın en utanç verici olayıdır. Çünkü bu başarısızlığın nedeni sadece ihtiraslı ve ahlaksız

politikacıların entrikaları değil, ülke halklarının duyarsızlığı ve miskinliğidir. Savaş makinesinin çalışmaya devam etmesinde çıkarı olanlar ise çok güçlü bir grup ve kamuoyunun kanlı amaçlarına boyun eğmesi için her şeyi yapacaklardır (Einstein, 2008: 58).

Bunun yanında ülkeler savaş yapmak istememelerine rağmen silah üretimine devam ederler. Silahlanmanın başka bir amacı ise saldırgan devletlerden korunmaktır. Bu duruma “şiddet dengesi” veya “caydırma” denir. Ancak caydırma kırılabilir bir barış yöntemidir. Bir gün bir ülke diğer ülkelerin hepsinden daha güçlü bir silah geliştirirse bütün dengeler değişir, yeniden savaş çıkabilir. Bu durum tekrar silahlanmayı hızlandırabilir (Labbe ve Puech, 2006: 37).

Silahsızlanma çabalarının başarıya ulaşması çok zor görünmektedir. Silah üretimi büyük devletlerin en önemli gelir kaynakları arasındadır. 1929 yılındaki dünya ekonomik krizi, temel olarak silah sanayiinin harekete geçirilmesiyle, silah üretimini arttırmasıyla sona erdi. Bunun yanında İkinci Dünya Savaşı da, silah sanayiinin harekete geçmesiyle kapitalizme altın çağın yaşatmıştır. Körfez Savaşı’nda da ABD silah sanayinden büyük para kazanmıştır. Yani dünyada büyük devletler büyük krizleri savaşlarla özellikle de silah üretimiyle aşmışlardır (Özbek, 2009: 5).

2.3.5. Düşman İmajı

Araştırmalara göre öğrencilerin zihinlerinde düşman imajının yerleşmesinde büyüdükleri sosyal çevre ve zaman önemli role sahiptir. Birinci Dünya Savaşı bittiğinde küçük bir çocuk olan Harlow, sadece Amerikan yetişkinler arasında değil, Amerikalı çocuklar arasında da Almanlara karşı düşmanca duygular beslediklerini anlatmaktadır. Harlow’un büyük anne ve babası Alman olmasına rağmen, Almanca konuşmayı terk ettiğini en sevdiği bebeğini ise üzerinde Almanya’da yapıldı yazdığı için ezerek kıldığını anlatmaktadır. Harlow’un annesi ise evdeki tüm Almanca ders kitaplarını ateşe atarak yakmıştır (Harlow, 1930: 488). Düşman imgesi, mevcut olan tehdit algısından beslenir, zamana göre değişebilir (Oppenheimer, 2010: 113). Örneğin II. Dünya Savaşı sırasında Nazilere karşı Litvanya’da savaşan iki yüz Sovyet askerinin mezarı vardı. Bu insanlar

Litvanyalılar tarafından kahraman olarak adlandırılıyordu. Fakat Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla Rusya ve Litvanya arasında çatışma yaşandı. Bu çatışmadan sonra Litvanyalılar, Litvanya'da bulunan Sovyet askerlerinin mezarlarını istemediklerini belirttiler. Yani elli yıllık süre içerisinde kahraman olan askerler öteki ve tehdit hâline dönüşmüştü (Volkan, 2006: 184).

Türk psikolog Vamık Volkan, insanoğlunun doğası itibarıyla dost ve düşman kavramına ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Dünyaya geldiğinde boş bir kâğıt gibi olan bebeğin kişiliğinin dost ve düşman kavramına ihtiyacı vardır. Birey arzu etmediği, istemediği özelliklerini düşman kavramına yansıtırken psikolojik bir güvence elde etmek için beğendiği yönlerini de dost kavramına yansıtır (Volkan, Akt. Yılmaz, 2010: 12). Yine Volkan'a göre toplumların seçilmiş övünçleri ve seçilmiş travmaları vardır. Seçilmiş travmalar bir ulusun tarihinde gerçekleşen fakat hazmedilemeyen olayları kapsar. Yahudiler için İsrail'den kovulmaları, Şii Müslümanlar için Hz. Hüseyin'in şehit edilmesi seçilmiş travma örnekleridir. Travmalar bir kez yaşandıktan sonra grup tarihinde unutulmayacak ölçüde büyük acılar bırakır. Bu acılar subjektif yorumlarla beraber şiirlere, şarkılara, yazıtlara işlenir, hafızalara kazınır. Yeni kuşaklar her ne kadar atalarının başından geçenleri yaşamamışlarsa da bunun psikolojik ağırlığını hissederler ve sorumlulardan intikam almak isterler. Sırp on dördüncü yüzyılda Osmanlılara yenilişlerinin acılarını hiçbir zaman unutmamışlardır. Kosova Savaşı, Sırp için bir seçilmiş travmadır. Sırp millî kimliğinin inşa edilmesinde Kosova Savaşı'na pek çok kez vurgu yapılmıştır. Sırp, Kosova yenilgisinin acısını Osmanlıların uzantısı gördükleri Müslüman Boşnak ve Arnavutlara yaşatarak Osmanlılardan intikam almaya çalışmışlardır (Volkan, 1996: 118). Yine Volkan'a göre Kıbrıs sorununun çözümündeki engel sadece bugünkü sorunlar değildir. Kökeni Malazgirt Savaşı'na kadar giden savaşların etkisidir. Yani toplumların kolektif bellekleri dost ve düşman kavramının oluşmasında oldukça etkilidir. Salomon ise (Akt. Oppenheimer: 2010) kolektif anlatıya dikkat çekmiştir. Bir toplumun diğer toplum hakkındaki düşünceleri, anlatılarla kuşaktan kuşağa aktarılabilir. Türkler ve Yunanlılar arasında da kolektif anlatılar kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Yunanlılar, Türkleri Bizans'ı yıktığı için ve Yunanistan'ı kendi hâkimiyetinde tuttuğu için; Türkler ise Yunanlıların bağımsızlık hareketiyle İmparatorluğu dağıtması ve Anadolu'yu işgal etmesi nedeniyle birbirlerini seçilmiş travmalar olarak görmüşlerdir (Volkan ve Itzkowitz, 1994: 133). Kolektif belleklerle kuşaktan kuşağa aktarılan olumsuz duygular barış eğitiminin amacına ulaşmasını

zorlaştırmaktadır. Toplumların kolektif hafızalarında “biz haklıydık” düşüncesi vardır. Acı hatıralar, acımasız davranışlara maruz kalmak, kölelik altında tutulmak, ayrımcılığa maruz kalmak gibi davranışlara maruz kalmış toplumlarda yaraları sarmak oldukça zordur (Salomon ve Nevo, 2001: 67).

Osman Turan’a göre ise devletlerin yaptıkları savaşlar milletlerin dost olabilmelerine engel değildir. Örneğin Doğu Anadolu’da yaşayan Türk halkı, Ruslar ile çok büyük savaşlar yapmıştır. Fakat bu bölge halkı Rusları, komşuluk ilişkilerinde misafirperver, cömert, samimi bir halk olduğunu da anlatmışlardır. Yani bu bölgede yaşayan Türklerin aslında hedeflerinde Rus halkı değil, Rus yönetimi vardı. Devletler arasında barış olduğu zaman düşmanca hisler de yavaş yavaş ortadan kalkmaktadır. Yine Türklerle Yunanlılar arasındaki kanlı mücadeleler, iki devletin savaşta sonra dostluk ilişkileri kurmasına engel olamamıştır (Turan, 1950: 224). Russel (1985) ise düşman imajıyla baş edebilmesini şöyle açıklamıştır:

Çocuklara çevresindeki tehlikeler ve kötülükler anlatılacaksa yavaş yavaş anlatılmalıdır. Kötülükle mücadele edilebileceğini, kötülüğün bilgisizlikten, kişisel güvensizlikten ve kötü eğitimden doğduğunu duygusunu verirdim. Çocuğu kötülük yapanlara karşı öfke duymak yerine onları mutluluğun neden oluştuğunu bilmeyen beceriksizler olarak görmeye özendirirdim.

2.3.6. Militarizm

Bir ülkede ordu gücünün aşırı derecede ağır basması, her tür sorunu askerî yöntemlere başvurarak çözüme, bundan dolayı silahlı kuvvetlere öncelik tanıma eğilimi olarak tanımlanmaktadır (tdk.terim.gov.tr). Akad ise militarizmi askeri bakış açısının hâkim olduğu, yüceltildiği veya fiilen öne çıkmakta olduğu bir durumu ifade etmek olarak tanımlamıştır. Askeri ruh hâli, idealleri, değerler sisteminin devlet yönetiminde ağırlık taşıması da militarizm olarak kabul edilir (Akad, 2011: 147). Militarizm askeri değerleri veya askerî norm ve kuralları, toplumun tamamına yani asker olmayan kesime de kabul ettirme hedefi güder (Belge: 2011: 148). Militarizm askeri amaçlar uğruna halkların sırtlarına ağır yükler yüklenmesi, refah ve kültürün ihmal edilmesi, ülkenin en nitelikli insan gücünün verimsiz askerî hizmette heba edilmesi anlamına gelir. Fakat bu sayılan şartlar bir milletin savaşta olduğu ve fedakârlık yapması gereken zaman

diliminde değildir. Militarizm genel olarak savaş zamanından daha çok barış zamanında doğar. Militarizm barış karşıtlığı anlamına gelmez, sivillğin karşıtıdır. Tarihten örnek vermek gerekirse Sparta militarist bir devlettir (Belge, 2011: 149). Mussolini de İkinci Dünya Savaşı öncesinde İtalya'yı bir militarisit devlete dönüştürmüştü. Enciclopedia Italiana'da yazdığı maddede tüm insan enerjilerini en yüksek düzeyde tutan ve değerini bilen halklara yücelik damgasını vuran yalnızca savaştır, demektedir (Toynbee, 1997: 28). Militarizmin tersine pasifizm ise din ve etik anlayışları gereği tüm uluslararası çatışmalara ve hangi nedenle olursa olsun tüm savaflara karşı çıkma durumudur.

2.4. BARIŞÇI TARİH YAZIMI VE ÖĞRETİMİ

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra insanlık nükleer silahların zararlarından büyük acılar çekmiştir. Bu nedenle tarih eğitiminin de barışa katkı sağlamasının insanın iyiliğine olacağı düşünülmüştür. Tarih eğitimiyle barışın öğretilebileceği fikrine itirazlar da gelmeye başlamıştır:

Tarih öğretimi savaş merkezlidir. Tarihi tanımlarken, savaşa değinmemek imkânsızdır. Gelecekte savaşlar var olacak ve tarih bu savaşları yazacaktır. Barışı tarih yoluyla öğretmek tarihin etik ve ahlaki yönlerini zaafa uğratabileceği kuşkusunu mevcuttur. Yine geçmişle ilgilenen tarih nasıl olabilir de, gelecekle ilgili olan barış eğitimi kapsayabilir? Çünkü tarihe baktığımızda korkunç olaylar, şiddet, soykırımlar vardır, tarih eğitimi bu olayları anlatarak nasıl barış eğitimi gerçekleştirecektir? (Page, 2000: 440-446).

Bu itirazlara rağmen eğitimciler barış eğitiminin tarih dersi ile verilebileceğini düşünmektedir. Barışın öğretimi, savaşların nasıl anlatıldığına bağlıdır.

Tarihin gerçeklik iddiası taşıyarak geçmişi kurmasının olanaksızlığı kabul edilse bile, bilim ahlakının kuşkuculuk ilkesini ciddiye almaktır. Barışçı bir tarih yazımı benimseyen tarihçi ulusçu bir toplum tarafından eleştiriye uğrayabilir, bunu göze almalıdır. İkincisi tarihçi kendi toplumunun ya da başka toplumların üstünlük iddiasını kesinlikle reddederek, objektif olmalıdır. Üçüncü olarak tarihçi empati kurabilme yeteneğine sahip olmalıdır. Tarihçi biz ve ötekiler olarak bölünmüş toplumda yer alıyorsa bu çatışmalardan doğan ön yargılara kapılmamalıdır. Beşinci olarak tarihçi çatışan grupları üst kimlik hâlinde bir araya getirebilir. Tarihçi ortaya çıkardığı üst kimlikle çatışan tarafların birbirlerine karşı olumsuz hislerini

yumuşatabilir ve dünya vatandaşlığı gibi bir evrensel temada çatışan grupları birleştirebilir (Tekeli, 2010: 156-157).

Tarih eğitimcileri için barışı soylu bir amaç olarak kabul etmek ve gelecek için barışı umut etmek her zaman mümkündür (Page, 2000: 447). Savaşın şartları zorlamasından ziyade, başvurulmuş bir seçenek olduğunu kabul etmemiz gerekmektedir (Page, 2000: 442). Türkiye’de barışçı tarih ders kitabı yazma konusu, ilk defa 1943 yılında Maarif Şurası’nda Sadrettin Celal Antel’in Milletler Cemiyetine bağlı olarak Entelektüel İş Birliği Komisyonunun tespit ettiği esaslardan söz etmesiyle gündeme gelmiştir (Safran ve Ata, 2006: 63).

2.5. ANLAŞMA VE ANLAŞMALARIN ÖĞRETİMİ

Anlaşmalar ve antlaşmalar tarih eğitiminde önemli bir role sahiptir. Pollard’a göre savaş ve antlaşmalar tarihin bütünü değildir fakat onlar görmezlikten gelinerek de tarih yazmak imkânsızdır. UNESCO siyasi tarihin, savaşlar yerine antlaşmalar üzerinden anlatılmasını önermiştir. Savaşların, ruhları barıştan daha çok etkilediği gerçektir. Bununla beraber antlaşmalar en az savaşlar kadar önemlidir. Antlaşmalar milletler arası düzeni yeniden belirlerler. Savaş sonrası milletlerarası ekonomi ve kültür yapılarını belirler. Savaşlardan sonra yapılan antlaşma maddelerini iyi değerlendirmek savaş arası dönem incelemek ve bir sonraki savaşı anlamak açısından oldukça önemlidir (Vigander, 1969: 95).

Savaşlardan sonra yapılan anlaşmalarla devletler âdeta savaşın ürünlerini toplar. Anlaşmalar devletler arasında barış dönemi yaratabilecekken, yenilenlere yapılan ağır şartlı anlaşmalar yeni savaşları da tetikleyebilir. Sevr ve Versay antlaşmaları böyle anlaşmalardır. Zorla imza ettirilen yenik devletlere âdeta hayat hakkı tanımayan antlaşmalardır. Antlaşma masalarında diplomatlar adeta ustalıklarını konuştururlar. Lozan Antlaşması’nın maddeleri inceleğinde tarafların koydukları maddeler âdeta karşı devletin hareket alanını kısıtlamaya yöneliktir (Beriker ve Druckman, 1990: 299). Uluslararası barışı korumada devletlerin imzaladıkları antlaşmalara sadık kalmaları oldukça önemlidir. Cicero, dürüstlük yalnız her devletin değil; aynı zamanda devletlerden oluşmuş büyük toplumun da temelidir. Aristoteles ise dürüstlük ortadan

kalkarsa insanlar arasındaki her türlü ilişki de sona erer demıştır. Bu noktada insanlar arasındaki anlaşmalar da devletler arasındaki anlaşmalar da barışın korunmasında önemli role sahiptir (Grotius, 2011: 376). Tarih ders kitaplarında antlaşma ve anlaşmaların öğretimi ders kitaplarında hâlâ sorun olarak durmaktadır. Çünkü antlaşma maddeleri öğrencilerin ezberlemesi gereken listeler hâlinde sıralanmaktadır. Bununla beraber tarihsel olaylara baktığımızda bazı savaşlar ön plana çıkarken bazen de savaşlardan ziyade anlaşmalar ön plana çıkmaktadır. Örneğin Malazgirt Savaşı, Kosova Savaşı, Ankara Savaşı, Preveze Deniz Savaşı gibi savaşlardan sonra yapılan anlaşmalar gölgede kalmıştır ya da bir adla adlandırılmamıştır. Bununla beraber, Edirne Segedin Antlaşması, Küçük Kaynarca Antlaşması, Yaş Antlaşması, Balta Limanı Antlaşması, Zitvatoruk Antlaşması gibi antlaşmalar imzalanmasına neden olan savaşların isimlerini gölgede bırakabilmişlerdir. Tarih ders kitaplarında yer alan anlaşma ve antlaşma isimleri EK 4’te verilmiştir. Anlaşma ve antlaşmalar iki gruba ayrılmıştır. Birincisi başlı başına anlatılan anlaşma ve antlaşmalar ikincisi ise bir parça ya da olay içerisinde geçen anlaşma ve antlaşmalardır. Bu sınıflamanın yapılmasında Şahin Oruç’un kullandığı yöntem örnek alınmıştır.

2.6. MÜFREDAT PROGRAMLARI VE ENTEGRE OKULLAR

Öğrencilere verilecek eğitimin niteliğinde ders programlarının ve müfredatın önemli etkisi vardır. Türk tarih dersinin genel amaçları arasında barış, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin korunması ve geliştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (MEB, 2009).

Uluslararası kuruluşlar özellikle Afrika Kıtasında iç savaşlar ve çatışmalarla yıpranmış ülkelerde eğitim programlarına barışı yerleştirme amacındadır. Somali, Ruanda, Nijerya, Demokratik Kongo Cumhuriyeti, Etiyopya, Eritre gibi iç savaş yaşayan ülkeler “beraber yaşama için eğitim” sloganıyla müfredat programlarına barışı yerleştirmişlerdir. UNICEF bu ülkelerde eğitimin hedefini, insanlar arasında düşmanlığı ortadan kaldırmak, bireysel ve ulusal gelişimi sağlamak, barışı öğretmek yoluyla vatandaşlık bağı oluşturmak, ötekine karşı saygı, kültürel ve etnik farklılığı ortadan kaldırmak olarak açıklamıştır (Lethoko, 2001: 19). Bu ülkelerde barış eğitimi programlarının bir amacı da geçmişi anlamak ve geleceğe umutla bakmaktır. Yine

Afrika’da pek çok ülkede çocukların, savaş mağdurlarının psikolojik desteğe ihtiyaçları vardır. Afrika ülkelerinde eğitim; soykırımları, şiddeti, nefreti ve terörizmi ortadan kaldırmayı hedeflemektedir. Bunların yerine gençlerin zihinlerine insan haklarının önemini yerleştirme hedefi gütmektedir. Kenya ve Nijerya’da ise eğitim HIV/ AIDS hastalığıyla mücadele etmek çabasıdadır. Bu ülkeler eğitim müfredatlarına bu hastalıkla mücadeleyi de eklemişlerdir (Lethoko, 2001: 19).

Afrika kıtasında bulunan Nijerya (Aledejana, 2007) iç savaşta etnik, dini, kabile ve ulusal ayırım olarak bölünmüştür. Nijeryada dini inançlar nedeniyle de Müslümanlarla Hristiyanlar arasında bölünme yaşanmıştır. Nijerya hükümeti de bu nedenle 1980 yılında Vatandaşlık ve Liderlik Eğitim Merkezi kurmuştur. Birinci ve ikinci eğitim kademelerindeki sosyal bilimler müfredat programına bu merkezin dönütlerini aktarmıştır. Yapılan araştırmalarda sosyal bilimler müfredatına barışın eklenmesi çocukların tutumlarında olumlu anlamda değişime neden olmuştur. Farklı gruplar arasında barış hakkında konuşabilme, savaşa karşı kışkırtmama, tolerans tutumlarında olumlu değişimler olmuştur

Kuzey İrlanda ve İsrail iç çatışmaların yaşandığı ve pozitif barışın olmadığı ülkeler arasındadır. Kuzey İrlanda’da on üçüncü yüzyılda başlayan bölünmeler on yedinci yüzyılda İngiltere’nin de bölgeye yoğun müdahalesiyle şiddetlenmiştir. Yirminci yüzyılda da iç çatışmalar ve terör örgütleri nedeniyle Kuzey İrlanda dünya gündeminden hiç düşmemiştir. Kuzey İrlanda’da bölgenin İrlanda ile bütünleşmesini savunan Katoliklerle, bölgenin İngiltere ile birleşmesini isteyen Protestanlar arasında bölünme vardır. Bu bölünme Kuzey İrlanda’da eğitim sistemini de bölmüştür. Kuzey İrlanda’daki ailelerin % 97’si çocuklarını mensup oldukları dini kesimin okullarına göndermektedirler (Loughrey, Kidd ve Carlin, 2003: 30). İrlanda’da Katolik aileler çocuklarını “Maintained” adı verilen Katolik okullara; Protestan aileler de çocuklarını “Controlled” adı verilen Protestan okullarına göndermektedirler. Çok az sayıdaki aile çocuklarını farklı inanç sisteminde eğitim veren okullara göndermektedir (Barton ve McCuly, 2003: 107).

Toplumlar arasındaki bölünmüşlük eğitim sistemini de bölmüştür. Bu ülkelerdeki çocukların farklı okullarda eğitim görmeleri birbirleriyle iletişim kuramamaları, ön yargıları da arttırmış, toplumdaki geleceğe yönelik barış ümidini olumsuz etkilemiştir. Bu nedenle eğitimin bölünmeye değil birleşmeye hizmet etmesi

hedefinden hareketle bu ülkelerde “Entegre Okullar” adı altında kurulmuştur. Bu özel okullar farklı etnik kökenlerde ve inançlarda olan insanlara aynı okullarda eğitim vererek çocuklar arasında ön yargıların ortadan kaldırılmasını amaçlamaktadır.

Kuzey İrlanda’da “Entegre Okulları”nın başlangıcı 1974 yılında dayanır. 1974 yılında “All Children Together” (Bütün Çocuklar Bir Arada) adlı bir kampanya düzenlendi. Bu kampanya “Entegre Okullar” için ilk adımdır. 1981 yılında “Legan College” adı altında bir okul yirmi yedi öğrenci ile öğretime başladı. “Hazelwood” adı altında okul 1985 yılında açılan ikinci Entegre Okul’du. 1985 ile 1988 yılları arasında 6 “Entegre Okulu” daha açıldı. Kuzey İrlanda Eğitim Konseyi (NICIE) adlı kuruluş bu organizasyonda birleştirici başka bir anlamda şemsiye görevi görmektedir. Entegre Okulların programlarında karşılıklı anlayış ve kültürel mirasa sık sık vurgu yapılmaktadır. 1989 yılında Kuzey İrlanda’da eğitim reformu ile “Entegre Okullar”ın yöneticileri biri Protestan biri de Katolik olmak üzere iki yöneticiden oluşmaktadır (McGlynn ve Bekerman, 2007: 691). 2002 yılı verilerine göre Kuzey İrlanda’da ilk ve orta öğretim olmak üzere kırk altı tane Entegre okul bulunmaktadır. Okullar eğitim bütçesini devletin yanında AB fonu gibi kaynaklardan da karşılamaktadır. İkinci Dünya Savaşı’nın bitişinden sonra İngiltere’nin Ortadoğu’dan çekilmesiyle Filistin topraklarında Yahudiler de hak iddia etmeye başladılar. Bölgeye yoğun bir şekilde Yahudi göçü olmaya başladı. 1948 Yılında Tel-Aviv’de toplanan Yahudi Milli Konseyi İsrail Devleti’nin kuruluşunu ilan etti. Mısır, Ürdün, Suriye ve Lübnan orduları İsrail’i ortadan kaldırmak için İsrail üzerine yürüdüler. Savaşı, İsrail kazandı. 1948 yılı İsrail tarihinde “bağımsızlık,” Filistinlilerin tarihinde ise “felaket” olarak hafızalara yerleşmiştir (Bekerman ve Zembylas, 2010: 508).

Bu tarihten sonra 1967 ve 1973 tarihlerinde Araplar ve İsraililer arasında yapılan savaşları İsrail kazanmıştır. İsrail her savaştan sonra topraklarını genişletmiştir. İsrail’in Arap topraklarını ele geçirmesi ile büyük bir oranda Filistinli nüfus da İsrail egemenliği altında yaşamak zorunda kalmıştır. Yaklaşık olarak İsrail nüfusunun % 17’sini Arap kökenli İsrail vatandaşları oluşturmaktadır. İsrail eğitim sisteminde Arap kökenli insanların özel bir eğitim sistemi vardır. Arap kökenli nüfusun yoğun olduğu yerlerde çocuklar kendi eğitim sistemi içerisindeki okullara gitmektedir. Bu nedenle İsrail eğitim sistemi bir bütünlük oluşturmamaktadır. İsrail’de laik Yahudiler, milliyetçi ve muhafazakâr Yahudiler, Ortodoks Yahudiler ve Araplar İsrail eğitim sistemini

oluşturmaktadırlar. İsrail’de Yahudi ve Arap toplumları arasındaki kin ve nefret duygusunu azaltabilmek ve genç nesillerdeki radikal duyguları azaltabilmek için kurulan “Entegre Okullar” Filistinli ve İsrailileri, barış eğitimi yoluyla bir araya getirerek bir arada öğrenim ve öğretimi gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. NS/ WAS adlı ilköğretim okullarından ilki 1983-1984 yılında pilot okul olarak kurulmuştur. Bu okul Neveh Shalom’da Filistin-İsraililerin yaşadığı küçük bir kasabada kurulmuştur. 1998 yılında ise İsrail’de İki Dili Eğitim Merkezi kuruldu ve aynı tarihte iki “Entegre Okulu” daha kuruldu. İki Dilli Eğitim Merkezinin açılış nedeni öğretimde Arapların Yahudi dilini; Yahudilerin ise Arap dilini kullanabilmelerini amaçlamaktaydı (Bekerman ve Zembylas, 2010: 508). 2004 yılında ise “Kfar Karah” adlı Filistinlilerin yaşadığı kasabada üçüncü kez bir “Entegre Okul” daha açıldı. Bu okullardaki sınıflar bir Filistinli ve bir de Yahudi olmak üzere iki öğretmen tarafından öğretim verilmektedir. 1997 yılında bu okullarda öğrenim gören 1000 öğrenci bulunmaktadır. Bu okulların kurulmasında İsrail’de yaşayan ABD vatandaşı Yahudilerin de etkisinin olduğu bilinmektedir. İsrail’deki bu okullar ilköğretim seviyesinde okullardır (McGlyn ve Bakerman, 2007: 692). İrlanda’daki ve İsrail’deki Entegre Okullarla ilgili hem olumlu hem de olumsuz fikirlerin olduğu görüldü. İrlanda’da 1995 yılında bu okullar ekonomik açıdan şikâyet konusu olmuştur. Eğitim sisteminde % 5 paya sahip olan bu okullar eğitime ayrılan payın ise 1/3’ünü almaktadırlar. İrlanda’da “Entegre Okullar”da okuyan öğrenciler düşüncelerini şöyle ifade ettiler

- “Entegre Okulu”ndan sonra arkadaş bulmakta zorlanmıyorum.
- “Entegre Okulu” beni daha anlayışlı yaptı. Pek çok sevdiğim Protestan arkadaşım var.
- Sınıfta öğretmen varken bazı tartışmalı konulardan bahsediyoruz fakat ders bitince bu heyecanımız bitiyor.
- Bazı insanların benim “Entegre Okulu”na gittiğim için daha az Katolik olduğuma inandıklarını düşünüyorum (McGlyn ve Bekerman, 2003: 19).

İsrail’de Yahudi öğrenciler ise okulun barış eğitimine yoğunlaşması nedeniyle, akademik başarılarının düşmesinden şikâyet ettiler. Çocuklar, bazen Filistin kökenli öğrenciler ile Yahudi kökenli öğrenciler arasında kavga çıktığını söylemişlerdir. Bu kavgaların altında genelde etnik meseleler yatıyordu. Bu durum öğretmenler ve öğrenci velileri tarafından da doğrulandı. Bazı Filistin kökenli kız öğrenciler Yahudi kökenli erkek çocukların pek çok uygunsuz davranışı olduğunu vurguladılar. Buna karşın bazı

Yahudi kızlar ise kendi bayramlarından daha çok Arapların bayramlarını kutladıklarını söylediler. Öğrencilere arkadaşlıkları hakkında soru sorulduğunda ise arkadaşlıkların okuldan sonra önemli ölçüde azaldığı gerçeği ortaya çıktı. Hiçbir Yahudi öğrencinin Filistin kökenli bir öğrencinin evine gitmemesine rağmen, bir kaç Filistin kökenli öğrenci bir Yahudi kökenli arkadaşlarının evini ziyarete gitmişti. Bununla beraber Yahudi ve Arap öğrenciler birbirlerinin evine gitmekten kaçınıyorlardı. Bu iki gruba ait öğrenciler okula gelene kadar hiç iletişim kurmuyordu (Nasser ve Nimer, 2007: 109).

İsrail’de, Arap kökenli toplam nüfusun yüzde on sekizini oluşturan İsrail vatandaşı Filistinliler yaşamaktadır. Tarihsel olarak İsrail, Arap eğitim ofisi kurmuş, müfredatın bütçesini ve öğretmen maaşlarını ülkenin okul sisteminden farklı bir yapılanma ile gerçekleştirmiştir. İlkeler ve uygulamalar, Yahudi Devleti’nin kimliğini geliştiren yeni yönergeler ile Arap eğitim sistemine dikte edilmeye çalışılmıştır. Bugün İsrail’de bahsedilen iki dilli ve iki kültürlü okuldaki dört adet bulunmaktadır. Bu okullar Filistin ve İsrailileri, barış eğitimi yoluyla bir araya getirerek bir arada öğrenim ve öğretimi gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. NS/ WAS adlı ilköğretim okullarından ilki 1983 yılında kurulmuştur. Bu okullar içinde bulunan düşmanlıklara rağmen ülkede barış eğitimi çalışmaları için bir meşale taşımaktadır. Bahsedilen ilk açılan okul, Yahudi ve Filistinlilere ev sahipliği yapan bir köydedir (Nasser ve Mohammed, 2007: 109).

Ötekine karşı tolerans, saygı, kabul ve dinleme yeteneği konusunda bu okulda görev yapan Filistin kökenli öğretmenler ile İsrail kökenli öğretmenler arasında fikir birliği vardı. Öğretmenler böyle bir okulda öğretimin etkili olabilmesi için okulun ortak bir amacının olması görüşünde birleşiyorlardı. Öğretmenler yine bu okulun Filistinliler ve İsraililer arasında bariyerlerin kaldırılması için bir fırsat olduğunu vurguluyorlardı. Bir öğretmen diyalog kurmanın önemine vurgu yaptı, diğeri bir grubun diğer grubu koşulsuz kabul etmesini söyledi. Diğer bir öğretmen ise Araplar ile Filistinlilerin de eşit İsraililer gibi eşit olduğunu beraber eğitim görebileceklerini vurguladılar. Bir Yahudi öğretmen insanların beraber eğitim-öğretim görebileceğini fakat bunun çok yapılmış toplumlarda birliği sağlamadaki başarısından şüphe ettiğini ekledi. Bununla beraber barış eğitimi değerlerinin çocuklara geniş perspektif kazandıracak ve güçlü ilişkileri inşa edeceğini vurguladı. Bu okulda Filistinli ve İsraili öğretmenler birbirlerinin özel günlerini kutladılar. Başka yerde olsa Filistinlilerin özel günlerine Yahudiler katılmazdı. Çünkü bu konuda Yahudi toplumu katı tutum içerisindedir (Nasser ve Mohammed

2007: 111). Çocuklar, bazen Filistin kökenli öğrenciler ile Yahudi kökenli öğrenciler arasında kavga çıktığını ekliyorlardı. Bu kavgaların altında genelde etnik meseleler yatıyordu. Bu durum öğretmenler ve öğrenci velileri tarafından da doğrulandı. Bazı kız öğrenciler Yahudi kökenli erkek çocukların pek çok uygunsuz davranışı olduğunu vurguladılar. Buna karşın bazı Yahudi kızlar ise kendi bayramlarına çok Arapların bayramlarını kutladıklarını söylediler. İsrail ve Filistin arasında çatışmaların olduğu bir döneme rastlamasına rağmen, barış eğitimi yoluyla okul bir dereceye kadar başarılı olmuştur. Her iki taraftan da çocuklar çatışma yerine barış için mücadele edeceklerini söylediler. İsrail'in inşa edeceği duvar gündemde iken, öğrenciler duvarsız yaşam istediklerini söylediler (Nasser ve Mohammed, 2007: 116).

2.7. BARIŞ EĞİTİMİ VE KADIN

Barış eğitimi, cinsiyet eşitliği bakımından kurumsal, toplumsal alanlarda ayrımcılığa uğrayan kadınlar arasında yoğunlaşmıştır. Dünya çapında kadınlar erkeklere göre daha eğitimsizdir ve daha az ücretle çalışmaktadırlar. Bazı ülkelerde kadının miras hakkı yoktur. Bazı toplumlarda ise kadına nefrete varan bir ayrımcılık söz konusudur. Buna karşı kadınlar erkeklerden daha fazla çalışmakta ve daha az para kazanmaktadırlar (Opotow, Gerson ve Woodside, 2005: 308).

Kadınlar barışta da savaşta da erkeklere göre daha dezavantajlı konumdadırlar. Kadınlar savaşın kurbanı olsalar da barış masasında yer alamazlar. Kadınlara tecavüz savaşın bir taktiği de olmuştur. Bosna, Ruanda, Srilanka, Endonezya'da yaşanan iç savaşlarda sık sık buna şahit olundu. Açlık, yetersiz beslenme, üstesinden gelinemeyen kederler kadınlar için ruhsal ve fiziksel çöküntüye neden olmaktadır (Opotow ve diğerleri, 2005: 309).

Al-Ali (2007) İran Savaşı ve Körfez Savaşı yaşayan Iraklı kadınların maddi ve manevi anlamda yaşadığı zorlukların kadınlara büyük acılar yaşattığını dile getirmiştir. Kadınların savaşların acılarını sarabilmeleri, savaşların yıkıcı etkilerini en aza indirmek için kadınlara destek olabilmek barış eğitiminin amaçları arasındadır. Barış eğitiminin kadınların bu sorunların üstesinden nasıl gelebileceklerine dair öğrencilerden çözüm yolları bulmaları beklenmektedir. 1989 yılında "The Interparliamentary Union", 1891

yılında “The International Peace Bureau” kurulmuştur. 1896 yılında Nobel Barış Ödülü, barış ideolojisi için büyük önem taşımaya başladı. Bu dönemde yine kadınlar barış hareketlerine önemli katkı sağlamaya başladılar. Barış kurumlarında ve kuruluşlarında görev aldılar. Kadınların barış çağrıları daha sonra dünyadaki tüm kadınların oy hakkına kavuşması için çağrılara dönüşmeye başlamıştır (Thelin, 1996: 98).

İsveçte barış eğitimi ideali ile Stockholm’da kurulan genç kadınların eğitildiği kolej arasında sıkı bir bağ vardı. Bu kolejde eğitim gören, ünlü yazar Fredrika Bremer ilk feminist hareketin ve barış hareketlerinin sembolüdür. Bu okulda eğitim gören Selma Lagerlöf, 1909 yılında Nobel Edebiyat Ödülü’nü kazandı. Onun yazılarında barış ve altruizm ön plana çıkmaktaydı. Bu okuldan pek çok barış gönüllüsü kadın yetişmiştir. İsveç’te kurulan “The Swedish Peace and Arbitration Society” (SPAS) dünyadaki en eski ve yaşayan barış kuruluşudur (Thelin, 1996: 98).

İsveç’te barış eğitimi çalışmalarını aksatan ikinci gelişme ise aynı krallık tarafından yönetilen bu iki devletin ayrılma problemiydi. 1905 yılında bu iki ülke savaş yapmadan ayrıldı. Fakat savaş tehlikesi toplumu hep etkiledi. İsveç halkı şahinler ve güvercinler diye tanımlanan iki gruba ayrıldı. Bu dönemde savaş ve barış propagandaları sınıflara yansımıştır. Barış eğitimine inanan öğretmenler ikilem içinde kaldılar. Sınıflarda genellikle barış eğitimi yerine ülkeyi savunma ile ilgili temalar işlenmeye başlandı (Thelin, 1996: 103). Her şeye rağmen bu dönemde öğretmenler ve kadın dernekleri barış konusunda çaba sarf etti. Bu dönemde Fridtjov Berg en önemli barış güverciniydi. Bu dönemde kadın barış derneklerinin çabaları Alfred Nobel’in yakın arkadaşı olan Bertha von Suttner tarafından saygıyla karşılandı. Özel bir Nobel Barış Ödülü’nün oluşturulmasında önemli bir yeri vardır. 1905 yılında Von Suttner İsviçre’de “Queen of Peace Friend’s Empire” Barış Arkadaşlık İmparatorluğunun Kraliçesi olarak ödüllendirilmiştir (Thelin, 1996: 102). Suttner’den etkilenen Avusturyalı yazar ve düşünür Ellen Key, Suttner’in düşüncelerine makalelerinde yer verdi. Ellen Key; Suttner gibi kahramanlık ve insan sevgisini tartışıyordu. Çocukların ve gençlerin savunmada kullanılmasına karşı çıkıyordu, kadınları ise kocalarını savaşa gitmeleri konusunda engellemedikleri için eleştiriyordu. Eğitime ise savaşı engellemenin birinci yolu olarak bakıyordu. Ona göre savaşın temelinde vahşi canavarlık vardır (Thelin, 1996: 103).

Bütün bu çalışmalara rağmen 1914 yılında patlak veren Birinci Dünya Savaşı barış için çalışanları hayal kırıklığına uğrattı. Barış örgütleri ortasyon programına başladı. Savaşın acı deneyimlerini paylaşmak için toplantılar yapmaya başladı. Hague’de 1915 yılında gerçekleştirilen on iki ülkeden toplam iki bin katılımcının olduğu bir toplantıda ön plana çıkan Amerikalı kadın Jane Addams, 1931 yılında Nobel Barış Ödülü’ne layık görülecekti (Thelin, 1996: 103).

İsveç’te günlük bir gazetede 1898 yılında “Eğitimde Barış Sorunu” adlı bir tartışma yazısı yayımlandı. Bu yıl yine “İlk Kadın Barış Kurumu” kuruldu. Bu kurumun programında birinci ilke çocukların yetiştirilmesinde savaş oyuncakları ve savaş aletlerinin kullanılmamasıydı. Bu kurum yine tarih ve edebiyatta savaşı ve savaş kahramanlıklarını yücelten ifadelerle yer verilmesini eleştiriyordu. Savaş yerine tarih programlarında barış ve kültürlere yer verilmesi gerektiğini savunuyordu (Thelin, 1996: 100). 2011 yılında ise Nobel Barış Ödülünü kadın hakları savunucuları aldı. Norveç Nobel Komitesi, Nobel Barış Ödülü’nü üç kadının paylaştığını duyurdu. Bunlardan ilki Ellen Johnson Sirleaf, Afrika’nın seçimle gelen ilk kadın cumhurbaşkanıdır. Johnson-Sirleaf iki yüz elli bin kişinin öldüğü 1989-2003 yılları arasındaki sivil savaşın yaralarını saran kadın olarak bilinmektedir. Nobel’i kazanan ilk Arap kadın Tevekkül Kaman, Yemen’de “Zincirsiz Kadın Gazeteciler” derneğinin başkanıdır. Kaman muhalefeti Yemen Devlet Başkanı Abdullah Salih’e karşı ayaklanmaya çağırmıştır. Nobel barış ödülünü kazanan üçüncü kadın ise Liberyalı Leyman Gbowee’dir. Gbowee ülkesinde Hristiyan ve Müslüman kadınları savaştan kazanç sağlayan çevrelere karşı mücadeleye çağırmıştır. Nobel Barış Ödülü’nü Alan kadınlar:

- 1905: Savaş karşıtı kitabıyla Avusturyalı Bertha Sophie Felicita Von Suttner
- 1931: ABD’li Jane Addams
- 1946: ABD’li Emily Greene Balch
- 1946: Kuzey İrlanda’da çatışmaya karşı mücadele veren Betty Williams ve Mairead Corrigan
- 1979: Rahibe Terasa
- 1982: İsveç’in Silahsızlanma Bakanı Alva Myrdal
- 1991: Burmalı Muhalefet Lideri Aung Saan Suu Kyi
- 1992: Guetamalı insan hakları lideri Rigoberta Menchu

1997: Kara mayınlarına karşı düzenlenen uluslararası kampanyanın koordinatörü Jody Williams

2003: İranlı insan hakları savunucusu Avukat Şirin Ebadi

2004: Kenyalı çevreci Wangari Maathai (Sabah, 8 Ekim, 2011, 11).

2.8. BARIŞI KORUMA OPERASYONLARI

Bariş koruma operasyonları süregelen çatışmaları kalıcı bir bariş kavuşturma sürecinde ateşkesin bozulmasını önlemeye yönelik operasyonlardır. Büyük bir bölümü Birleşmiş Milletler tarafından gerçekleştirilmiştir. Bunun yanında bu operasyonları gerçekleştiren başka kurumlar da vardır. BM tarafından ilk bariş koruma operasyonu 1948 yılında Arap-İsrail anlaşmazlığı için Filistin’de gerçekleştirilmiştir. Bunu Hindistan ile Pakistan arasındaki çatışmalar için kurulan bariş gücü izlemiştir (Akad, 2011: 47). İkinci Dünya Savaşı’ndan 1989 yılına gelinceye kadar sadece on üç tane bariş koruma operasyonu gerçekleştirilmiştir. 1990 yılından 2004 yılına kadar ise bariş koruma operasyonlarıyla ilgili toplam 896 karar alınmıştır (Yalçinkaya, 2008: 226). Bariş koruma operasyonların yaklaşık üçte biri Afrika’da; kalanı Latin Amerika, Asya-Pasifik, Avrupa ve Ortadoğu’dadır. Operasyonlarda Soğuk Savaşın bitmesi çok etkili olmuştur. Altmış dört operasyondan ellisi 1989 yılından sonra gerçekleştirilmiştir

Bu operasyonların başarısı ise tartışma konusu olmuştur. Ruanda ve Serebrenica’da BM katliamlara müdahale edememiştir. Birleşmiş Milletler ayrıca Filistin meselesi konusunda da başarı gösterememiştir. Ayrıca BM bariş korumayı amaçlayan her kararı bariş gücü oluşturması ile aynı anlama gelmemektedir. BM güvenlik konseyinin bu amaçla aldığı bine yakın kararın uygulanması için sadece altmış dört kez kuvvet gücü oluşturulmuştur.

Birleşmiş Milletlere ait olmayan bariş koruma kuvvetlerinden başka kuvvetler de kurulmuştur. 1981 yılında Mısır ile İsrail arasında Sina’da bariş gücü oluşturulmuştur. 1987’de Hindistan Sri Lanka’ya asker göndermiştir. Bosna’da NATO tarafından yürütülen oluşturulan EUFOR’a devredilen operasyonu sayabiliriz. BM bariş koruma operasyonlarında ayrıca askerlerin işledikleri suçlar da önemli sorundur. Cinayet,

tacavüz, maddi çıkarlar karşılığında bölgedeki güçlerle işbirliği yapma BM barış operasyonlarına zarar vermektedir (Akad, 2011: 47).

Atatürk, 1937 yılında Ankara'yı ziyaret eden Romanya Dışişleri Bakanı ile yaptığı görüşmede barışı korumanın önemine değinmiş ve düşüncelerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

"İnsanlığın hepsini bir vücut ve her milleti bunun bir organı saymak icap eder; bir vücudun parmağının ucundaki acıdan, diğer bütün organlar etkilenir; dünyanın herhangi bir yerinde bir rahatsızlık var ise bundan bana ne? dememeliyiz; böyle bir rahatsızlık varsa tıpkı kendi aramızda olmuş gibi onunla meşgul olmalıyız." Ulu önder Atatürk'ün yukarıda belirtilen sözleri paralelinde Türkiye, barışı destekleme görevlerine uluslararası yükümlülükleri, milli menfaatleri, imkân ve kabiliyetleri paralelinde azami ölçüde iştirak etmektedir".

Türk Silahlı Kuvvetlerinin katkı sağladığı barışı destekleme faaliyetlerini, birlik olarak iştirak edilen barışı destekleme harekâtları ve personel ile iştirak edilen uluslararası gözlemci görevleri olmak üzere iki ana başlıkta toplamak mümkündür.

Türkiye, hâlihazırda Afganistan, Kosova, Lübnan, Bosna-Hersek, Sudan, Somali karasuları ve açıkları ile Irak'ta icra edilen barışı destekleme harekâtlarına katkı sağlanmaktadır (www.tsk.tr). Geçmiş dönemde katkı sağlanan uluslararası gözlem görevleri: BM İran-Irak Askeri Gözlemci Grubu (1988-1991) BM Doğu Timor Destek Misyonu (2000-2004), AGİT Kosova Denetim Misyonu, AGİT Gürcistan Sınır Gözlem Misyonu (2000-2004), BM Bosna-Hersek Misyonu (2001-2002) Demokratik Kongo Cumhuriyeti'nde AB Polis Misyonu (2005-2007) El Halil'deki Uluslararası Geçici Mevcudiyet (1985-1997), BM Gürcistan Gözlem Misyonu (1994-2009), AGİT Gürcistan Gözlem Misyonu (2006-2009) (www.tsk.tr).

2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Türkiye’de savaş ve barış konusu ile ilgili pek çok kuramsal çalışma yapılmışken, orta dereceli okullarda savaş ve barış kavramının nasıl öğretileceği ile ilgili çalışmalar çok azdır. Dünyada pek çok barış organizasyonu ve barışseverler olmasına rağmen 21. yüzyılda dünyanın bazı kesimlerinde etnik ve dini bölünmeler sürüp gitmektedir. Geçmiş ne yazık ki pek çok savaşla doludur. Dünyanın bazı bölgelerinde ise iç savaşlar devam etmektedir. İnsanoğlu için en önemli soru savaşların nasıl önleneceği ve barışın nasıl korunacağıdır. Eğitimciler göre barış kavramı okullarda öğretilbilir ve öğretilmelidir. Bu anlatılanlardan yola çıkılarak savaş ve barış konularıyla ilgili eğitim alanında yapılan bazı önemli uygulamalı çalışmalara bakmak çalışma için fayda sağlayacaktır.

Porter (1926) tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde üniversite öğrencilerinin savaş hakkındaki görüşlerini öğrenmek için araştırma yapılmıştır. Öğrencilerin görüşleri çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu tez literatürde ulaşılan savaşlarla ilgili öğrenci görüşlerini değerlendiren ilk tez çalışmasıdır. Nicel çalışmalar arasındaysa hâlâ en kapsamlı çalışmadır. Bu çalışma Amerika Birleşik Devletleri’nde ve bütün dünyada kendisinden sonra savaş ve barış konusunda yapılan araştırmalara rehberlik etmiştir. Çalışmanın nicel bölününden elde edilen sonuçların anlaşılmasında ve karşılaştırılmasında Porter’ın yapmış olduğu çalışma en önemli kaynaklardan birisi olacaktır.

Droba tarafından (1931) yapılan çalışmada öğrencilerin yaşları 16 ile 30 yaş arasında değişmekteydi. Araştırma yaş faktörünü dikkate aldığımızda çocukların yaşları büyüdükçe barışçı yönde eğilimlerinin arttığı görülmüştür. Erkekler kızlara oranla daha militaristik görüşe sahiptirler. Yapılan araştırmada bir değişken de aylık harcama miktarıdır. Öğrencilerin aylık harcamalarıyla savaş ve barışa karşı tutumları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğrencilerin zekâ ve kişilik özellikleri ile savaş- barışa bakışları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin okudukları bölüm ile savaş-barışa bakışları arasında anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin siyasi görüşlerine bakıldığında ise sosyalist görüşe sahip olanlar, cumhuriyetçilere ve demokratlara göre barışa daha meyilli bir tutum gösterdiler. Baba mesleği savaşa ve barışa bakış açısında anlamlı fark yaratmamıştır. Ordu ile ilgili bir kurumda çalışanlar,

çalışmayanlara oranla daha militaristler. Aileleri yabancı kökenli ya da onlardan birisi yabancı kökenli olanlar daha barış yanlısı bir eğilim gösterdiler. Öğrencilerin kilise tercihinin bakıldığında Katolik kiliseleri ve Lutheran kilisesine mensup olanlar daha militaristik eğilim göstermişlerdir.

Pihlblad 1935 yılında üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin babalarının mesleğine ve ailelerinin aylık gelirlerine göre savaşı tanımlamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

Cantril, Rugg ve Williams (1940) temmuz ve ekim aylarında iki kez çalışma yaptılar. ABD’li katılımcılar daha az oranda ABD’nin savaşa girip İngiltere’ye destek vermesi ve Japonya’yı engellemesi gerektiğini düşünürken 4 ay sonra ekim ayında yapılan çalışmada bu oranın arttığı görüldü. Dört aylık süre içerisinde kamuoyunda İkinci Dünya Savaşı’na katılmak yönünde görüşler değişmiştir.

Duffy (1941) yaptığı çalışmada anneler, babalar ve kızların savaşa ve cezalara ilişkin tutumlarına bakıldı. Gençler anne ve babalarına karşı daha liberal görüş bildirirken, kadınların da erkeklere oranla savaşa ve cezalara ilişkin daha ılımlı bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Preston (1942) tarafından ABD’nin İkinci Dünya Savaşı’na girmesinden önce yapılan araştırmada, Amerikan çocuklar en fazla Adolf Hitler’i tanıdıklarını söylediler. Bu araştırmada önemli olan bir nokta ise, çocukların Türkiye hakkında değerlendirmesi oldu. Çocuklar, Türkiye’nin Almanya yanında yer alması durumunda Almanya’nın savaşı kaybedeceğini ifade ettiler.

Stagner’in 1942 yılında yaptığı çalışmada erkekler kadınlara oranla daha fazla militarist eğilime sahiptiler. Yine askerlik görevi yapan insanlar, diğer meslek gruplarına oranla daha fazla militaristik eğilime sahiptiler. Stagner’in çalışmasında askerlik mesleğiyle uğraşmanın ve cinsiyetin savaşlara karşı tutumda anlamlı bir fark yarattığı sonucu ortaya çıkmıştır.

1943 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde National Opinion Reserach Center tarafından bir araştırma yapıldı. Yapılan araştırmada katılımcılar % 37 oranında gelecekteki savaşların engellenemeyeceğini belittiler. İkinci Dünya Savaşı'nın insanlığın yaşadığı son savaş olduğuna inananların oranı ise % 15 tir.

Kuhlen (1943) ABD'de yaptığı araştırmada öğrencilerden ismini verdiği devletleri, isimlerini verdiği kavramlarla ilişkilendirmelerini istemiştir. ABD'li öğrenciler en olumsuz kavramlarla Japonya ve İtalya'yı ilişkilendirmişlerdir. En olumlu kavramlarla Çin ve Büyük Britanya'yı ilişkilendirmişlerdir.

Geddie ve Leanna (1944) tarafından seçilen bazı resimler yaşları 6 ile 7 arasında değişen 21 öğrenciye gösterilmiştir. Bu araştırma erkek çocukların kız çocuklardan daha fazla oranda savaş resimleriyle kendi yaşamları arasında bağ kurduklarını açığa çıkarmıştır. Öğrencilere savaşlarla ilgili bilgileri nereden edindikleri sorulduğunda kız çocuklar savaşı kendi aralarında konuşarak öğrendiklerini söylediler. Erkek öğrenciler ise savaşı genellikle radyo haberlerinden dinlediklerini söylediler.

Cooper (1965) tarafından yaşları yedi ile on altı arasında değişen İngiliz ve Japon öğrencilerin savaşa bakış açısını karşılaştırmak için bir çalışma yapıldı. Savaş ve barış kelimesinin tanımı, tarihsel olayların yorumlanması, nükleer savaş hakkındaki görüşler, gelecekte olabilecek savaşlar hakkındaki öğrenci yorumları, savaş hangi durumlarda haklı olabilir, savaşın adaleti, savaşın psikolojik ve manevi etkileridir. Yaşları 7- 12 yaş arasında değişen öğrenciler savaşı; silahlar, helikopterler, gemiler ve savaşa az çok katılan unsurlarla tanımladılar. Yine bu yaş grubu öğrenciler için askerler, denizciler ve ülkeler olarak tanımladılar. Çocukların yaşları büyüdükçe savaşı, savaş faaliyetleri ve savaşların sonuçları ile değerlendirmeye başladılar. Yani savaşı; ölüm, kavga ve açlık olarak tanımladılar.

Öğrencilere barış kavramının ne olduğu sorulduğunda ise barışın tanımı savaşın tanımına göre daha az öğrenci tarafından cevaplandırılmıştır. Barışla ilgili dört kategori vardır: a- Eylemsizlik durumu b- Dinlenme ve düşmanca hareketlerin son bulması c- Sosyal aktivitelere katılma ve arkadaşlık d- Savaşı terk edip anlaşmaya varma, savaştan kaçınma ve uluslararası iyi ilişkiler kurmaktır. Öğrencilerden ülkelerinin İkinci Dünya Savaşı'na girişini değerlendirmeleri istendi. Öğrenciler yaşlarına göre 7-8,10-12,14-16

olmak üzere üç gruba ayrıldılar. 14-16 yaş grubundaki öğrenciler % 80'den fazla oranda İngiltere'nin savaşa girişini haklı, Japonya'nın savaşa girişini haksız buldular. Japonya'yı haklı bulan grup ise % 27 oranı ile 7-8 yaş grubu öğrencilerdi. Yine bu yaş grubu öğrenciler % 20 ile İngiltere'nin İkinci Dünya Savaşı'na girişini haksız olarak değerlendirmişlerdir.

Öğrencilere sorulan “ iki ülke neden savaşır?” sorusuna verilen cevaplar ise üç ana başlık altında toplandı: 1- Ülke savunması 2- Arkadaşlık ve onur 3- Saldırı. Sekiz yaş grubu öğrencilerinin % 70'i savaşın haklı bir nedeni olmadığını söyledi. On beş yaşındaki öğrenciler ise savaşların haklı nedeni olduğu görüşüne katılmadılar. On beş yaşındaki öğrenciler ise, savaşın saldırganlara haksız olduklarını göstermek için en iyi ceza yöntemi olduğunu söylemişlerdir. İngiliz öğrencilere hangi durumda savaşa katılırsınız diye soruldu. 10-12 yaş grubundaki öğrenciler aileleri tehlikede olduğu zaman savaşa en fazla katılmak istediklerini söylediler. Ticaret tehlikede olduğu zaman savaşa giderim cevabını 10-12 yaş öğrencileri en az oranda tercih etiler. Ayrıca, bu çalışma çocukların yaşı büyüdükçe savaşa ve barışa olan tutumlarında negatif yönde artışlar olduğu gözlemlenmiştir.

Çocuklara gelecek on beş yıl içinde bir nükleer savaş olacak mı sorusu soruldu. Çocuklardan 12 yaşına kadar olanların çoğu savaşın olacağına inanırken; bu yaştan büyük çocuklar gelecek on beş yıl içerisinde savaşın olacağına inanmadıklarını söylediler. Ayrıca bu çalışmada kızlar erkeklerden daha fazla oranda savaşı, ölüm açlık ve silahlarla tanımladılar. Kızlar İngiltere'nin İkinci Dünya Savaşı'na girmesine daha az oranda destek verdiler. Kızlar ayrıca erkeklere oranla daha fazla oranda gelecekte bir savaş olacağına ve bu savaşın büyük ölüm getireceğine inandıklarını söylediler. Cooper'ın çalışması çocukların savaş ve barışı anlamlandırma yaş faktörünü açıklaması bakımından alanda yapılan en önemli çalışmalardan birisi olmuştur. Cooper'ın çalışması öğrencilerin savaş ve barış kavramını hangi yaş döneminde anlamlandırmaya başladıklarını gösteren ilk çalışmadır. Bu çalışma öğrencilerin savaşı ve barışı nasıl tanımladıkları ile ilgili daha sonra yapılan çalışmalara kaynaklık eden en önemli çalışmalardan birisidir.

Alvik (1968) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum olmak üzere gruplara ayrıldılar. Öğrenciler sosyo-ekonomik seviyesi yüksek ve düşük olan iki bölgeden seçilmiştir. Bu öğrencilerden büyük kartonlar dağıtılarak bir tarafına savaş ile ilgili bir resim, diğer tarafına ise barış ile ilgili bir resim çizmeleri istendi. Bu çizimlerden sonra ise öğrencilerle savaş ve barışla ilgili görüşleri ve haberleri nereden öğrendikleri soruldu. Öğrencilerin ekonomik seviyelerinin resim çizimlerinde etkili olduğu görüldü. Öğrenciler genellikle yaşadıkları dönemde devam eden savaşlarla ilgili haberleri akranlarından, gazetelerden, radyo ve televizyonlardan öğreniyorlardı. Buna karşın öğrenciler barışı da savaşlardan öğreniyorlardı. Barış şöyle tasvir edilmişti: Savaşın sona ermesi, mutlu ya da çökkün hâlde olan askerler, ülke için kazanılan ya da kaybedilen toprak parçalarıdır.

Sundström 1981 yılında Finlandiya’da, İskandinav ülkelerinde öğrencilerin yaşama ve geleceğe dair fikirlerinin değerlendirildiği bir organizasyon yaptı. 13 ile 16 yaş arasındaki çocuklar geleceğe ve yaşama dair fikirlerini resimlerle açıkladılar. Konular genel olarak gelecekteki beklentiler, korkular ve hayallerdi. Organizasyonun başlangıcında çocuklarda şöyle bir düşünce vardı. Tartışmalı konuları ne kadar az dile getirirsek bu durum insanlık için o kadar faydalı olur. Çocukların çizimlerinde ise nükleer savaş tehdidinin hissedildiği görüldü. Bir İzlandalı çocuk Batılılar tarafından ülkesinin demir pençe ile parçalandığını tasvir etti. Finlandiyalı çocuklar ise ülkelerinin Batılıların topları ve füzeleri ile kuşatıldığını çizdiler. İskandinav gençler için en büyük korku, nükleer savaş yaşama korkusuydu. Savaşın yanında çocuklar işsizlik ve alkolü de geleceklere için en büyük tehdit olarak gördüler. Öğrencilere savaşlardan neden korktukları sorulduğunda ise savaşın adaletsizlik getireceğini, acı ve karanlığa yol açacağını ve ülkelerin savaş nedeniyle yeni silahlar yapacağını söylediler. Finlandiyalı öğrenciler, ülkelerinin saldırıya uğrayacağından ve esir düşeceğinden de korktuklarını söylediler. Öğrenciler gelecekte ise şunları ummaktaydılar: Gelecek barış ve kardeşlik getirsin. Gelecek silahları ve ırkçılığı azaltsın. Savaşlar dursun ve dünyaya barış hâkim olsun.

Buttner (1983) Almanya’da yaşları 12 ile 14 arasında değişen çocuklarla çalıştı. Çalışmasında öncelikle çocuklardan ailelerinde şiddet görüp görmediklerine yönelik bilgiler edildi. Araştırmacı savaşlarla ilgili çocukların tutumlarını öğrenmek için çalışmaya başladı. Dersin öğretmeni araştırma ortamının daha iyi işlemesi için

araştırmacıya yardımcı oldu. Öğretmen tahtaya korku yazarak öğrencilerden bu kelimeyi açıklamalarını istedi. Öğrenciler korku kavramını ülkelerinin savaşa girmesi, karanlık korkusu ve gelecek korkusu ile birleştirdiler. Daha sonra öğretmen tahtaya 'savaş' yazdı, bu kavram hakkında ne düşündüklerini açıklamalarını istedi. Çocuklar savaşı insanların kollarını ve bacaklarını kaybetmeleri ile ilişkilendirdiler. Bazı çocuklar ise savaşı kadınların ve çocukların evde oturarak ölümü beklemeleri olarak tasvir ettiler. Bir çocuk ise korkuyu bir askerin mezar başında, kendisini öldürmesi olarak tanımladı. Başka bir çocuk ise şiddet ile anne-babasını özdeşleştirdi. Öğrenciler bazen savaşı tanımlarken kendi hikâyelerini anlattılar. Bu araştırma öğrencilerin savaş kavramını yorumlarken geçmiş yaşantılarının bu kavramları tanımlamada etkili olduğunu göstermiştir.

Rosell ise (1968) İsveç'te 8, 11 ve 14 yaş arasındaki çocuklarla savaş ve barış kavramı ile ilgili bir araştırma yaptı. Araştırma çocukların barış kavramını savaş kavramı kadar açıklayamadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Rodd 1985 yılında 4-6 yaş anaokulu öğrencileriyle savaş kavramı ile ilgili çalışma yaptı. Yapılan çalışmada bu çocukların çok azının savaş kavramını ifade edebildiği görüldü.

Haas (1985) tarafından savaş kavramıyla ilgili yapılan çalışma küçük çocukların insan hayatına zarar verdiği için savaşa karşı iken; gençlerin aileyi, ulusu korumak için, saldırganları cezalandırmak için savaşa onay verebileceklerini göstermiştir. Bu bilgilere ek olarak ders kitapları geleceğin en tehlikeli savaşı olacak nükleer savaşa ve barışa çok az yer vermiştir (Haas, 1985: 255).

Spielman (1986) tarafından İsrail'de, Arap ve Yahudi nüfusunun yoğun olarak yaşadığı yerde Arap ve Yahudi öğrencilerle çalışma yapıldı. Öğrencilerin yaşları 9 ile 18 arasındaydı. Öğrencilerle iki kez çalışıldı. Birincisi Mısır devlet başkanı Enver Sedat Kudüs'e gelmeden önce; ikinci çalışma ise Enver Sedat'ın Kudüs'e gelip İsrail'e barış teklif etmesinden sonra yapıldı. Öğrencilerden eğer Enver Sedat'ın yaptığı barış antlaşması başarıya ulaşırsa bir yıl sonra sizin ve ailenizin barış antlaşmasından sonra yaşamının nasıl olabileceğiyle ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yahudi öğrencilere göre eğer barış gelirse her yer güvenli olacaktı. Artık terörist bombalar

Yahudi çocuklara zarar vermeyecekti. Arap öğrencilere göre ise barış gelince kuşatılmışlıktan kurtulabileceklerdi. Müslüman nüfus artık hacca gidebilecekti. Enver Sedat'ın Kudüs'e gelip İsrail'e barış teklif etmesi öğrenci kompozisyonlarında barışa yönelik olumlu duyguları arttırdı. Arap öğrenciler, Yahudilere göre daha fazla oranda ateşkes teklifini olumlu yorumladılar. Öğrencilerin birbirlerine karşı olumsuz tutumlarında düşüş oldu. Fakat Enver Sedat'ın Kudüs'e gelişi olumsuz duyguların da artmasına neden oldu. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlarda geleceğe yönelik endişelerinde artış oldu. Ayrıca iki toplum arasında barış olabileceği hakkındaki görüşlerde düşüş oldu. Enver Sedat'ın, Kudüs'e gelip İsrail'e barış anlaşması teklif etmesi öğrencilerin barış hakkında hem olumlu hem de olumsuz tutumlarının artmasına neden olmuştur.

Vriens ve arkadaşları (1985) ise yaptıkları çalışmada 6-7 yaş öğrencileri ile savaş ve barış kavramı ile ilgili çalışma yaptılar. Araştırmada çocukların savaş ve barış ile ilgili kavramlara net cevap veremediklerini gösterdi. Araştırmada barış kavramını ifade etmenin savaş kavramını ifade etmekten daha zor olduğu ortaya çıkmıştır.

Hakvoort (1988) İsveçli ve Hollandalı çocukların barış hakkındaki görüşlerini değerlendirmek için yaşları 13 ile 17 yaş arasında değişen çocuklarla yarı yapılandırılmış görüşme yapmıştır. İsveç ve Hollanda yönetim şeklinin temsili krallık olduğu iki ülkedir. İsveç'te, Protestan kimliği baskınken Holanda ise Protestan ve Katolik inancın yanında diğer inançların da harmanlandığı bir ülkedir. Bunun yanında İsveç, İkinci Dünya Savaşı'na dolaylı olarak katılmışken Hollanda, İkinci Dünya Savaşı'nda, Alman işgaline uğrayarak savaşı bizzat yaşamıştır. Hollanda'da nesillerin gelecek kuşaklara İkinci Dünya Savaşı ile ilgili bilgileri aktarması ile İsveç'ten farklılık göstermekteydi.

Çocuklardan negatif barışla ilgili düşüncelerini açıklamaları istendi. Çocuklar negatif barışa ulaşmak için savaş ve savaş aktivitelerinin durdurulması gerektiğini belirttiler. Çocuklara barışa nasıl ulaşacakları da sorulduğunda ne İsveçli ve Hollandalı gençler farklı fikirler belirttiler. Holandalılar ayrımcılığın yok edilmesi gerektiğini, hoşgörünün artması gerektiğini, demokratik sürecin gelişmesi gerektiğini söylediler. Buna karşın İsveçli gençler ise uluslararası iş birliğini vurguladılar. Üçüncü dünya ülkelerine para, yiyecek ve ilaç yardımı yapılması gerektiği fikrini de eklediler. Ayrıca

Avrupa Birliği'nin de barışı sağlamada çok önemli olduğunu eklediler. Holandalı çocukların barışa ulaşmada ulusal sorunlara vurgu yaparken İsveçli öğrenciler ise uluslararası iş birliğine dikkat çektiler.

Schuman ve Rieger (1992) Birinci Körfez Savaşı başlarken araştırmacılar, Irak Savaşı'nı analogi ile değerlendirmeye çalıştılar. Katılımcılara, Saddam Hüseyin Hitler'e benziyor mu sorusu yöneltildi. Ayrıca bu savaşın Vietnam Savaşı'na mı yoksa İkinci Dünya Savaşı'na mı benzediği soruldu. İkinci Dünya Savaşı ile Vietnam Savaşı'nın, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki algılanışı çok farklıdır. İkinci Dünya Savaşı sonuçları itibariyle Amerika Birleşik Devletlerine çok şey katmıştır. Bu yüzden "iyi savaş" olarak adlandırılır. Vietnam Savaşı ise kaybı ve hatayı temsil etmektedir. Irak Savaşı başlarken Saddam Hüseyin ile Hitler arasında benzerlik kuran bizzat İkinci Dünya Savaşı neslinden olan Amerika Birleşik Devletleri başkanıydı (Smith, 1992, Akt. Schuman ve Rieger, 1992: 316). Katılımcılar savaş başlamadan dört ay önce Saddam Hüseyin'i % 69 oranında Hitler'e benzetirken, savaş başladıktan iki ay sonra bu oran % 81'e yükseldi. Irak Savaşı'nı, Vietnam Savaşı'na benzetenlerin oranı savaş başlamadan dört ay önce kırk yedi iken savaş başladıktan sonra bu oran % 22'ye düşmüştür. Araştırmada, 1991 yılındaki Irak Savaşı'na destek verenler, Irak Savaşı ile İkinci Dünya Savaşı arasında analogi yaparken, Irak Savaşı'na karşı olanlar ise Irak Savaşı ve Vietnam Savaşı arasında benzerlik kurdular (Schuman ve Rieger, 1992: 318). Araştırmada yaş faktörünün tercihlerde etkisi de gözlemlendi. Doğum tarihi 1900 ile 1973 arasında olanlar araştırmaya dâhil edildi. Sonuç ise şema şeklinde aşağıda ifade edildi:

Yaşları büyük katılımcılar \Rightarrow Hitler'i seçtiler \Rightarrow Savaşı desteklediler.

Patrica, Gwartney, Lach (1991) tarafından iki yıl aralıkla yapılan çalışmada öğrencilere ABD bir nükleer savaşa katılacak mı? Eğer bir nükleer savaş olursa hayatta kalmak ister misiniz? soruları soruldu. İlk çalışmada katılımcıların % 58'i ülkelerinin bir nükleer savaşa katılacağı hakkında görüş bildirdiler. Katılımcıların % 36'sı ise bir nükleer savaş olması durumunda hayatta kalmak istemediklerini söylediler. 1987 yılında ise katılımcıların % 58'i ülkelerinin bir nükleer savaşa katılacağını söyledi. Katılımcıların % 45'i ise bir nükleer savaş olması durumunda hayatta kalmak

istemeyeceğini söyledi. Kadınlar daha fazla oranda nükleer savaşa karşı iken, nükleer savaşın çıkacağına kadınlar erkeklerden daha fazla oranda inanmaktaydılar.

Bjersted ve diğerleri (1991) Danimarka, Finlandiya, İsveç ve Sovyetler Birliğinde öğrencilerle düşman imajı üzerine çalıştılar. Uygulama 1988 ve 1989 yıllarında soğuk savaşın bitmesine yakın bir dönemde yapıldı. Öğrenciler iki gruptan oluşuyordu. Birinci gruptaki öğrenciler ekonomi okuyordu. İkinci gruptaki öğrenciler ise sınıf öğretmenliği bölümündeydiler. Öğrencilere ülkelerinin Jeo-politik düşmanı olup olmadığı soruldu. İsveçli öğrenciler % 53 oranında ülkelerinin jeo-politik düşmanı olduğunu söylediler. Finlandiyalı öğrenciler ise % 10 oranında ülkelerinin jeopolitik düşmanı olduğunu söylediler. Öğrencilere iki büyük güç hakkında sorular soruldu. Sovyet öğrencilerin % 46'sı Amerika Birleşik Devletlerini olumlu imajlarla tanımlarken, Sovyet öğrencilerin % 36'sı kendi ülkelerini olumsuz imajlarla tanımladılar. Hollandalı öğrenciler diğer ülkelere kıyasla ABD ve Sovyetleri pozitif imajlarla tanımladılar. Çalışma değerlendirildiğinde öğrenciler iki süper gücü tanımlarken hem negatif hem de pozitif imajları kullandılar.

Hall (1993) tarafından Avustralya'da, öğrencilerin savaşa ilişkin tutumu hakkında bir çalışma yapıldı. Yaşları 4 ile 16 arasında değişen 608 öğrenci ile çalışma tamamlandı. Öğrencilere eğer başbakanınız savaşa gitmenizi isterse savaşa gider misiniz diye soruldu. 11-12 yaş öğrencilerinin % 38'i savaşa giderim derken 15-16 yaş öğrencilerinde bu oran % 59'du. Bunun yanında öğrencilere arkadaşları, aileleri ve ülkeleri için savaşa gidip gitmeyecekleri soruldu. Erkekler kızlardan daha fazla oranda; Protestan okulları, Katolik okullardan ve devlet okullarından daha fazla oranda bu değerler için savaşa gideceklerini söylediler.

Öğrencilere askerlerin ne yaptığı soruldu. Kız öğrencilerin çoğu erkeklere oranla askerlerin ne yaptığını bilmedikleri söylediler. Araştırmada erkeklerin kızlara oranla daha fazla bilgiye sahip olduğu görülürken, kızlar ve erkekler barışla ilgili tutumlar konusunda benzer tutum gösterdiler.

Hakvoort ve Oppenheimer (1993) 101 Hollandalı ve İsveçli öğrenciyle savaş ve barış kavramı hakkında görüştü. Öğrencilerin yaşları 8 ile 17 arasında değişmekteydi.

On yaşından küçük öğrenciler barışı yaşadıkları çevre ile özdeşleştirirken, on yaşından büyük öğrenciler barışı evrensel bir hak olarak tanımlamaya başladılar. Kız öğrenciler savaşı, askerler ve silahlarla tanımladılar. Kızlar erkeklerden daha fazla oranda dünyanın birgün barış dolu bir yer olacağına inandıklarını söylediler.

Kowalewski (1994) tarafından yapılan çalışmada ise savaş öğretilerek insanların savaşlarla ilgili tutumlarında değişiklik olup olmayacağı tespit edilmek istendi. Katılımcılara panelin başında tutum öçeği uygulandı. Daha sonra panel on dört hafta devam etti. Panelin başında insanların savaşa karşı olan ortalamaları 3.04 iken panelin bitiminde bu oran 3.28 e yükseldi. Katılımcıların % 12'sinin fikirlerinde değişim olmazken katılımcıların % 60'ı barıştan yana; % 20'si ise savaştan yana tutum gösterdiler. Araştırmanın sonucuna göre savaş konularını öğreterek insanların tutumlarında değişiklik yapabilir miyiz sorusunun cevabı kısmen evet olmuştur.

Covel, Krasnor ve Fletcher 1994 yılında Kanada'da yaşları 7 ile 18 arasında değişen 156 öğrenci ile çalışma yaptılar. Öğrencilerin cevapları somut cevaplar, soyut cevaplar ve genel cevaplar olarak gruplandırıldı. Öğrencilerin soyut kavramları on bir yaşından sonra kullandıkları görüldü. Öğrenciler, en fazla genel cevapları kullandılar. Öğrencilerin savaş kavramını, barış kavramından daha iyi tanımlayabildikleri ortaya çıktı.

Amerika Birleşik Devletlerinde Nelson, Poler ve Drake (1994) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilimler öğretmenlerine Körfez Savaşı'nı anlatırken hangi yöntemleri kullandıkları sorulmuştur. Öğretmenler sınıflarda en fazla tartışma yöntemini önemli bulurken en az orandaysa misafir konuşmacıyı derse dâhil ettiklerini söylediler. Bunun yanında Körfez Savaşı'nı anlatmak için öğretmenler en önemli kaynak olarak gazete haberlerini görürken en az önemli kaynaklar olarak ise tarih ders kitapları ve filmleri söylediler.

Hakvoort (1996) tarafından yapılan başka bir çalışmada 161 öğrenci ile görüşüldü. Öğrencilerin 76'sı Hollandalı, 85'i İsveçliydi. Öğrenciler ülkelerine ve yaşlarına göre ayrıldılar. Hollandalı öğrencilerin yaş ortalamaları 13.10 ve 15.10'du. İsveçli öğrencilerin yaş ortalaması ise 13.19 ve 15.10'du. Öğrenciler ulusal duyguların yüksek olduğu bölgelerde yer alan okullardan seçildiler. Araştırmacı, öğrencilere yarı

yapılandırılmış sorular sordu. Çalışmada yaş grupları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu ortaya çıktı. Buna karşın ülke anlamında ise öğrenci cevapları arasında farklılıklar vardı. Hollandalı öğrenciler, İsveçli öğrencilerden daha fazla oranda barışı, “negatif barış” ile tanımlamışlardır. İsveçli öğrenciler ise barışı genellikle savaş ve savaş aktivitelerinin yokluğu ile tanımlamışlardır.

Hakvoort’un (1996) aynı yıl içindeki başka bir çalışması ise Hollandalı çocuklar ile oldu. Çalışma üç yıl sürdü. Çalışmayı tamamlayan çocukların yaşları 6- 11 yaş arasında değişti. Çalışmada öğrencilerin 6 ile 8 yaş arasında savaş kavramını sözel olarak ifade edebildikleri görüldü. Barış kavramını ise çocuklar dokuz yaşından önce tanımlayamadılar. Cinsiyet açısından bakıldığında erkeklerin kızlara oranla barış kavramını daha kısa sürede kavrayabildikleri görülmüştür.

Cairns ve diğerleri (1997) Kuzey İrlanda’da çocuklarla savaş ve barış kavramları ile ilgili çalışma yaptılar. Kuzey İrlanda 1994 yılındaki ateşkes antlaşmasına kadar Protestanlar ve Katolikler arasında çatışma yaşanmış bir bölgeydi. Bu çalışmanın amacı ateşkes anlaşmasının öğrencilerin savaş ve barış ile ilgili tutumlarında değişime yol açıp açmadığıydı. Yaşları 14 ile 15 arasında değişen 117 öğrenci ile görüşme yapıldı. Çalışmanın ilki ateşkes antlaşmasından yedi ay önce diğeri ise ateşkes antlaşmasından üç ay sonra yapıldı. Ateşkes antlaşmasından sonra öğrencilerin ülkelerinin savaşta olduğuna dair görüşlerinde düşme meydana gelirken, ülkelerinin barışta olduğuna dair fikirlerinde anlamlı bir farklılığın oluşmadığı görüldü.

Berti ve Vanni (2000) tarafından İtalyan çocukları ile savaş kavramıyla ilgili çalışma yaptılar. Yapılan çalışmada çocukların savaşı tanımlamasında sosyal organizasyonları bilmesinin önemli etkisinin olduğu görüldü.

Covel, Krasnor ve Fletcher’in (2000) İtalyan çocukları ile yaptığı çalışmada ise 7-8 yaşındaki çocuklar savaşı kendi aralarında kavga olarak görürken, 11-12 yaşındaki çocuklar savaşı devletler arasında çatışma olarak tanımlamaya başladılar.

Trebjasanin, Hanak, Kopunoviç (2000) Sırbistan’da öğrencilerle savaş ve barış kavramları hakkında görüşme yaptı. Öğrencilerin yaşları dört ile on üç arasında değişmekteydi. Sırbistan’da 1995 yılında büyük bir savaş yaşanmıştı. On yaşına kadar

olan çocuklar genellikle savaşı insanların birbirlerini öldürmesi, binaların yıkılması gibi kavramlarla tanımladılar. On bir yaşından sonraki çocuklar savaş ile ilgili soyut kavramları kullanmaya başladılar. Barışın tanımı sorulduğunda çocuklar; barışı, mutlu yaşamak, güvenli bir şekilde oynamak, aileleriyle bir arada olmak olarak tanımladılar. Çalışmada Sırbistan'da yaşanan savaşın, çocukların savaş ve barış ile ilgili algılamalarını önemli derecede etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Oruç 2002 tarihinde ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan tarih öğretmenleriyle savaşların öğretimi ile ilgili çalışma yapmıştır. Türkiye'de de tarih ders programlarının savaş anlatımına yoğunlaştığı sık sık şikâyet konusu olmuştur. Ders programlarının yansımaları olarak, tarih ders kitaplarının ve öğretmenlerin öğrencilere savaşları yoğun aktardığı dile getirilmiştir. Bunun yanında siyasi ve ekonomik tarih ders kitaplarına yeterince yansıtılmamaktadır. Öğrencilerin geçmişte yaşamış insanların gündelik hayatlarını hiç öğrenemediklerini belirtilmiştir. Oruç'un yaptığı araştırmadan bulunduğu sonuç, savaş konularının tarih ders programlarında ve tarih ders kitaplarında ağırlıklı olan yerlerini koruması yönündedir.

Mazadrac, Baric, Aboviç ve Mariç 2003 yılında Bosna Hersek ve Zagrebte ağır savaş şartlarının yaşandığı dönemde üniversite öğrencileri ile savaş ve barış konularında çalışma yapılmıştır. Çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre barışa daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür. Bunun yanında akademik başarıları yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre barış kavramına daha meyilli oldukları görülmüştür.

Oppenheimer ve Hakvoort 2003 yılında yapılan araştırmada İkinci Dünya Savaşı'ndan elli yıl sonra toplumsal hafıza ve bireysel hafızada savaşın nasıl bir etki yarattığı tespit edilmek istenmiştir. Araştırmacılar öğrencilere Hollanda ne zaman İkinci Dünya Savaşı'nda değildi diye sordular. En fazla cevaplar Birinci Dünya Savaşı ve İkinci Dünya Savaşı oldu. Bu iki savaş arasından çocukların çoğu İkinci Dünya Savaşı'nı seçtiler. Fakat Birinci Dünya Savaşı seçeneğinin çok sayıda öğrenci tarafından seçilmesi araştırmacıları şaşırttı. Çünkü Hollanda bu savaşa katılmadığı hâlde öğrencilerin çoğu Hollanda'nın Birinci Dünya Savaşı'na katıldığını düşünüyordu. Öğrencilere İkinci Dünya Savaşı'nda ne oldu diye sorulduğunda, Hitler'in yönettiği

Almanya'ya karşı savaştık cevabı verildi. Öğrencilerle görüşme yapıldığında İkinci Dünya Savaşı'nın etkisinin hâlâ hafızalarda olduğu görülmüştür.

Porat (2004) tarafından yapılan bir çalışma da tarihsel efsane haline gelen bir olayla ilgilidir. Ortadoğu coğrafyasına Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Arap-İsrail çatışması damgasını vurmuştur. Bu coğrafyada savaş ve barış bir arada sürüp gitmektedir. Bazı durumlarda gerçekler ile efsaneler de birbirlerine karışmaktadır. Bunun en belirgin örneği "Tel Hai" olayıdır. Bu olay Yahudi kimliğinin oluşmasında önemli bir role sahiptir. Olay 1918 yılında Yahudi yerleşimcilerin bir bölgeye evler inşa etmesi ile başlamaktadır. Bu yerleşim yeri 1919 yılında bir grup Arap tarafından saldırıya uğramış ve bu bölgeyi korumakla görevli altı kişi ölmüştür. Bunların içinde Josep Trumpeldor isimli bir kişi de vardır. Anlatıya göre Trimpeldor öleceğini anlamış ve şöyle demiştir. "*Asla unutma ülkemiz için ölmek güzel bir şeydir.*" Bu efsane İsrail'de yaygın bir şekilde bilinmektedir. Fakat 1990 yıllarında devlet okullarında okutulmakta olan ders kitaplarında bu olayın yanlış bir algılama sonucunda olduğu yazılmaya başlandı. Ders kitapları aslında bölgede Arap-Fransız çatışması olduğunu yazdı. Arap savaşçılardan kaçan bir Fransız bu yerleşim kampına kaçmış, Arapların da bu askeri takip etmesi nedeniyle çatışma çıkmıştı. Bu söz de aslında söylenmemişti. Öğrencilere bu konu ile ilgili bir hikâye yazmaları istendi. Bir yıl sonra ise öğrencilere yeni ders kitaplarında bölümler de okutularak yeniden aynı hikâyelerini yazmaları istendi. Öğrencilerle bu konu ile ilgili sözlü görüşmeler de yapıldı. Araştırma sonuçları ders kitaplarındaki bazı bilgiler değişse de toplum arasında söylenen efsaneleştirilmiş olayların ders kitaplarının önüne geçtiğini gösterdi. "Çatışmada ilk ateşi kim açtı?" sorusuna cevap ise ilk hikâyede Araplar ilk ateşi açtı diyen çocukların sayısı üç kişiden altı kişiye yükseldi. Hâlbuki ders kitaplarında birileri ateş açtı diye yazıyordu. Çatışma yaşayan toplumlarda eğitim sistemini iyileştirmek öğrenciler arasında ön yargıları hemen kıramamaktadır. Çünkü öğrenciler bu konuda evde ya da herhangi bir yerde duydukları efsanevi bilgileri bilimsel bilginin önüne koyabilmektedirler.

Jagodic (2000) tarafından Hırvatistan'da savaş konusu ile ilgili bir çalışma yapıldı. Hırvat öğrencilerinin büyük çoğunluğu savaşın kötü bir şey olduğunu söylediler ve Hırvat halkının savaştan çok acı çektiğini ifade ettiler. Savaştan herkes acı çeker seçeneğine en fazla oranda İsraili öğrenciler katılırken, en az oranda ise Hırvat öğrenciler katılmıştır. Savaşın sonuçları ile ilgili alt başlıklarda ise yine öğrencilerden

değişik cevaplar gelmiştir. Savaş halkımızı birleştirdi seçeneğine en fazla oranda Hırvat öğrenciler katılırken, savaş halkımıza iyi şeyler getirdi seçeneğine en fazla Filistinli öğrenciler katılmıştır. Savaşta kurallara uyulmalıdır seçeneğine en fazla İsraili öğrenciler katılırken, bir insanın ülkesi için ölmesi onurdur seçeneğine en fazla oranda Filistinli öğrenciler katılmıştır. Büyüdüğüm zaman ülkemın savunucusu olmak istiyorum seçeneğine ise en fazla oranda İsraili öğrenciler katılmıştır. Bizim düşmanlarımız sürekli bizim düşmanımız olarak kalacaktır cevabına ise İsraili öğrenciler en fazla katılmıştır. Bu cevaba en az katılım ise Filistinli öğrenciler tarafından olmuştur.

Bowmen ve diğerleri'nin (2003) yaptıkları çalışmada iköğretim öğrencilerinden savaşı resimlemelerini istenmiştir. Çocukların savaş oyunlarında ve savaş filmlerinde gördükleri karakterleri çizmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu araştırma bilgisayar oyunlarının ve filmlerinin çocukların üzerinde etkili olduğunu göstermiştir.

Milas (2004) Türkiyede'de üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada Osmanlı Devleti kiminle savaştı sorusuna Siyasal Bilgiler, Felsefe, Çağdaş Yunanca Bölümü, Siyasal Bilgiler Fakültesi ve Tarih Bölümü öğrencilerinden oluşan birinci sınıf öğrencileri % 85 oranında yanlış cevap verdiler. Tarih Bölümü öğrencilerinden İtalya ile savaşıldığını bilmeyenlerin oranı % 58'di.

Salomon (2004) Polonya'da Yahudilerin öldürüldüğü kampı ziyareti sonrasında öğrencilerin düşüncelerindeki değişimi anlamak için çalışma yapıldı. Acaba bu sayede öğrenciler empati yeteneğini geliştirebilecekler miydi, Yahudi lise öğrencileri acaba Filistinlilerin çektiği acıyı anlayabilecekler miydi? Yahudi ölüm kamplarına yapılan geziden sonra, Filistinli çocuklarda empati kurma yeteneklerinin arttığı gözlemlendi buna karşın Yahudi öğrencilerin ulusal duygularında bir canlanma olduğu gözlemlendi (Salomon, 2004: 267).

Bowman, Walker ve Walls (2005) Amerika Birleşik Devletleri ve Yugoslavya'da çocukların savaş ve barışla ilgili düşünceleri hakkında araştırma yaptılar. Çalışma NATO ve Yugoslavya arasında yaşanan savaştan kısa bir süre sonra gerçekleştirildi. Çocukların yaşları 3 ile 12 yaş arasında değişmekteydi. Kırk yedi öğrencinin % 66'sı barışı negatif barış (savaşın yokluğu) olarak tanımladılar.

Öğrencilerin % 29'u barışı pozitif duygularla tanımladılar. Öğrencilerin % 19'u ise barış ve dini simgeler (Tanrı, İsa) arasında bağ kurdular. Diğer taraftan bazı öğrenciler barışı, farklılıkların ve toleransların harmanlaması olarak ifade ettiler. Cevap veren öğrencilerin % 57'si savaşı, barışın yokluğu ve karşılıklı öldürme olarak tanımladılar. Savaşı kaybetme ve kazanma ile ilişkilendiren çocukların oranı % 43 oranındaydı. Öğrencilerin % 33'ü savaşı kızgınlık, nefret, acımasızlık gibi kavramlarla ifade ettiler. Aynı çalışma Yugoslavya'da yapıldı. Çocukların yaşları altı ile on iki arasında değişmekteydi. Yugoslavya'da altı yaşından küçük öğrencilere araştırma için izin verilmeyeceğini belirtilmiştir. Öğrencilere barışın tanımı sorulduğunda öğrencilerin % 76'sı barışı savaşın olmaması yani negatif barış ile tanımladılar. Öğrencilerin % 32'si ise barışı sessizlik olarak tanımladılar. Öğrencilerin % 22'si ise barışın bir arada yaşamak için yapılan bir anlaşma olduğunu söylediler. Öğrencilere savaşın ne olduğu sorulduğunda, öğrencilerin üçte biri savaşı istenmeyen bir şey olarak tanımladılar. Buna karşın pek çok ülkenin savaş yaptığını söylediler. Öğrenciler savaşı kendi deneyimleri ile de açıkladılar. Bu öğrencilere göre savaş binaların çökmesi ve elektiriğin kesilmesiydi. Öğrencilerin % 3'ü savaşı kazanma ve kaybetme olarak tanımladılar. Öğrenciler savaşı tanımlarken en çok *bomba* kelimesini kullandılar. Diğer sık kullanılan kelimeler dövüş, çatışma ve ateş etmektir. Bazı öğrenciler ise savaş ile Başkan Clinton arasında bir ilişki kurdular. Bu öğrencilere göre başkan Kosova'yı istemişti. Bunun için NATO ile Yugoslavya savaşmıştı.

Barton ve McCully (2005) lise öğrencilerinin Kuzey İrlanda'da tarih ve kimlik kavramları ile ilgili görüşleri hakkında araştırma yaptılar. Öğrencilerden gösterilen resimlerden kimliklerini ve kültürlerini anlatan resimleri seçmeleri istendi. Öğrencilere savaş resimlerini neden seçtikleri soruldu. Öğrenciler savaşların sonuçlarının yaşamlarını, eğitim standartlarını ve dili etkilediklerini düşündükleri için savaşları anlatan resimleri seçtiklerini açıkladılar.

Safran ve Ata (2006) tarafından Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde birinci sınıftaki öğrencilerin Yunanlılara ilişkin bilgileri ve tutumları incelendi. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin Yunanlılarla ilgili bilgi düzeyinin düşük olduğu tespit edildi. Geçmişte yaşanan tarihsel olaylar, yakın ve uzak çevrenin olumsuz etkisiyle öğrencilerde Yunanlılara karşı olumsuz tutumların geliştiği gözlemlenmiştir.

Cairns ve diğerkleri (2006) tarafından Kuzey İrlanda'da 1994 yılında "İRA" adlı örgütle devlet arasında yapılan ateşkes anlaşmasının öğrencilerin tutumları üzerindeki etkisi değerlendirilmeye çalışıldı. Öğrencilere 1994 yılında ateşkes yapılmadan önce, ateşkes yapıldıktan hemen sonra ve ateşkes anlaşmasından sekiz yıl sonra 2002'de savaş ve barış ile ilgili dört soru soruldu. Çalışmadaki genel sonuçlar değerlendirildiğinde ateşkes antlaşması Kuzey İrlanda'da barış için bir umut yaratmışken, zaman geçtikçe bu umut yavaş yavaş kaybolmuş ve yerini belirsizliğe bırakmıştır.

Souza, Sperb, McCarthy ve Biaggio (2006) Brezilya'da çalışma yaptılar. Brezilya iki yüz senedir hiçbir ülke ile savaşmamasına rağmen ülkedeki şiddet ortamının bu ülkeyi barış içinde tanımlamamamızı zorlaştırdığı görülmüştür. Brezilya'daki çocuklar ve gençler barışı korumada en etkili yolu din olarak belirttiler.

Francisca Aledejana (2007) Nijerya'daki barış çabalarını yazdı. Nijerya etnik, dini, kabile ve ulusalcılık ile bölünmüşlük yaşamaktadır. Nijerya iki yüz elli etnik grupla zengin bir kültüre sahiptir. Diğer taraftan bu zengin kültür Nijerya'da çatışmalara neden olmaktadır. Nijerya hükümeti ülke içindeki bu problemleri barış eğitimi yolu ile çözmeye karar verdi. "Citizenship and Leadership Centre" 1980 yılında kuruldu. 1971 yılında kabul edilen Nijerya'daki ilköğretim ve liselerdeki sosyal bilimler müfredatı ele alındı. Nijerya hükümeti barış eğitiminin öğretmenler ile etkili hâle getirileceğini düşündü. Bu çalışmada öğretmenlere ve öğrencilere barış eğitimi ölçeği uygulandı. Bu çalışmada öğretmenlerin barışı öğretmek için genellikle ders kitapları ve posterlerden yararlandıkları ortaya çıkmıştır. Savaş; ölüm, acı ve yoksulluk getirmekteydi. Bunun yanında öğrencilerin çoğunun savaşların anlaşmazlıkları çözen en etkili yöntem olduğuna inanmaktaydılar. Araştırmada karşılaşılan önemli sonuçlardan birisi ise öğrencilerin çoğunun başka gruptan bir insanla evliliğe karşı çıkmaları olmuştur.

Ilham Nasser ve Mohammed Abu-Nimer (2007) iki dille eğitimin yapıldığı bir okulda çalışma yaptılar. Bu okul İsrail'de özel bir okuldu. İsrail'de yaşayan Arap öğrenciler kendi dilleriyle ve Yahudi öğrenciler de kendi dilleriyle eğitim görmekteydiler. Görüşme sonuçları değerlendirildiğinde okulun amacı ve barış eğitimi hakkında hem olumlu hem de olumsuz görüşler ortaya çıktı. Olumlu görüşler iki toplumun öğrencilerinin birbirlerinin kültürünü tanıdığı yolundaydı. Olumsuz görüşler ise okulun akademik seviyesinin düşüklüğü, öğrenciler arasındaki etnik nedenlerden

çıkan kavgalar şeklindeydi. İsrail’de kurulan kaynaştırma okullarının olumlu katkıları olsa da iki toplum arasındaki olumsuz düşünceleri ortadan kaldırmada bir çözüm olma ihtimali oldukça zayıftır.

Liang- Yu Dung 2008 yılında Amerika Birleşik Devletleri’nde 50 öğrenci ile savaş kavramı hakkında görüşme yaptı. Bu çalışmada öğrencilerin yaşları büyüdükçe savaşların olumsuz sonuçlarına dair yaptıkları vurgularda artış görüldü.

Coşkun (2008) tarafından yapılan çalışmada çocukların gelecekte barış dolu ve savaşız bir dünya isteğinde oldukları sonucuna varıldı. Barış eğitimi sadece şiddet olmayan ortamı sağlamak için düzenlenmemelidir. Aynı zamanda dünyayı ve çevreyi korumaya duyarlı bireylerin yetiştirilmesine de katkı sağlamalıdır.

Coughin 2009 yılında öğrencilerin savaş ve barış kavramlarıyla ilgili görüşlerini değerlendirdi. Çocukların yaşları 5 ile 10 arasında değişmekteydi. Öğrenciler Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Arap Emirlikleri’ndendi.

Öğrencilere barış kavramı soruldu. Birleşik Arap Emirliklerindeki çocuklar barış ile İslam dini arasında ilişki kurdular. Amerikalı öğrencilere barış kavramı sorulduğunda ise öğrenciler Amerikan “Hippi” (dansçı) arasında ilişki kurdular. Öğrencilere savaşın gerekliliği sorulduğunda Amerikan öğrenciler Birleşik Arap Emirliği’ndeki çocuklardan daha fazla oranda savaşın gerekliliğine inanmaktaydı. Bu çalışmada Amerika Birleşik Devletlerindeki öğrencilerin savaş filmlerden ve bilgisayar oyunlarından öğrendikleri görülmüştür.

Tablo 6. Savaş ve Barış Kavramıyla İlgili Yapılan Bazı Kaynak Çalışmalar

Çalışma	Yıl	Ülke	Yaş	Örnek	Çalışma şekli
Porter	1926	ABD	Üniversite öğrencileri	1000 Kişi	Anket
Cooper	1965	İngiltere	5-16	5-6= 25 kişi 6 yaştan büyük büyük 231kişi	5-6 yaşlar ile görüşme, 6 yaşından büyüklere test
Alvik	1968	Norveç	8-12	114 kişi	Görüşme
Rosell	1968	İsveç	8-14	198 kişi	8 yaşına kadar görüşme 8 yaşından büyüklere anket
Van Kempen	1986	Hollanda	6-12	264 kişi-	Resim yapma ve küçük grup tartışması
Spielman	1986	İsrail	9-18	1224 kişi	Parça yazdırma
Dinlage ve ziller	Aynı yıl	ABD-Almanya	8-11	160 kişi	Fotoğraf yorumlama
Hakvoort ve Oppenheimer	1993	Hollanda	7 -17	101 kişi	Görüşme
Safran ve Ata	1996	Türkiye	Üniversite öğrencileri	100 kişi	Anket
Oruç	2002	Türkiye	Öğretmenler	96 kişi	Tutum ölçeği

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi bilgilerine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem igilizce kaynaklarda integrative, combined, blended, mixed methods, multimethod, multistrategy isimleri ile tanımlanıyorsa da araştırmacıların çoğu “mixed method” olarak adlandırmaktadırlar. Karma (mixed) yöntem, Sandelowski tarafından nicel ve nitel yöntemlerin harmanlanması olarak tanımlanmıştır. Yöntemlerin birleştirilip harmanlanması ama yöntemlerin kendi özelliklerini koruması karma yöntemin önemli özelliklerindedir. Metafor yapmak gerekirse karma yöntem, elma ve portakal suyunun karışması gibidir. Bu meyve suları karışarak aslında ortaya yeni bir ürün çıkmaz, her iki meyvenin özelliğini de taşıyan bir karışım oluşur (Tashakkori ve Teddlie, 2009: 283). Nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanmakla her iki yöntemin bulguları karşılaştırılabilmektedir. Her iki yöntem birbirinin bıraktığı boşluğu doldurabilmektedir (Punch, 2005: 242).

Tashakkori ve Teddlie karma (mixed) yöntemi kullanma nedenlerini şöyle açıklamışlardır:

Tamamlayıcılık: Aynı olgu ve ilişkiler hakkında eksiklikleri giderecek bilgileri toplamak.

Eksiksizlik: Karma yöntem mecazi bir ifadeyle olguda var olduğu düşünülen resimde eksik kalan alanı tanımlar.

Geliştirme: Bölümlerin birbirleriyle karşılaştırılarak çıkarımları test edilir. Kullanılan bir yöntem diğer yöntemin geçerliliği hakkında da bilgi verir.

Genişleme: Karma yöntem, çalışmanın ilk bölümlerinin anlaşılmasını sağladığı gibi bölümleri açıklamak ve genişletmek imkânını da sağlar.

Doğrulama: Bir yaklaşımdan elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi sağlanır. Genellikle bu çalışmalarda açıklayıcı ve doğrulayıcı bilgiler vardır.

Telafi etmek: Karma yöntem ile araştırmacılar, bir yöntemin zayıflığını diğer yöntemle telafi edebilirler.

Zıtlık: Karma yöntemle, bir olgunun iki ayrı resminin elde edilmesi amaçlanır (Tashakkori ve Teddlie, 2009: 283).

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Ankara iline bağlı Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle ilçelerinde asıl çalışma yapılmıştır. Anket uygulayabilmek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığından B.08.4.MEM.0.06.22.00-60599/34839 sayılı yasal izni alınmıştır. Uygulama yapılacak olan okullara bu izinle gidilmiştir. İzin belgesi EK 7'dedir.

3.2.1. Nicel örneklem

Araştırma evreni Ankara ili Büyükşehir Belediyesi sınırlarında bulunan Altındağ, Çankaya, Mamak, Yenimahalle ilçelerinde bulunan Ortaöğretim Okullarında eğitim gören öğrencilerdir. Karasar iki evren türü olduğunu belirtmiştir. Birincisi genel evren ikincisi ise çalışma evrenidir (Karasar, 2005: 110). Çalışmanın evreni Ankara ilinde bulunan üç ilçe, örneklemini ise 3026 kişiden oluşan ortaöğretim öğrencileridir. Çalışma evrenini oluşturan öğrencilerden; cinsiyet, okul türü, sınıf düzeyi, anne ve baba öğrenim düzeyi, savaş oyunu oynamayı sevip sevmeme, savaş filmi izlemeyi sevip sevmeme bağımsız değişkenlerine göre cevapları alınmıştır.

3.2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel bölümü Milli Eğitim Bakanlığı'nın iznine bağlı olarak okul idaresinin gözetiminde yapılmıştır. Çalışmanın nitel bölümü 70 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya 35 kız, 35 erkek öğrenci katılmıştır. Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Meslek Lisesi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Genel Lise olmak üzere yedi okul türünden 10'ar öğrenciyle görüşme yapılmıştır.

3.3.VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın bu bölümünde nicel bölümde ve nitel bölümde verilerin toplanması ile ilgili süreçlerden bahsedilecektir. Nicel bölümde geliştirilen tutum ölçeğiyle öğrencilerin tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel bölümde ise kullanılan görüşme ölçeği ile öğrencilerin savaş ve barış konularıyla ilgili tutumları ve bilgileri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

3.3.1.Nicel Bölüm

Araştırmanın nicel bölümünde veri toplamak için tutum ölçeği kullanılmıştır. İlk önce literatür taraması yapılarak savaş ve barış kavramının doğası hakkında bilgi edinilmiştir. Literatür taramasıyla araştırmanın konusuyla ilgili kullanılan ölçeklere ulaşılmıştır. Ölçek maddelerini oluşturmak için bir lisede öğrencilerle kompozisyon çalışması yaptırılmıştır. Literatür taraması, alanda kullanılan ölçekler ve öğrencilerin kompozisyonlarından yola çıkılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler Prof.Dr. Hamza KELEŞ, Doç. Dr. Bahri ATA, Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK, Yrd. Doç. Dr. Şahin ORUÇ, Yrd. Doç. Dr. Sami ŞAHİN ve Yrd. Doç. Dr. Bülent AKSOY'un fikirleri doğrultusunda yeniden şekillendirilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra oluşturulan maddeler kullanılarak 303 öğrenci ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamadan sonra güvenilirliği düşüren maddeler atılarak ölçeğe son şekli verilmiştir. Bu bölümde ölçeği oluşturmak için izlenen aşamalara yer verilecektir.

3.3.1.1. Madde havuzunun oluşturulması

Savaş ve barış konularıyla ilgili ilk adım olarak literatür taraması yapılmıştır. Konu ile ilgili uygulamaya dayalı olan araştırmalar tespit edilmeye çalışılmıştır. Türkiye ve Amerika Birleşik Devletlerinde kaynak taraması yapılarak ilgili ölçeklere ulaşılmıştır. Ülkemizde 2000'li yıllara kadar savaş ve barış kavramları ile ilgili öğrenci tutumlarını ve algılarını ölçen ölçekler kullanılmazken Amerika Birleşik Devletlerinde savaşlarla ilgili öğrenci algı ve tutumlarını ölçen ölçekler Birinci Dünya Savaşı'nın ardından kullanılmaya başlamıştır. Bu alanda tespit edilen ilk tez ölçeği Porter (1926)

tarafından yazılan “Student Opinion On War: An investigation” (Savaşla ilgili Öğrenci görüşleri: Bir araştırma) adlı tezde kullanılan ölçektir. Bu çalışma üniversite öğrencileri ile yapılmıştır. Farklı fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin savaş ve barış ile ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu tez daha sonraki yıllarda geliştirilecek olan ölçekler için de bir örnek olmuştur. Porter tarafından hazırlanan ölçek yedi faktörlüdür. Bu faktörler şunlardır:

a- Savaşın nedenleri, b-Savaşın sonuçları, c-Savaşın ortadan kaldırılması ya da ihtimalinin azaltılması, d- Savaşın haklılığı ya da haksızlığı, e- Vatanseverlik ve vicdan, f- Gelecekteki Amerikan faaliyetleri, g- Savaşın yapısı alt boyutlarından oluşmaktadır.

Savaş ile ilgili ilk geliştirilen tutum ölçeğilerinden birisiyse D. D. Droba'ya (1931) aittir. İki form hâlinde hazırlanan bu ölçek 44 ifadeden oluşmaktadır. Öğrencilerin verdikleri cevaplara göre maddeler 1 ya da 0 olarak kodlanmaktadır. Her ifadenin kendine ait puanı vardır. Konuya açıklama getirebilmek açısından ölçege ait soru ve puanlama örneğinin verilmesi yararlı olacaktır.

Ölçek Maddeleri

Form A

- 2.Savaş modern dünyada gereksiz olduğu kadar yıkıcıdır da.
- 13.Devletler ticari anlaşmazlıklara askeri güçle müdahalede bulunmamalıdır.
- 15. Güçlü bir orduya sahip olup da ondan yararlanmak istememek imkânsızdır.
- 16.Militarizm savunma ve bir ülkenin onurunu korumak için gereklidir.

Tablo 7. Form A Ölçek Değeri

Soru	2	13	15	16
Değer	9.5	6.3	7.0	9.4

Form B

- 1. Savaş ve barış gelişimin temelidir.
- 8.Okullarımızda militarist eğitimi ılımlılaştırmalıyız.

10.Savaşlarda insan haklarına saygısızlık, savaş suçlarının yaygınlaşmasına neden olur.

15. Savaş ırklara güç verir.

22. Savaşın ortadan kalkması savaşma enerjisini yok edecek, bu durum da uygarlıkların çökmesine neden olacaktır.

Tablo 8. Form B Ölçek Değeri

1	8	10	15	22
5.4	4.4	8.4	1.5	5.6

Ölçekte her bir sorudan alınan puanların ortalamasına göre öğrencilerin cevapları yedi kategoride değerlendirilmektedir

0- 2.9: Aşırı militarist

3.0-3.9: Güçlü derecede militarist

4.0-4.9 : Orta derecede militarist

5.0-5.9: Tarafsız

6.0-6.9: Orta derecede pasifist

7.0-7.9: Güçlü derecede pasifist

8.0-11.0. Aşırı derecede pasifist

Eliot Porter ve D. Droba tarafından hazırlanan ölçekler daha sonraki yıllarda hazırlanacak olan ölçeklere kılavuzluk etmişlerdir. Bu alanda hazırlanan diğer ölçekler ise şunlardır: Otuz iki madden oluşan ve 1931 yılında uyarlanan “Peterson Savaş Ölçeği”dir. Likert tarafından 1932 yılında geliştirilen “Evrensellik Ölçeği” yine Amerika Birleşik Devletleri’nin savaşta olması durumunda insanların nasıl tutum göstereceğini ölçmeğe yönelik bir ölçektir. Bu ölçek yirmi dört maddeden oluşmaktadır. Savaşla ilgili başka bir algı ölçeği ise 1934 yılında Wilke tarafından geliştirilen “W” ölçeğidir bu ölçek altmış beş maddeden oluşmaktadır. Savaş ile ilgili başka bir ölçek ise D.D. and Quackenbush (1942) tarafından hazırlanmıştır. Attitude Toward Defensive, Cooperative and Aggressive War (Savunma, Saldırı ve İşbiliğine Karşı Savaş Tutum Ölçeği) adlı ölçek on üç maddeden oluşmaktadır (Shaw ve Wright, 1967: 195-227).

Çalışmanın konusuyla ilgili ölçekler incelendikten sonra öğrencilerin savaş ve barış kavramına yaklaşımıyla ilgili bilgi edinmek gereksinimi duyulmuştur. Bu nedenle Tevfik İleri İmam Hatip Lisesi'nde 100 öğrenciyle kompozisyon çalışması yapılmıştır. Öğrencilere savaş nedir, barış nedir?" diye iki açık uçlu soru sorulmuştur. Literatür taramasından elde edilen sonuçlar, yurt içinde ve yurt dışında kullanılan ölçekler ve öğrencilerin yazdıkları kompozyonlardan yola çıkılarak 60 maddeden oluşan tutum ölçeği oluşturulmuştur.

3.3.1.2.Uzman görüşlerinin alınması

Ölçek altı alt boyuta ayrılmıştır. Bu boyutlar ile ilgili tarih eğitimi bölümü uzmanlarından dört kişi, ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki kişiden görüş alınmıştır. Ayrıca maddelerin anlaşılabilirliği ile ilgili de bir Türkçe öğretmenin görüşüne başvurulmuştur.

3.3.1.3.Ön uygulamanın yapılması

Ön uygulama 2010-2011 eğitim öğretim yılında yapıldı. Ön uygulama Gazi Çiftliği Lisesi'nde yapılmıştır. Ön uygulama yapıldıktan sonra 303 kişiden alınan geçerli anket formu değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde kullanılan ölçek 60 maddeden oluşmaktadır.

3.3.1.4. Anket formuna son şeklinin verilmesi

Ön uygulama yapıldıktan sonra SPSS 15.0 paket programı aracılığıyla istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşü alınarak ölçek altı faktöre ayrılmıştır. Yapılan iç tutarlılık uygulamasından sonra güvenilirliği düşüren maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan iç tutarlılık hesaplamasından sonra 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) değerleri şöyledir:

Tablo 9. Ölçeğin Güvenirlik Değerleri

Boyut	Madde No	Madde Kolerasyonu	Toplam	Cronbach Alpha
Savaşın Nedenleri	1	,315		,503
	4	,318		
	9	,323		
	16	,231		
Savaşın Sonuçları	3	,394		,795
	6	,443		
	8	,474		
	12	,595		
	14	,594		
	25	,457		
	27	,447		
	30	,382		
	38	,526		
Vatanseverlik ve Kahramanlık	15	,629		,674
	19	,380		
	21	,373		
	23	,262		
	24	,301		
	32	,287		
	40	,373		
Savunma	2	,458		,583
	17	,445		
	22	,289		
Savaş-Barış ve Tarih Eğitimi	7	,359		,650
	10	,301		
	13	,363		
	26	,409		
	28	,451		
	29	,412		
Savaşların önlenmesi ve Barış	5	,255		,719
	11	,408		
	18	,284		
	20	,358		
	31	,368		
	33	,44		
	34	,560		
	35	,333		
	36	,369		
	37	,289		
	39	,347		

3.3.2. Nitel Bölüm

Çalışmanın nitel bölümünde ortaöğretim öğrencilerin savaş ve barış kavramı ile ilgili görüşlerinin nedenini araştırmak amacıyla öğrencilerle görüşme yapılmıştır. Görüşme nitel araştırmada sık sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden birisidir. Görüşme yöntemi bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikâyetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgiler elde etmede en etkili yöntem olarak kabul edilmektedir (Yıldırım, Şimşek, 2006: 119).

3.3.2.1. Görüşme türleri

Görüşmeler farklı bilim adamları tarafından çeşitli gruplara ayrılmıştır. Görüşme ikiye ayrılabilir: Birincisi “yapılandırılmış görüşme” ikincisi ise “yapılandırılmamış görüşme”dir. Steward ve Cash ise görüşme yöntemini ikiye ayırmışlardır: Bunlardan birincisi önceden belirlenmiş bir dizi soru ve yanıt içeren “yapılandırılmış görüşme,” diğeri açık uçlu sorular içeren yapılandırılmamış görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 120).

Görüşme yöntemini Rubin dört grupta toplar: sabit format anket görüşmesi, açık uçlu anket görüşmesi, açık uçlu duyarlaştırıcı görüşme, açık uçlu yoğunlaşmış görüşme (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 21). Patton ise görüşmeyi üç grupta toplar: Sohbet tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı, standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzıdır (Patton, 1987: Yıldırım ve Şimşek; 2006:121). Araştırmada kullanılan yöntem yarı yapılandırılmış görüşme tekniğidir. Kullanılan yöntem Patton’un “görüşme formu yaklaşımı” olarak kabul edilebilir. Bu yöntemde önceden hazırlanan konu veya alanlara sadık kalarak önceden hazırlanmış sorular sorulmaktadır. Bunun yanında bu yöntem araştırmacıya ek soru sorma hakkı ve soruların yerlerinin değiştirilmesi esnekliği de sağlamaktadır. Araştırmada kullanılan görüşme yöntemi aynı zamanda “açık uçlu görüşme” olarak da adlandırılabilir. Açık uçlu görüşmeler bir konuda kavramlar oluşturmak için elverişlidir. Açık uçlu görüşme aynı zamanda bir alanda yapılan ve az bilinen konularda kullanılabilecek en uygun yöntem olarak da kabul edilebilir (Tashakkori ve Teddlie, 2009:297). Bogdan ve Biklen “Yapılandırılmış görüşme mi daha güvenilirdir yoksa yapılandırılmamış görüşme mi?” sorusuna yarı yapılandırılmış

görüşme en güvenilir görüşme yöntemidir cevabını vermişlerdir (Bogdan ve Biklen, 1992: 97).

3.3.2.2. Görüşme formunun hazırlanması

Yazılı veya doldurmaya dayalı testler ya da anketler var olan sınırlığı ve yapaylığı görüşme yöntemi ortadan kaldırır. Görüşme yöntemi özel bir eğitimi gerektiren veri toplama yöntemidir. Görüşme formu hazırlanırken dikkat edilmesi gereken hususlar şunlardır: Kolay anlaşabilecek sorular yazma, odaklı sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu türden sorular sormaktan kaçınma, alternatif sorular ve sondalar hazırlama, farklı türden sorular yazma, soruları mantıklı biçimde düzenleme, soruları geliştirmedir (Aktaran Yıldırım Şimşek 2006: 128). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken ve görüşme yapılırken dikkat edilmesi gereken önemli kurallar vardır. Kuralları Schensul ve LeCompte şöyle açıklamışlardır:

- a- Sorulan soruların ve kullanılan ifadelerin anlaşılır olmasına dikkat etmek gerekir.
- b- Soruların kısa olmasına dikkat edilmelidir.
- c- Kullanılan terimler, kültüre, yaşa, cinsiyete, bilgi seviyesi gibi özelliklere uygun olmalıdır.
- d- Soruları tekrar sormaktan ve yanlış sormaktan kaçınılmalıdır.
- e- Değerlerle ilgili ve hassas konulardaki fikir beyan edici sorular sormaktan kaçınılmalıdır.
- f- Aynı anlama gelecek sorular sormaktan kaçınılmalıdır.
- g- Olumsuz cümleler kurarak soru sormaktan kaçınılmalıdır.
- h- Görüşmeci soruları cevaplayamadığı zaman, görüşmeciye bilgi vermekten kaçınılmalıdır.
- i- Görüşmeciye iş yükü getiren sorulardan kaçınılmalıdır
- j- Görüşmecinin sorulara evet ya da hayır diyerek kısaca geçiştirebileceği tarzda soru sormamak gerekir.
- k- Görüşmede kültürel ve sosyal kurallara saygılı davranılmalıdır (Schensul ve Le Compte, 1999: 155).

Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları İlse Hakvoort tarafından geliştirilmiştir (Hakvoort, 1997). İlse Hakvoort tarafından hazırlanan görüşme formu İngilizce aslından Türkçeye uyarlamıştır. Görüşme sorularının yapısı ve işleyişi aynen korunmuştur. Ancak, Türkiye örneğine uygun olamayacak bazı sorular çıkarılmıştır. Bazı sorular, Hollanda örneği yerine, Türkiye örneğine göre sorulmuştur. Öğrencilerle görüşülürken öğrencilerin cevap vermedikleri ya da anlamakta zorlandıkları sorulardan cevap alabilmek için görüşme formuna “Sonda sorular” da eklenmiştir. Sonda sorularında da Türkiye örneğine uygun olacak sorular sorulmuştur.

Görüşme yönteminin uygulanmasının doğurduğu kolaylıklar ve zorluklar vardır. Görüşme yönteminin güçlü yönleri: Esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgi olarak sıralanabilir. Görüşme yönteminin zayıf yönleri ise şunlardır: Maliyet, zaman, olası yanlılık, kayıtlı ve yazılı bilgileri kullanamama, zaman ayırma güçlüğü, gizliliğin ortadan kalkması, soru standartının olmayışı, bireylere ulaşma güçlüğü olarak sıralanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006:123).

Görüşmeler on ikinci sınıf öğrencileriyle yapılmıştır. Çalışmada bu sınıfların seçilmesinin nedeni üst sınıf öğrencilerinin özellikle bilgi sorularının olduğu savaşlarla ilgili sorulara daha fazla bilgi verebileceklerinin düşünülmesidir. Görüşme yapılan öğrenciler araştırmanın nicel bölümüne de katılmışlardır. Görüşme yapılmadan önce öğretmenlerden görüşülmesi düşünülen öğrenciler hakkında yardım istenmiştir. Tarih öğretmenlerinden kendilerini en iyi ifade edebilen öğrencileri görüşmeciye yönlendirmeleri istenmiştir. Çünkü yapılan görüşme formu uzun zaman alan bir yapıdadır. Görüşmenin çok uzaması hem araştırmanın güvenilirliğini düşürebilmekte hem de zaman açısından sorun yaratabilmektedir. Bunun yanında kendisini sözel olarak iyi ifade edebilen öğrencilerden daha fazla ve kaliteli veriler elde edilmektedir. Öğrencilerle tek tek görüşme yapılmaya çalışılmıştır. Ancak bu durum her zaman mümkün olamamıştır. Bazı durumlarda bir müdür yardımcısının odasında ya da öğretmen gözetiminde görüşmeler de yapılmıştır. Bazı görüşmelerdeyse görüşmeye iki öğrenci katılmıştır. İki öğrencinin katıldığı görüşmelerde sadece bir öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeyi dinleyen ikinci öğrenciyle görüşme yapılmamıştır. Görüşme formunda yer alan sorular sırasıyla öğrencilere sorulmuştur. Öğrenciler sorulara cevap vermediğinde ya da soruyu tam olarak anlayamadığında “sonda” (yedek) sorulara

başvurulmuştur. Öğrencilerden daha fazla ve sağlıklı bilgiler elde edebilmek amacıyla sık sık sonda sorularının kullanılması araştırmacıya kolaylık sağlamaktadır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada toplanan nicel veriler ve nitel veriler analiz edilmiştir. Nicel veriler SPSS ile değerlendirilmiştir. Görüşme yöntemi ile elde edilen nitel veriler ise Ilse Hakvoort tarafından geliştirilmiş olan kodlama sistemi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel verilerin değerlendirilmesi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma çerçevesinde 3026 öğrenciden alınan geçerli anket verileri değerlendirilmiştir. Araştırmacının genel amacı çerçevesinde cevapları aranan alt problemlere yönelik olarak toplanan veriler SPSS 15.0 (Statistical Packet for the Social Science) programıyla çözümlenmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin kişisel bilgilerine ve görüşlerine ilişkin verilerin hesaplanmasında Frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama (X), Standart sapma (Ss) hesaplanmıştır. Değişkenlere göre bağımsız T testi, ve Anova (Varyans Analizi) testlerinden yararlanılmıştır. T testi ortalama arasındaki farkları test etmede kullanılan parametrik bir tekniktir. T testi yapmak için iki değişken: farklı gruplarda, farklı zamanlarda ya da bilinen bir evren ortalaması ile karşılaştırmak üzere yapılan ölçümedir. En çok uygulanan T testi, “bağımsız gruplar” ya da “bağımlı gruplar” arasındaki farkı test etmek üzere kullanılmaktadır. Araştırmada bağımsız gruplar T testi kullanılmıştır. Bağımsız gruplar T testi aynı değişken iki farklı grupta ölçüldüğü zaman kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007: 156). Kısaca ANOVA olarak isimlendirilen varyans analizi iki ya da daha çok evrene ait ortalama puanları karşılaştırmada kullanılan bir parametrik istatistiktir (Büyüköztürk, 2007: 180). Değişkenler arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına karar verebilmek için 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Çalışmada 5’li likert tipi kullanılmıştır. Aralıklara ilişkin değerler şöyledir:

Tablo 10. Ölçeklerin Değerlendirilmelerindeki Fark Aralığı

Fark aralığı	Anketeki karşılığı	Değerlendirme
1.00-1.80	Kesinlikle katılmıyorum	Çok düşük
1.81-2.60	Katılmıyorum	Düşük
2.61-3.40	Kararsızım	Orta
3.41-4.20	Katılıyorum	Yüksek
4.21-5.00	Kesinlikle katılıyorum	Çok yüksek

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Görüşme sorularının kaliteli olması kadar görüşmenin süreci ve yönetimi de önemlidir. Görüşme sürecinin daha etkili ve verimli olabilmesi için dikkat edilmesi gereken ilkeler şöyle sıralanabilir: Görüşme sorularını sorarken akışa göre gerekli değişiklikler yapma, soruları konuşma tarzında sorma, teşvik edici olma ve geri bildirimde bulunma, görüşme sürecini kontrol etme, yansız ve empatik olma (Brookfield, 1992; Patton, 2002 Akt. Yıldırım ve Şimşek; 2006: 140).

Yapılan görüşmeler iki ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından görüşme yazıya aktarılmıştır. İlse Hakvoort tarafından araştırmada kullanılan görüşme formuna göre geliştirilmiş olan kodlama sistemi çerçevesinde öğrencilerin verdiği cevaplar değerlendirilmiştir. Kodlama formu çeşitli kategorilerden oluşmaktadır. Bir öğrenci bir soruyu birden çok kategori içerisinde cevaplayabilmektedir. Öğrencilerin kategorilere verdikleri cevapların bir kısmı da konunun daha iyi anlaşılması için verilmiştir. Öğrencilerin cinsiyeti ve hangi okulda oldukları da kısaltmalarla cümle sonunda yer almıştır.

IV.BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Çalışmanın bu bölümünde karma yöntem ile elde edilmiş bulgulara ve yorumlara yer verilecektir. Nicel bölümde önermelerin bağımsız değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği açığa çıkarılmaya çalışılacaktır. Nitel bölümde ise öğrencilerin cevaplarının kodlama sistemi ile oluşturulmuş kategorilere göre dağılım oranları verilecektir. Nitel bölümde öğrencilerin verdikleri cevaplardan da örnekler verilecektir. Her iki bölümde de elde edilen sonuçlar Türkiye’de ve yurt dışında yapılan çalışmalarla karşılaştırılarak yorumlanacaktır.

4.1. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumları nasıldır?

Tablo 11. Savaşın Nedenleri Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerler

Savaşın nedenleri alt boyutu	Cevap Seçenekleri										\bar{X}
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
1.İnsanın Savaşçılık özelliği ile doğduğuna inanırım.	465	15,3	637	21,1	701	23,2	751	24,8	472	15,6	3,04
4.Savaşların haklı nedenleri olduğuna inanırım.	333	11,0	526	17,4	919	30,4	775	25,6	473	15,6	3,17
9.Uluslararası sorunların çözümünde en iyi yolun “savaş” olduğunu düşünürüm	1525	50,4	836	27,6	301	9,9	146	4,8	218	7,2	1,91
16.Savaşların Tanrının takdiri olduğunu düşünürüm.	1065	35,2	764	25,2	557	18,4	348	11,5	292	9,6	2,35

Tablo 11’de savaşların nedenleri alt boyutuna ait maddeler incelendiğinde “İnsanın savaşçılık özelliğiyle doğduğuna inanırım.” önermesine, öğrenciler kararsızım ($\bar{X} = 3,04$) aralığında cevap vermişlerdir. İnsanın savaşçılık özelliğini doğuştan mı getirdiği yoksa sonradan mı öğrendiği hakkında bilim adamları bir fikir birliğine varamamıştır. Freud ve Lorenz insanda yıkıcılık özelliğinin doğuştan geldiğini savunmuşlardır. Hobbes de insanın doğuştan şiddete eğilimli olduğunu savunmuştur. İnsan ekip biçmeyi öğrenmeden önce düşmanlarıyla savaşmayı öğrenmiştir (Neilberg, 2011: 11). Hoebel ise insanın savaş eğiliminin bir içgüdü olmadığını sonradan öğrenildiğini savunmaktadır (From, 2011:167-195). Jean- Jacques Rousseu ise insanın ilk hâliyle daha barışçı olduğunu savunmaktadır. 1986 yılında Sevilla Üniversitesinde yapılan konferansta insanın yapısında savaşçılık özelliği olduğu, insanın beyninin şiddete yakın olduğu, insanın şiddeti doğal yapısında taşıdığı görüşü reddedilmiştir. Bu karar Amerikan Antropoloji Derneği tarafından da kabul edilmiştir (Veysal, 2006: 59).

Öğrenciler uluslararası sorunların çözümünde en iyi yol olarak savaşı bir çözüm olarak görme tercihine katılmıyorum ($\bar{X} = 1,91$) aralığında cevaplamışlardır. Stagner (1942) tarafından yapılan çalışmada ise Amerikalı katılımcılar “uluslararası sorunlar savaşıyla çözümlenmelidir” önermesine kesinlikle katılmıyorum aralığında cevap vermişlerdir. İki çalışmanın sonuçları arasında paralellik vardır.

“Savaşların haklı nedenleri olduğuna inanırım.” görüşüne öğrenciler kararsızım ($\bar{X} = 3,17$) aralığında cevap verdiler. Jagodic (2000) tarafından Hırvat, Filistinli ve İsraili öğrencilerle çalışma yapılmıştır. Bu çalışma “Savaş bazen gereklidir” seçeneğini en fazla Filistinli ve en az oranda ise Hırvat öğrenciler tercih etmişlerdir. Stagner (1942) tarafından yapılan çalışmada katılımcılar “Savaşların bazı şartlarda, adaleti sağlamak için gerekli olduğuna katılıyorum” kategorisinde cevap verdiler.

“Savaşların Tanrı’nın takdiri olduğu” önermesini ise katılmıyorum ($\bar{X} = 2,35$) aralığında cevap alındı. Savaşın insan kaderinde olan bir faaliyet değil insanın kendisinin neden olduğu fikri araştırmada açığa çıkmaktadır. Porter (1926) yaptığı doktora çalışmasında “Savaşlar Tanrı’nın izninde gerçekleşir, Tanrı savaşları insanlar arasında adaleti sağlamak için bir araç olarak kullanır” yönündeki önermeye öğrencilerin çoğunluğu kesinlikle yanlış kategorisinde cevap verdiler. Bu çalışmada

önerilen önerme ile Porter'ın önermesi sonuçları açısından benzer özellik göstermiştir. Stagner'in (1942) çalışmasında ise "İncil'in öldürmeye karşı hükümlerinin olması, savaşın yasaklanması ile aynı anlama gelmemektedir," önermesine Amerikalı katılımcılar kesinlikle katılıyorum aralığında cevap vermişlerdir. Thomas Malthus ise savaşın nedeninin, Tanrı'nın planının bir parçası olduğunu savunmuştur. Malthus'a göre savaşın önemli işlevlerinden birisi kalabalık dünyada insan nüfusunun azalmasıdır (Yalçınkaya, 2008).

Tablo 12. Savaşın Sonuçları Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerler

Savaşın sonuçları alt boyutu	Cevap Seçenekleri										\bar{X}
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		
	F	%	F	%	f	%	F	%	f	%	
3.Savaşlara katılan birisinin insanlığa olan güveninin azalacağını düşünürüm.	683	23,5	798	26,4	678	22,4	560	18,5	307	10,1	2,67
6.Savaşlarda insanların kazandıklarının çektiği acılara değmediğini düşünürüm	578	19,1	592	19,6	571	18,9	617	20,4	668	22,1	3,07
8.Savaşı kaybedenin de kazananın da savaştan zarar gördüğüne inanırım	243	8,0	215	7,1	303	10,0	922	30,5	1343	44,4	3,96
12.Savaşın insan hayatını gereksiz yere harcamak olduğunu düşünürüm	395	13,1	574	19,0	608	20,1	734	24,3	715	23,6	3,26
14.Kazanan içinde kaybeden içinde savaşta harcanan zaman kaybedilmiş bir zamandır.	465	15,4	578	19,1	503	16,6	695	23,0	785	25,9	3,25
25. Savaşların zararlı olduğunu düşünürüm.	292	9,6	320	10,6	640	21,2	897	29,6	877	29,0	3,58
27. Savaş bir milletin eğitimli insanlarını harcar.	334	11,0	474	15,7	661	21,8	786	26,0	771	25,5	3,39
30. Savaşlar başka savaşlara yol açacak düşmanlıklara neden olurlar	177	5,8	218	7,2	479	15,8	1206	39,9	946	31,3	3,83
38.Savaşlar milyonlarca suçsuz insana acı getirir.	171	5,7	164	5,4	274	9,1	979	32,4	1438	47,5	4,11

Tablo 12 incelendiğinde 3., 6.,12. ve 14. maddelerde öğrenciler, kararsızım seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu maddeler öğrencilerin savaşa gitmelerinin kaybedeceklerine değip değmediğine yönelik önermelerdir. Bu maddelerde öğrencilerin kararsız bir tutum sergilemeleri, öğrencilerin savaşların niteliğine göre cevap vermelerine yorulabilir.

Öğrenciler “Savaşı kazananın da kaybedenin de savaştan zarar gördüğüne inanırım” önermesine katılıyorum ($\bar{X}=3,96$) aralığında cevap vermişlerdir. Yani savaşta kazanılan ne olursa olsun savaşın kaybettirdikleri de vardır. Stagner’ ın (1942) çalışmasında ise “Savaşların sonunda zafer olsa bile kaybettirdiği kazandırdığına değmez” önermesine öğrenciler “kesinlikle katılmıyorum” kategorisinde cevap vermişlerdir.

Ortaöğretim öğrencileri, “savaşın bir ülkenin eğitilmiş insanların hayatına mal olduğu” maddeye kararsızım ($\bar{X} = 3,39$) aralığında cevap vermişlerdir. Katılımcılar 25. ve 38. maddelere yani “savaşların insanlık için zararlı olduğu yönündeki düşüncelere” katılıyorum kategorisinde cevap vermişlerdir.

Ortaöğretim öğrencileri, pek çok savaşın kendisinden sonra başka savaşlara yol açacak düşmanlıklar doğurduğu ($\bar{X}=3,83$) görüşüne katılmışlardır. Bu madde Porter’ın çalışmasından yararlanarak oluşturulmuştur. Porter’ın çalışmasında da öğrenciler savaşların başka savaşlara yol açacak nefreti doğurduğu inancına öğrencilerin yarısından fazlası kesinlikle doğru kategorisinde cevap vermişlerdir. Oppenheimer ve Hakvoort (2003) ise savaşların toplumlarda kolektif bir hafıza yarattığını, bu sayede geçmişteki acılar ve düşmanlık duygularının sonraki nesillere aktarıldığını savunmuşlardır.

Bunun yanında “savaşın milyonlarca suçsuz insana acı getirmesi” önermesine öğrencilerin katılıyorum ($\bar{X}=4,11$) aralığında cevap vermesi pek çok açıdan değerlendirilebilir. Üçüncü dünya ülkelerinde yaşanan savaşların sebepleri dış kaynaklı olabilmektedir. Ayrıca savaş teknolojisinde meydana gelen değişimler sadece cephedeki askerlere değil, cephe gerisindeki mahsum çocuklara ve kadınlara zarar verebilmektedir.

Tablo 13. Vatanseverlik ve Kahramanlık Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerler

Vatanseverlik ve kahramanlık alt boyutu	Cevap Seçenekleri										\bar{X}
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		
	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%	
15. Bir insanın hayatta ulaşabileceği en yüce değer savaş meydanında kazandığı şeref ve şandır.	570	18,8	698	23,1	583	19,3	537	17,7	638	21,1	2,99
19. Tarihteki en büyük kahramanlarımız savaş kazanan askerlerimizdir.	203	6,7	394	13,0	489	16,2	890	29,4	1050	34,7	3,73
21. Ülkemizdeki parklara ve halka açık yerlere savaş kazanan askerlerimizin isimlerinin verilmesinin önemli olduğunu düşünürüm	160	5,3	267	8,8	560	18,5	1047	34,6	992	32,8	3,81
23. Barışa katkı sağlayan insanların kahraman ilan edilmesi gerektiğine inanırım	147	4,9	269	8,9	625	20,7	1021	33,7	964	31,9	3,79
24. Vatanseverlik gibi yüce duyguların savaşlardan doğduğuna inanırım	430	14,2	654	21,6	637	21,1	724	23,9	581	19,2	3,12
32. Bütün erkekler savaş kararı alındığında savaşa katılmaya gönüllü olmalıdır.	192	6,3	283	9,4	474	15,7	821	27,1	1256	41,5	3,88
40. Savaşlarda kazanılan başarıların bütün başarılarından daha üstün olduğuna inanırım.	611	20,2	753	24,9	708	23,4	482	15,9	472	15,6	2,82

Tablo 13'e baktığımızda öğrenciler savaşlarda kazılan başarıların hayatın diğer alanlarında kazanılan başarılarından üstün olduğu yönündeki önermeye kararsız ($\bar{X} = 2,82$) kalmışlardır. Belge'ye (2011) göre orduların subay kadroları eğer militarsist bir bakış açısıyla yetiştirilmişse kendi başarılarını dünyanın en büyük başarıları olarak kabul etmektedirler. Topluma da bu yönde anlayış benimsetmeye çalışabileceklerini savunmaktadır.

Bunun yanında yine öğrenciler vatanseverlik duygusunun savaşlardan doğduğu yönündeki önermeye de kararsız kalmışlardır. Öğrenciler en büyük kahramanlar olarak askerleri görmektedirler. Bunun yanında savaş durumunda erkeklerin savaşa

katılmasına ve halka açık alanlara zafer kazanan askerlerin isimlerinin verilmesine katılıyorum ($\bar{X}=3,81$) aralığında cevapların toplandığını görmek mümkündür. Öğrenciler barışa katkı sağlayan insanların kahraman ilan edilmesi önermesine katılıyorum kategorisinde cevap vermişlerdir. Porter (1926) in çalışmasında da barış yapanların kahraman ilan edilmesine öğrenciler olumlu cevap vermişlerdir. İki çalışmadaki benzer önermeler arasında paralel sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Tablo 14. Savunma Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerler

Savunma alt boyutu	Cevap Seçenekleri										\bar{X}
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
2.Savaş ilan edildiğinde bütün ulus savaşa destek vermelidir.	263	8,7	199	6,6	236	7,8	659	21,8	1669	55,2	4,08
17.Şartlar ne olursa olsun, savaş ilan edildiğinde ülkemizin hizmetine koşmamız gerekir.	152	5,0	161	5,3	245	8,1	835	27,6	1633	54,0	4,20
22. Savunma savaşına katılmak yurttaşların görevidir.	132	4,4	175	5,8	544	18,0	886	29,3	1289	42,6	4,00

Tablo 14'te görüldüğü gibi öğrenciler savunma savaşına katılma eylemine yüksek bir tutum göstermişlerdir. Savaş ilan edildiğinde tüm halkın savaşa destek vermesine katılıyorum ($\bar{X} = 4,08$) aralığında cevap verilmiştir. Şartlar ne olursa olsun savaş olduğunda tüm halkın savaşa destek vermesi önermesine ortaöğretim öğrencileri katılıyorum ($\bar{X}=4,20$) aralığında cevap vermişlerdir. Yani insanların ülkelerini savunmak için yaptıkları savaşları haklı savaşlar olarak görmüşlerdir. Porter (1926) çalışmasında “Amaç savunma olunca savaş haklılık taşır.” önermesine de öğrenciler çoğunlukla kesinlikle doğru aralığında cevap vermişlerdir. Bu anlamda iki çalışma arasında ortaya çıkan sonuçlar arasında paralellikler vardır. Stagner (1942) çalışmasında “Yalnızca savunma savaşları haklılık taşır.” önermesine Amerikalı

katılımcılar “kesinlikle katılıyorum” aralığında cevap vermişlerdir. Bu noktada savunma savaşları ile ilgili çalışmaların sonuçları arasında benzerlikler vardır.

Tablo 15. Savaş-Bariş ve Tarih Eğitimi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerler

Savaş-barış ve tarih eğitimi alt boyutu	Cevap Seçenekleri										\bar{X}
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
7.Tarih derslerimizde kahramanlıkla beraber barışın önemini de öğrenmeliyiz.	179	5,9	121	4,0	261	8,6	1072	35,4	1393	46,0	4,12
10.Liselerdeki tarih derslerimiz, dünya barışına katkı sağlayabilecek niteliktedir.	442	14,6	649	21,4	1003	33,1	645	21,3	287	9,5	2,9
13.Tarih derslerimizde ülkemizin dostlarını ve düşmanlarını öğrenmeliyiz.	247	8,2	252	8,3	358	11,8	926	30,6	1243	41,1	3,88
26. Tarih derslerimizde barışın önemini öğrenmeden önce iyi bir vatansaver olmayı öğrenmeliyiz	169	5,6	222	7,3	372	12,3	903	29,8	1360	44,9	4,01
28. Tarih derslerimizde savaşlar kadar anlaşmaları da öğrenmeliyiz	187	6,2	200	6,6	431	14,2	1299	42,9	909	30,0	3,84
29. Tarih öğretmenlerinin dünya barışına katkı sağlayabileceğine inanırım.	354	11,7	463	15,3	830	27,4	868	28,7	511	16,9	3,24

Tablo 15’ teki bilgilere baktığımızda öğrenciler lise tarih ders derslerinin dünya barışına katkı yapabilecek nitelikte olduğu ($\bar{X}=2,9$) ve tarih öğretmenlerinin dünya barışına katkı sağlayabileceklerine inanma ($\bar{X}=3,24$) maddelerine kararsız bir tutum sergilemişlerdir. Bunun yanında öğrenciler tarih derslerinde hem barışı, hem kahramanlığı hem de vatansaverlik kavramını öğrenmek istemektedirler. Ülken (1998) öğrencilerin görüşleriyle paralellik taşıyan Gandi’nin hem barışı hem de vatansaverliği bir arada harmanladığını şu sözyle belirtmiştir: “Bana göre vatansaverlik ve insanlık

aynı şeydir. Ben bir insanıyetçi olduğum için vatanseverim. Biri ötekine mâni değildir, hatta birbirlerini tamamlarlar.

Ortaöğretim öğrencileri, barışın önemini öğrenmeden önce iyi bir vatansever olmayı öğrenmeliyiz maddesine katılıyorum ($\bar{X}=4,01$) aralığında cevap vermiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak öğrencilerin ulusal değerler ile barış arasında tercih yaptıkları zaman ulusal değerlere öncelik verdikleri sonucuna ulaşılabilir. Köhber Vakfı'nın yaptığı araştırmada öğrencilere “Ulusal devletler, eğemenliklerinin önemli bir bölümünü uluslararası bir örgütle paylaşmalıdır” görüşüne Türk öğrenciler en düşük katılım sağlayan gruptur (Tekeli, 1998:132). Her iki araştırmada da öğrenciler ulusal değerlerle evrensel değerler arasında bir seçim yaptıklarında ulusal değerlere öncelik verdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrenciler tarih derslerimizde ülkemizin dostlarını ve düşmanlarını öğrenmeliyiz önermesine katılıyorum ($\bar{X}=3,88$) aralığında cevap vermişlerdir.

Öğrenciler yine savaşlarla beraber antlaşmaların öğretilmesine de katılıyorum ($\bar{X}=3,84$) aralığında cevap vermişlerdir. “Köhber Vakfı'nın Türkiyede lise bir öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenciler kendilerine önerilen beş konudan hangisine ilgi duyulacağı sorulduğunda öğrenciler en fazla oranda “Türklerin gelenekleri, değerleri, nitelikleri” cevabını verirken en az orandaysa “Toplumlar ve devletler arası çatışmalar, savaşlar ve antlaşmalar önermesini tercih etmişlerdir (Tekeli, 1998: 205). Bu anlamda iki çalışmanın bulguları birbirini desteklememektedir.

Tablo 16. Savaşların Önlenmesi ve Barış Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Değerler

Savaşların önlenmesi ve barış alt boyutu anket maddeleri	Cevap Seçenekleri										\bar{X}
	Kesinlikle katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle katılıyorum		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
5.Orduumuz “barışa” katkı sağlamak için savaş yaşanan bölgelere yardım elini uzatmalıdır.	232	7,7	214	7,1	410	13,5	836	27,6	1334	44,1	3,93
11. İnsanoğlu savaşı ortadan kaldıracak kadar güçlü değerlere sahiptir.	356	11,8	462	15,3	583	19,3	838	27,7	787	26,0	3,41
18.Savaşların hepsinin kötü olduğunu düşünürüm.	481	15,9	833	27,6	735	24,3	558	18,4	419	13,8	2,87
20. Savaş son çare olana kadar “barış”ın taraftarı olmalıyız.	154	5,1	134	4,4	239	7,9	666	22,0	1833	60,6	4,29
31. İnsanoğlu uygarlaştıkça savaşların yerini barış alacaktır.	322	10,6	305	10,1	522	17,3	793	26,2	1084	35,8	3,66
33. Barışların hepsinin iyi olduğunu düşünürüm.	343	11,3	599	19,8	758	25,0	656	21,7	670	22,1	3,23
34. Dünyadaki barış taraftarı insanların ve kurumların gelecekte savaşları önleyeceğine inanırım.	312	10,3	485	16,0	792	26,2	853	28,2	584	19,3	3,30
35. İnsanlık gelecekte tamamen barış dolu bir dünyada yaşayacaktır.	766	25,3	654	21,6	1024	33,8	305	10,1	277	9,2	2,56
36. Savaş isteyen ülkelerin ve liderlerinin cezalandırılması gerektiğine inanırım.	299	9,6	543	17,9	889	29,4	703	23,2	601	19,9	3,26
37. Zengin ve fakir ülkeler arasındaki gelir farkının azaltılması dünyada barışın sağlanmasına katkı sağlayacaktır.	224	7,4	309	10,2	586	19,4	991	32,7	916	30,3	3,68
39.İnsanların dinlerinin çağrısına uyması dünya barışına katkı sağlayacaktır	322	10,6	298	9,8	836	27,6	770	25,4	800	26,4	3,47

Tablo 16. değerlendirildiğinde öğrencilerin insanlığın bir gün barış dolu bir dünyada yaşayabileceğine kesinlikle katılmadıkları ($\bar{X} = 2,56$) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin cevapları değerlendirildiğinde insanın doğası değişmediği müddetçe, insanoğlu var olduğu sürece savaşların var olacağı söylenebilir. Köhber Vakfi'nca Avrupa'nın değişik ülkelerinde ve Türkiye'de yapılan araştırmada öğrencilere ülkenin kırk yıl önceki ve kırk yıl sonraki zaman diliminde bu ülkede barış durumunun ne olacağı sorulmuştur. Ülkenin daha barış dolu bir yer olacağına yönelik en iyimser beklenti Türk öğrencilerden, barışla ilgili en kötümser beklentiler ise Ukrayna ve Bulgar lise öğrencilerinden gelmiştir (Tekeli, 1998: 58). “Tarih Bilinci ve Gençlik” adlı araştırmada ABD’de ulusal düşünce merkezinin (1943) İkinci Dünya Savaşı'nın devam ettiği dönemde öğrenciler ne yapılırsa yapılsın gelecekte savaşların devam edeceğine inandıklarını belirtmişlerdir. Jagodic (2000) tarafından yapılan çalışmada gelecekte bir gün savaşların biteceği önermesi sunulmuştur. Bu konuda en iyimser görüşler Filistinli öğrencilerden gelirken en kötümser beklentilerse Hırvat öğrencilerden gelmiştir. “Savaş son çare olana kadar barışın taraftarı olmalıyız” önermesine öğrenciler kesinlikle katılıyorum ($\bar{X} = 4,29$) aralığında cevap vermişlerdir.

Tablo 16'ya bakıldığında öğrenciler “bütün savaşların kötü olduğunu düşünüyorum” kategorisinde kararsız kalmışlardır. Öğrenciler bunun yanında bütün barışların iyi olduğu önermesine de kararsızım kategorisinde cevap vermişlerdir. Burada öğrencilerin haklı ya da haksız savaş kavramını düşünerek bu sorulara cevap verdikleri düşünülebilir. Bunun yanında öğrenciler bütün barışların iyi olduğu kategorisinde kararsız kalarak, bazı barışların haksızlık içeren negatif barış olduğunu göz önünde bulundurmuş olabilirler. Öğrenciler dünyadaki barış taraftarı insanların ve kurumların gelecekte olabilecek savaşlara engel olabilirler önermesine “kararsızım” aralığında cevap vermişlerdir. Öğrenciler barış taraftarı insanların savaşlara engel olabilecekleri ihtimaline yüksek oranda inanmamaktadırlar. Ancak bu çabaların gereksiz olduğu düşüncesinde de değillerdir. Yani en azından barış için çalışanların çabalarından umut duymaktadırlar. Molkte de (Tonybee, 1997) “Sürekli barış yalnızca bir düşügedir”, diyerek insanlığın eğer gerçekten isterse barış içinde yaşayabileceğini ifade etmiştir. Porter; “Dünya savaşı barışçıların bir hayalperest olduğunu ortaya koymuştur” şeklindeki önermesine Amerikan öğrenciler muhtemelen yanlış ve kararsızım

seçeneklerine en fazla eşit oranda cevap verdiler. Bu sonuç karşılaştırıldığında öğrenci cevapları arasında hem benzerlikler hem de farklılıklar mevcuttur.

Öğrenciler yine savaş isteyen ülkelerin ve liderlerin cezalandırılması gerektiği yönünde de kararsızım ($\bar{X} = 3,26$) düzeyinde bir tutum sergilemişlerdir. Öğrenciler Türk ordusunun barışa katkı sağlamak için savaş yaşanan bölgelere yardım elini uzatması önermesine ($\bar{X} = 3,93$) katılmaktadırlar. Bu sonuç, öğrencilerin Türk ordusunun dünyanın çeşitli bölgesine asker gönderme kararını olumlu karşıladığının göstergesidir. Öğrenciler insanoğlunun savaşları ortadan kaldıracak değerlere sahiptir önermesine katılıyorum kategorisinde cevap vermişlerdir. Öğrenciler insanoğlunun savaşçılık özelliğiyle doğduğu önermesine kararsız kalmalarına rağmen; İnsanoğlunun doğasında aslında iyiliğin olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Eğer insanoğlu kendi değerlerini görme fırsatını yakalarsa dünya gelecekte barış dolu bir yer olabilir. Öğrencilerin bu yöndeki cevapları barış dolu bir dünya için umut ışığı taşımaktadır. Porter'ın (1926) yılında yaptığı çalışmada “İnsanın rekabeti, bencilliği ve çıkarıcılığı savaşları ortadan kaldırmayı imkânsız hâle getirmektedir” önermesine de öğrenciler çoğunlukla “kesinlikle yanlış” kategorisinde cevap vermişlerdir. Çalışmada bulunan sonuç ve Porter'ın bulduğu sonuçlar arasında paralellik vardır. Twain insanoğlunun savaşı ortadan kaldıracak değerlere sahip olduğunu belirtmiştir. Twain'e göre insanın en büyük erdemiyse hatalar ve yanlışlar karşısında utanmasıdır. Çünkü: *İnsan yüzü kızaran tek hayvandır* (Türker, Radikal, 2010).

Öğrenciler, insanoğlu uygarlaştıkça savaşların yerini barış alacaktır önermesine ($\bar{X} = 3,66$) katılıyorum aralığında cevap vermişlerdir. İnsanlığın en eski çağında insanların daha fazla barış içinde yaşadığı, insanın uygarlaştıkça silahlarını da geliştirdiği, doğasını kötüleştirdiği yönündeki Wright'ın (Akt. Fromm: 193) görüşüne öğrenciler katılmamışlardır.

“Zengin ve fakir ülkeler arasındaki gelir farkının azaltılması dünyada barışın sağlanmasına katkı sağlayacaktır.” önermesine öğrenciler katılıyorum ($\bar{X} = 3,68$) aralığında cevap vermişlerdir. Köhber Vakfı'na yapılan araştırmada zengin ve fakir arasındaki farklılıklar nedeniyle ekonomik gerilimlerin artacağı yönünde eski Sosyalist

blok ülkelerinde endişe vardır. Ülkelerinde en fazla ekonomik nedene dayanan gerilimlerin olacağına inanan Rus öğrenciler olmuştur (Tekeli, 1998: 58).

Çalışmada öğrenciler “İnsanların dinlerinin çağrısına uyması dünya barışına katkı sağlayacaktır” önermesine katılıyorum kategorisinde cevap vermişlerdir. Öğrencilerin dinlerin temelindeki düşüncelere dayanarak bu cevapları verdikleri düşünülebilir. Literatür incelendiğinde dinlerin temelinde barış ve insan yaşamına saygı vardır. Barış döneminde dinler, barışın ve huzur içinde yaşamının faziletlerini vurgularlar. Fakat savaş dönemlerindeyse dinler savaşı kutsallaştırmaktadırlar. Antropologlar tarih öncesi dönemde toplumların dini nedenlerle savaştıklarını iddia etmektedirler (Neiberg, Akt. Akad 2011: 12). MÖ. İki bininci yılda ise Kuzey Hindistan’da askerler Tanrının buyruklarını yerine getirmek için savaştıklarını iddia etmekteydiler. Papa II. Urban ise ilk haçlı seferini “Tanrı bunu istiyor.” çağrısıyla başlatıyordu (Neiberg, Akt. Akad, 2011: 37).

4.2. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumlarıyla cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 17. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Cinsiyete Göre Farklılaşım Farklılaşmadığına Yönelik T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	Ss	T	P
Savaşın nedenleri	Bay	1372	2,819	0,819	12,902	,000
	Bayan	1654	2,453	0,722		
Savaşın sonuçları	Bay	1372	3,397	0,792	-5,788	,000
	Bayan	1654	3,560	0,736		
Vatanseverlik	Bay	1372	3,502	0,796	3,558	,000
	Bayan	1654	3,402	0,736		
Savunma	Bay	1372	3,454	0,596	2,217	,026
	Bayan	1654	3,405	0,605		
Tarih Eğitimi- savaş ve barış	Bay	1372	3,629	0,752	-2,481	,013
	Bayan	1654	3,693	0,649		
Savaşların önlenmesi ve barış	Bay	1372	3,323	0,684	-9,066	,000
	Bayan	1654	3,535	0,587		

Tablo 17’de cinsiyet açısında alt boyutlar incelendiğinde altı alt boyutta da anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak savaşın nedenleri [$t_{(3024)}=12,902$, $p<,05$], vatanseverlik [$t_{(3024)}=3,558$, $p<,05$] ve savunma [$t_{(3024)}=2,217$, $p<,05$] alt boyutlarında baylar lehine anlamlı farklılık bulunmuşken savaşın sonuçları [$t_{(3024)}=-5,788$, $p<,05$], tarih eğitimi- savaş ve barış [$t_{(3024)}=-2,481$, $p<,05$] ile savaşların önlenmesi ve barış [$t_{(3024)}=-9,066$, $p<,05$] alt boyutlarında ise bayanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 17 değerlendiriliğinde erkek öğrenciler savaşın nedenleri, ülke savunması ve vatanseverlik alt boyutlarında bayan öğrencilere göre daha olumlu tutuma sahipken; kız öğrenciler savaşın nedenleri, savaşların önlenmesi ve barış, savaşın sonuçları alt boyutlarında daha yüksek tutuma sahiptirler. Bu bulgular erkek öğrencilerin insanoğlunun doğasında savaşların olduğu görüşüne ve gelecekte de insanların savaş olgusundan kaçamayacaklarına kız öğrencilerden daha fazla inandıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Bunun yanında kız öğrencilerin tercih ettikleri kategori, barış kavramının daha baskın olduğu önermelerin olduğu gruba denk gelmektedir. Yani kız öğrenciler tarih eğitiminin barışa katkı sağlayabileceğine ve gelecekte barışın olabileceği önermelerine erkek öğrencilerden daha yüksek oranda olumlu olarak yaklaşmaktadırlar. Droba’nın (1931a) yaptığı çalışmada ise erkekler kızlara oranla daha militaristik görüşe sahiptirler. Stagner (1943) araştırmasında erkek katılımcıların, bayan katılımcılara oranla daha militaristik görüşe sahip olduklarını ortaya koymuştur. Direk (2008) yedi yaşında bir ilköğretim öğrencisi ile savaş hakkındaki sohbetinde erkek ve kız çocuklarına isim verilmesi hakkında da sohbet etmiştir. Anne ve babalar erkek çocuklarına Erşan, Yiğit, Efe gibi savaşları çağrıştıran isimlerini verirken; kız çocuklarına ise Yasemin, Oya, Menekşe isimleri vermektedir. Bu tür faktörlerin de kız ve erkek öğrencilerin savaş-barış kavramına bakışında bir fark yaratabileceği düşünülmektedir.

Oruç’un 2006 yılında yaptığı çalışmada ise “Öğrenci milli düşmanlarını bilmelidir” önermesine erkek tarih öğretmenleri “katılıyorum” kategorisinde cevap verirken, kadın öğretmenler ise “kararsızım” kategorisinde cevap vermişlerdir

4.3. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumlarıyla bilgisayarda savaş oyunu oynamayı sevip sevmeme arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 18. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Bilgisayarda Savaş Oyunu Oynamayı Sevip Sevmemeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	S.S	T	P
Savaşın nedenleri	Evet	1538	2,790	0,818	12,421	,000
	Hayır	1488	2,443	0,716		
Savaşın sonuçları	Evet	1538	3,394	0,800	-6,802	,000
	Hayır	1488	3,581	0,717		
Vatanseverlik	Evet	1538	3,506	0,800	4,267	,000
	Hayır	1488	3,387	0,722		
Savunma	Evet	1538	3,450	0,604	2,106	,035
	Hayır	1488	3,404	0,598		
Tarih Eğitimi- savaş ve barış	Evet	1538	3,639	0,741	-1,998	,046
	Hayır	1488	3,690	0,650		
Savaşların önlenmesi ve barış	Evet	1538	3,337	0,672	-9,014	,000
	Hayır	1488	3,544	0,591		

Tablo 18’de katılımcıların savaş oyunlarını sevip sevmeme açısından alt boyutlar incelendiğinde altı alt boyutta da anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak savaşın nedenleri [$t_{(3024)}=12,421$, $p<,05$], vatanseverlik [$t_{(3024)}=4,267$, $p<,05$] ve savunma [$t_{(3024)}=2,106$, $p<,05$] alt boyutlarında savaş oyunlarını sevenler lehine anlamlı farklılık bulunmuşken savaşın sonuçları [$t_{(3024)}=-6,802$, $p<,05$], tarih eğitimi- savaş ve barış [$t_{(3024)}=-1,998$, $p<,05$] ile savaşların önlenmesi ve barış [$t_{(3024)}=-9,014$, $p<,05$] alt boyutlarında ise savaş oyunlarını sevmeyenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Tablo 18 incelendiğinde savaşın nedenleri, vatanseverlik ve savunma boyutundaki maddeler savaş kavramına yakın maddelerden oluşurken savaşın sonuçları, tarih eğitimi- savaş ve barış, savaşların önlenmesi ve barış kategorileri barış kavramına daha yakın maddelerden oluşmaktadır. Yani savaş oyunu oynayanlar savaş kategorisini seçmeye yatkınken, savaş oyunu oynamayanlar barış kavramına daha fazla yatkınlık göstermişlerdir. Bu durum bize savaş oyunlarının öğrencilerin savaş ve barış algısında

bir farklılık yarattığını ortaya koymaktadır. Bulgular Cooper'ın (1965: 10) savaş oyunu oynamanın savaşın doğasına ilişkin öğrenci algılarını etkilediği sonucuyla paralellik göstermektedir.

4.4. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumlarıyla savaş konulu film izlemeyi sevip sevmeme değişkeni arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 19. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Savaş Konulu Filmleri İzlemeyi Sevip Sevmemeye Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik T Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	S.S	T	P
Savaşın nedenleri	Evet	2078	2,730	0,796	12,243	,000
	Hayır	947	2,375	0,714		
Savaşın sonuçları	Evet	2078	3,446	0,777	-4,319	,000
	Hayır	947	3,576	0,735		
Vatanseverlik	Evet	2078	3,483	0,780	3,842	,000
	Hayır	947	3,370	0,728		
Savunma	Evet	2078	3,440	0,589	1,639	,101
	Hayır	947	3,401	0,629		
Tarih Eğitimi- savaş ve barış	Evet	2078	3,658	0,721	-,738	,460
	Hayır	947	3,678	0,645		
Savaşların önlenmesi ve barış	Evet	2078	3,374	0,659	-8,744	,000
	Hayır	947	3,581	0,577		

Tablo 19 incelendiğinde katılımcıların savaş konulu filmleri izlemeyi sevip sevmeme açısından alt boyutlar incelendiğinde, dört alt boyutta anlamlı farklılık bulunmuş ancak tarih eğitimi- savaş ve barış [$t_{(3024)}=-,738$, $p>,05$] ile savunma [$t_{(3024)}=1,639$, $p<,05$] alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bununla birlikte, savaşın nedenleri [$t_{(3024)}=12,243$, $p<,05$] ile vatanseverlik [$t_{(3024)}=3,842$, $p<,05$] alt boyutlarında savaş konulu filmleri izlemeyi sevenler lehine anlamlı farklılık bulunmuşken savaşın sonuçları [$t_{(3024)}=-4,319$, $p<,05$] ile savaşların önlenmesi ve barış [$t_{(3024)}=-8,744$, $p<,05$] alt boyutlarında ise savaş konulu filmleri izlemeyi sevmeyenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Bilgisayarda savaş oyunu oynama tercihi gibi savaş filmi izleyip izlememe konusunda da paralel bulgulara rastlanmıştır. Savaş filmi izlemeyi sevenler savaş kavramlarının daha baskın olduğu savaşın nedenleri ve vatanseverlik boyutuna yoğunlaşırken; savaş filmi izlemeyi sevmeyenler ise barış kavramının baskın olduğu savaşın sonuçları ve savaşların önlenmesi ve barış kategorisinde toplanmışlardır.

Walker ve diğerlerinin 2003 yılında yaptıkları çalışmada Yugoslavya ve Yunanistan'da ilköğretim öğrencilerinden savaşı ve barışı çizmeleri istendiğinde çocuklar genellikle savaş filmlerinde ve savaş oyunlarında gördükleri karakterleri çizmeye çalıştılar. Çalışmalar bilgisayarda savaş filmi izlemenin ve bilgisayarda savaş oyunu oynamanın çocukların savaş ve barış kavramını algılamalarında anlamlı fark yarattığıyla ilgili çalışmalarla paralellik taşımaktadır.

4.5. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumlarında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 20. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Sınıf Düzeylerine Ortalamaları

Alt Boyutlar	9. Sınıf (N=859)		10.Sınıf (N=937)		11.Sınıf (N=668)		12.Sınıf (N=562)	
	Ort.	S.S	Ort.	S.S	Ort.	S.S	Ort.	S.S
Savaşın nedenleri	2,611	0,804	2,608	0,791	2,581	0,744	2,696	0,810
Savaşın sonuçları	3,425	0,780	3,416	0,765	3,436	0,751	3,539	0,754
Vatanseverlik	3,430	0,780	3,416	0,765	3,437	0,756	3,539	0,742
Savunma	3,418	0,646	3,444	0,601	3,416	0,591	3,430	0,540
Tarih Eğitimi- savaş ve barış	3,662	0,736	3,632	0,695	3,697	0,664	3,682	0,686
Savaşların önlenmesi ve barış	3,454	0,632	3,340	0,638	3,454	0,620	3,467	0,686

Tüm alt boyutlar için sınıf düzeylerine göre ortalama puanlar incelendiğinde sınıf düzeyleri arasında bir farklılık kararı verebilmek için tek faktörlü ANOVA yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 21. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Sınıf Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Anova Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark Scheffe
Savaşın nedenleri	Gruplararası	4,468	3	1,489	2,398	,066	Yok
	Gruplarıçi	1876,840	3022	0,621			
	Toplam	1881,308	3025				
Savaşın sonuçları	Gruplararası	6,616	3	2,205	3,768	,010	9-11
	Gruplarıçi	1768,829	3022	0,585			10-11
	Toplam	1775,444	3025				
Vatanseverlik	Gruplararası	5,975	3	1,992	3,410	,017	10-12
	Gruplarıçi	1765,313	3022	0,584			
	Toplam	1771,288	3025				
Savunma	Gruplararası	0,449	3	0,150	0,414	,743	Yok
	Gruplarıçi	1092,916	3022	0,362			
	Toplam	1093,365	3025				
Tarih Eğitimi-savaş ve barış	Gruplararası	1,866	3	0,622	1,276	,281	Yok
	Gruplarıçi	1472,835	3022	0,487			
	Toplam	1474,701	3025				
Savaşların önlenmesi ve barış	Gruplararası	2,321	3	0,774	1,881	,131	Yok
	Gruplarıçi	1243,035	3022	0,411			
	Toplam	1245,356	3025				

P<,05

Tablo 21’de sınıf düzeylerine göre alt boyutlar incelendiğinde, savaşın nedenleri [$f_{(1-3025)}=2,398$, $p>,05$], savunma [$f_{(1-3025)}=0,414$, $p>,05$], tarih eğitimi- savaş ve barış [$f_{(1-3025)}=1,276$, $p>,05$] ile savaşların önlenmesi ve barış [$f_{(1-3025)}=1,881$, $p>,05$] alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamış ancak savaşın sonuçları [$f_{(1-3025)}=3,768$, $p<,05$] ve vatanseverlik [$f_{(1-3025)}=3,410$, $p<,05$] alt boyutlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu noktada ANOVA’ya göre savaşın sonuçları ve vatanseverlik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuş ancak hangi sınıf düzeylerinde anlamlı farklılık olduğunu bulmak için Post Hoc testi (Scheffe) kullanılmış ve savaşın sonuçları alt boyutu için 9-11 ile 10-11. sınıflar arasında ve ikisinde de 11. Sınıf lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Bu sonuçlara göre 11. Sınıf öğrencileri savaşların insanlığın kaçınamayacağı bir gerçek olduğuna ve insanlığa acılar yaşatan bir olgu olduğuna 9. ve 12. sınıflara göre daha fazla inanmaktadırlar. ve vatanseverlik alt boyutunda ise 10 ile 12. sınıflar arasında ve 12. Sınıf lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum 12. sınıfların vatanseverlik kavramına yönelik daha yüksek bir tutuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

4.6. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VEYORUM

Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumlarında anne eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 22. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutlarının Anne Eğitimine Göre Ortalamaları

Alt Boyutlar	1 (N=1372)		2(N=896)		3(N=758)	
	Ort.	S.S	Ort.	S.S	Ort.	S.S
Savaşın nedenleri	2,638	0,779	2,647	0,771	2,552	0,824
Savaşın sonuçları	3,395	0,768	3,486	0,744	3,651	0,763
Vatanseverlik	3,543	0,748	3,451	0,768	3,270	0,762
Savunma	3,470	0,602	3,451	0,588	3,325	0,604
Tarih Eğitimi- savaş ve barış	3,699	0,721	3,666	0,702	3,618	0,648
Savaşların önlenmesi ve barış	3,494	0,638	3,440	0,653	3,339	0,624

Tüm alt boyutlar için anne eğitimine göre ortalama puanlar incelendiğinde sınıf düzeyleri arasında bir farklılık kararı verebilmek için tek faktörlü ANOVA yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 23. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılık Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Anova Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (Tukey)
Savaşın nedenleri	Gruplararası	4,607	2	2,303	3,710	,025	1-3
	Gruplariçi	1876,701	3023	0,621			2-3
	Toplam	1881,308	3025				
Savaşın sonuçları	Gruplararası	31,917	2	15,958	27,669	,000	1-3
	Gruplariçi	1743,527	3023	0,577			1-2
	Toplam	1775,444	3025				2-3
Vatanseverlik	Gruplararası	36,649	2	18,325	31,935	,000	1-2
	Gruplariçi	1734,639	3023	0,574			1-3
	Toplam	1771,288	3025				2-3
Savunma	Gruplararası	10,877	2	5,439	15,188	,000	1-3
	Gruplariçi	1082,488	3023	0,358			2-3
	Toplam	1093,365	3025				
Tarih Eğitimi- savaş ve barış	Gruplararası	2,442	2	1,221	2,507	,082	Yok
	Gruplariçi	1472,259	3023	0,487			
	Toplam	1474,701	3025				
Savaşların önlenmesi ve barış	Gruplararası	11,813	2	5,907	14,475	,000	1-3
	Gruplariçi	1233,542	3023	0,408			2-3
	Toplam	1245,356	3025				

Tablo 23 'te görüldüğü gibi, anne eğitimine göre alt boyutlar incelendiğinde, tarih eğitimi- savaş ve barış [$f_{(2-3025)}=2,507$, $p>,05$] alt boyutunda anne eğitimine göre anlamlı farklılık bulunmamış ancak savaşın nedenleri [$f_{(2-3025)}=4,007$, $p<,05$], savunma [$f_{(2-3025)}=15,188$, $p<,05$], savaşların önlenmesi ve barış [$f_{(2-3025)}=14,475$, $p<,05$], savaşın sonuçları [$f_{(2-3025)}=27,669$, $p<,05$] ve vatanseverlik [$f_{(2-3025)}=31,935$, $p<,05$] alt boyutlarında anne eğitimine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu noktada ANOVA'ya göre savaşın nedenleri, savaşın sonuçları, vatanseverlik, savunma ile savaşların önlenmesi ve barış alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuş ancak anne eğitimine göre hangi düzeyler arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmak için Post Hoc testi (Tukey) kullanılmıştır. Savaşın nedenleri, savunma ile savaşların önlenmesi ve barış alt boyutlarında anne eğitimi ilköğretim olanların lise ve yüksek öğretim olanlardan anlamlı olarak farklılık bulunmuştur. Ayrıca savaşın sonuçları ve vatanseverlik alt boyutlarında anne eğitimi yüksek öğretim olanların lise ve ilköğretim olanlardan ve yüksek öğretim olanların lise olanlardan anlamlı olarak farklılık bulunmuştur. Savaşların sonuçları alt boyutunda anlamlı farklılık anne eğitim düzeyi yüksek öğretim olanların lehine gerçekleşirken; vatanseverlik alt boyutunda ise anlamlı farklılık baba eğitim düzeyleri yüksek öğretim olanların lehine gerçekleşmiştir. Bu durum anne eğitim düzeyinin öğrencilerin savaş ve barış algısında farklılık yarattığı sonucunu ortaya koymaktadır. Anne eğitim düzeyinin farklılık yaratmadığı alt boyut ise savaşların önlenmesi ve barış kategorisi olmuştur.

4.7. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumlarında baba eğitim düzeyi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 24. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Ortalamaları

Alt Boyutlar	1 (N=824)		2 (N=850)		3 (N=1352)	
	Ort.	S.S	Ort.	S.S	Ort.	S.S
Savaşın nedenleri	2,648	0,785	2,603	0,773	2,612	0,801
Savaşın sonuçları	3,354	0,786	3,459	0,753	3,586	0,749
Vatanseverlik	3,513	0,777	3,503	0,763	3,372	0,753
Savunma	3,442	0,622	3,459	0,587	3,399	0,596
Tarih Eğitimi- savaş ve barış	3,651	0,746	3,673	0,706	3,666	0,663
Savaşların önlenmesi ve barış	3,474	0,648	3,481	0,647	3,391	0,631

Tüm alt boyutlar için baba eğitimine göre ortalama puanlar incelendiğinde baba düzeyleri arasında bir farklılık kararı verebilmek için tek faktörlü ANOVA yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 25. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Baba Eğitim Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Anova Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (Scheffe)
Savaşın nedenleri	Gruplararası	0,975	2	0,488	0,784	,457	Yok
	Gruplariçi	1880,332	3023	0,622			
	Toplam	1881,308	3025				
Savaşın sonuçları	Gruplararası	28,559	2	14,280	24,711	,000	1-2
	Gruplariçi	1746,885	3023	0,578			1-3
	Toplam	1775,444	3025				2-3
Vatanseverlik	Gruplararası	13,865	2	6,932	11,925	,000	1-3
	Gruplariçi	1757,424	3023	0,581			2-3
	Toplam	1771,288	3025				
Savunma	Gruplararası	2,146	2	1,073	2,973	,051	Yok
	Gruplariçi	1091,219	3023	0,361			
	Toplam	1093,365	3025				
Tarih Eğitimi- savaş ve barış	Gruplararası	0,212	2	0,106	0,217	,805	Yok
	Gruplariçi	1474,489	3023	0,488			
	Toplam	1474,701	3025				
Savaşların önlenmesi ve barış	Gruplararası	5,656	2	2,828	6,897	,000	1-3
	Gruplariçi	1239,699	3023	0,410			2-3
	Toplam	1245,356	3025				

Tablo 25'te görüldüğü gibi, baba eğitimine göre alt boyutlar incelendiğinde, tarih eğitimi- savaş ve barış [$f_{(2-3025)}=0,217$, $p>05$], savaşın nedenleri [$f_{(2-3025)}=0,784$, $p>,05$] ve savunma [$f_{(2-3025)}=2,973$, $p>,05$] alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Savaşların önlenmesi ve barış [$f_{(2-3025)}=6,897$, $p<,05$], savaşın sonuçları [$f_{(2-3025)}=24,711$, $p<,05$] ve vatanseverlik [$f_{(2-3025)}=11,925$, $p<,05$] alt boyutlarında baba eğitimine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu noktada ANOVA'ya göre savaşın nedenleri, savaşın sonuçları, vatanseverlik, savunma, tarih eğitimi- savaş ve barış ile savaşların önlenmesi ve barış alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur ancak baba eğitimine göre hangi düzeyler arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmak için Post Hoc testi (Scheffe) kullanılmıştır. Savaşın sonuçları, vatanseverlik ile savaşların önlenmesi ve barış alt boyutlarında baba eğitimi yüksek öğretim olanların lise ve ilköğretim olanlardan anlamlı olarak farklılık bulunmuştur. Savaşın sonuçları alt boyutunda anlamlı farklılık baba eğitimi yüksek olanların lehinedir. Vatanseverlik alt boyutunda

Baba eğitim düzeyi lise olanların baba eğitim düzeyi ilköğretim ve yüksek öğretim olanlardan anlamlı farkı bulunmuş ve anlamlı farklılık baba eğitim düzeyi lise olanların lehine gerçekleşmiştir. Savaşların önlenmesi ve barış alt boyutunda ise baba eğitim düzeyi lise olanlarla baba eğitim düzeyi ilköğretim ve yüksek öğretim olanlarla anlamlı farklılığı olduğu ortaya çıkmış anlamlı farklılık baba eğitim düzeyi lise olanların lehine olmuştur.

Droba tarafından yapılan çalışmada (1931) baba mesleği ile öğrencileri savaşa ve barışa karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık görülemedi. Stagner (1943) ise savaş kavramı hakkında yaptığı çalışmada katılımcılardan en fazla militansitik görüşe sahip olanların askerlik mesleğiyle uğraşanlar en azının ise iş adamları olduğunu ortaya koymuştur.

4.8. SEKİZİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumlarında öğrencilerin gelir düzeyi açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 26. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Aile Gelir Düzeylerine Ortalamaları

Alt Boyutlar	1 (N=543)		2 (N=1097)		3 (N=606)		4 (N=780)	
	Ort.	S.S	Ort.	S.S	Ort.	S.S	Ort.	S.S
Savaşın nedenleri	2,576	0,784	2,635	0,767	2,635	0,777	2,615	0,830
Savaşın sonuçları	3,352	0,785	3,469	0,758	3,508	0,760	3,586	0,756
Vatanseverlik	3,506	0,796	3,512	0,757	3,403	0,749	3,351	0,756
Savunma	3,441	0,652	3,490	0,569	3,406	0,625	3,347	0,580
Tarih Eğitimi-savaş ve barış	3,646	0,783	3,699	0,682	3,657	0,697	3,633	0,656
Savaşların önlenmesi ve barış	3,496	0,668	3,487	0,621	3,432	0,641	3,338	0,641

Tüm alt boyutlar için gelir düzeyine göre ortalama puanlar incelendiğinde aile gelir düzeyleri arasında bir farklılık kararı verebilmek için tek faktörlü ANOVA yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 27. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutlarının Aile Gelir Düzeylerine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Anova Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Fark (Scheffe)
Savaşın nedenleri	Gruplararası	1,467	3	0,489	0,786	,502	Yok
	Gruplariçi	1879,841	3022	0,622			
	Toplam	1881,308	3025				
Savaşın sonuçları	Gruplararası	18,150	3	6,050	10,404	,000	1-2
	Gruplariçi	1757,294	3022	0,582			1-3
	Toplam	1775,444	3025				1-4 2-4
Vatanseverlik	Gruplararası	14,896	3	4,965	8,543	,000	1-4
	Gruplariçi	1756,392	3022	0,581			2-3
	Toplam	1771,288	3025				2-4
Savunma	Gruplararası	9,817	3	3,272	9,126	,000	1-4
	Gruplariçi	1083,549	3022	0,359			2-3
	Toplam	1093,365	3025				2-4 3-4
Tarih Eğitimi-savaş ve barış	Gruplararası	2,270	3	0,757	1,553	,199	Yok
	Gruplariçi	1472,431	3022	0,487			
	Toplam	1474,701	3025				
Savaşların önlenmesi ve barış	Gruplararası	12,167	3	4,056	9,939	,000	1-4
	Gruplariçi	1233,189	3022	0,408			2-4
	Toplam	1245,356	3025				

Tablo 27’de gelir düzeyine göre alt boyutlar incelendiğinde, tarih eğitimi- savaş ve barış [$f_{(3-3025)}=2,384$, $p>,05$] ve savaşın nedenleri [$f_{(3-3025)}=2,526$, $p>,05$] alt boyutlarında gelir düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Savunma [$f_{(3-3025)}=6,878$, $p<,05$], savaşların önlenmesi ve barış [$f_{(3-3025)}=9,104$, $p<,05$], savaşın sonuçları [$f_{(3-3025)}=8,093$, $p<,05$] ve vatanseverlik [$f_{(3-3025)}=6,432$, $p<,05$] alt boyutlarında ise gelir düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu noktada ANOVA’ya göre savaşın sonuçları, vatanseverlik, savunma ile savaşların önlenmesi ve barış alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Ancak gelir düzeyine göre hangi düzeyler arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmak için Post Hoc testi (Scheffe) kullanılmıştır. Savaşın sonuçları, vatanseverlik, savunma ile savaşların önlenmesi ve barış alt boyutlarında üst gelir grubunda bulunanların alt gelir grubunda bulunanlardan anlamlı olarak farklılık gösterdiği bulunmuştur. Gelir düzeyi; Savaşın nedenleri, Tarih eğitimi-savaş ve barış alt boyutunda farklılığa yol açmamışken en fazla savaşın sonuçları ve savunma alt boyutunda farklılık yaratmıştır. Droba ise (1931b, 152) yaptığı araştırmada üniversite öğrencilerinin aylık gelir düzeyleri ile savaş ve barışa karşı tutumları arasında

bir anlamlı farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Pihlblad'ın (1935) yaptığı araştırmada da üniversite öğrencilerinin aylık gelirleriyle savaşa karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır.

4.9. DOKUZUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barışa yönelik tutumlarında öğrencilerin öğrenim gördükleri okul türü açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 28. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutların Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Ortalamaları

Alt Boyutlar	1 (N=317)		2 (N=690)		3 (N=188)		4 (N=1082)		5 (N=179)	
	Ort.	S.S	Ort.	S.S	Ort.	S.S	Ort.	S.S	Ort.	S.S
Savaşın nedenleri	2,669	0,802	2,602	0,745	2,680	0,926	2,603	0,796	2,448	0,796
Savaşın sonuçları	3,357	0,786	3,283	0,773	3,710	0,788	3,577	0,754	3,606	0,675
Vatanseverlik	3,623	0,696	3,597	0,789	3,268	0,820	3,352	0,739	3,225	0,799
Savunma	3,527	0,579	3,436	0,638	3,264	0,616	3,424	0,557	3,372	0,730
Tarih Eğitimi- savaş ve barış	3,643	0,673	3,709	0,758	3,694	0,619	3,660	0,669	3,438	0,739
Savaşların önlenmesi ve barış	3,538	0,635	3,533	0,656	3,246	0,614	3,370	0,630	3,448	0,613

Alt Boyutlar	6(N=198)		7 (N=372)	
	Ort.	S.S	Ort.	S.S
Savaşın nedenleri	2,800	0,656	2,612	0,804
Savaşın sonuçları	3,530	0,703	3,512	0,744
Vatanseverlik	3,502	0,698	3,469	0,757
Savunma	3,492	0,509	3,414	0,625
Tarih Eğitimi- savaş ve barış	3,680	0,627	3,694	0,729
Savaşların önlenmesi ve barış	3,342	0,592	3,526	0,656

Tüm alt boyutlar için ortalama puanlar incelendiğinde okul türleri arasında bir farklılık kararı verebilmek için tek faktörlü ANOVA yapılmasına karar verilmiştir.

Tablo 29. Savaş ve Barış Tutum Ölçeğinin Tüm Alt Boyutlarının Öğrencilerin Öğrenim Gördüğü Okul Türüne Göre Farklılaşp Farklılaşmadığına Yönelik Tek Yönlü Anova Sonuçları

Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	P	Fark (Tukey)
Savaşın nedenleri	Grupllararası	13,619	6	2,270	3,669	,001	1-5
	Gruplarıçi	1867,689	3019	0,619			2-6
	Toplam	1881,308	3025				4-6
Savaşın sonuçları	Grupllararası	55,503	6	9,250	16,237	,000	1-3
	Gruplarıçi	1719,941	3019	0,570			1-4
	Toplam	1775,404	3025				1-5
Vatanseverlik	Grupllararası	50,702	6	8,450	14,827	,000	1-3
	Gruplarıçi	1720,587	3019	0,570			1-4
	Toplam	1771,288	3025				1-5
Savunma	Grupllararası	9,631	6	1,605	4,472	,000	1-3
	Gruplarıçi	1083,734	3019	0359			2-3
	Toplam	1093,365	3025				3-4
Tarih Eğitimi-savaş ve barış	Grupllararası	11,360	6	1,893	3,906	,001	1-5
	Gruplarıçi	1463,341	3019	0,485			2-5
	Toplam	1474,701	3025				3-5
Savaşların önlenmesi ve barış	Grupllararası	26,086	6	4,348	10,765	,000	1-3
	Gruplarıçi	1219,270	3019	0,404			1-4
	Toplam	1245,356	3025				1-6
							2-3
							2-4
							2-6
							3-5
							3-7
							4-7
							6-7

Tablo 29'da okul türüne göre alt boyutlar incelendiğinde, tarih eğitimi- savaş ve barış [$f_{(6-3025)}=3,906$, $p<,05$], savaşın nedenleri [$f_{(6-3025)}=3,669$, $p<,05$], savunma [$f_{(6-$

$_{3025}=4,472$, $p<,05$], savaşların önlenmesi ve barış [$f_{(6-3025)}=10,765$, $p<,05$], savaşın sonuçları [$f_{(6-3025)}=16,237$, $p<,05$] ve vatanseverlik [$f_{(6-3025)}=14,827$, $p<,05$] alt boyutlarında okul türüne göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu noktada ANOVA'ya göre savaşın nedenleri, savaşın sonuçları, vatanseverlik, savunma, tarih eğitimi- savaş ve barış ile savaşların önlenmesi ve barış alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur ancak okul türüne göre hangi düzeyler arasında anlamlı farklılık olduğunu bulmak için Post Hoc testi (Tukey) kullanılmıştır.

Savaşın nedenleri alt boyutu okul türlerine göre incelendiğinde, Sosyal Bilimler Lisesi ile Teknik ve Meslek Lisesi, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi ve Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve buna ek olarak İmam Hatip Lisesi ile Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi arasında İmam Hatip Lisesi lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Savaşın sonuçları alt boyutu okul türlerine göre incelendiğinde, Teknik ve Meslek Lisesi ile Fen Lisesi, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Genel Liseler arasında anlamlı farklılık bulunmuş ve buna ek olarak İmam Hatip Lisesi ile Fen Lisesi, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi ve Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Savaşın sonuçları alt boyutunda diğer okul türleriyle en fazla farklılaşan okul türü Teknik ve Meslek Lisesi olmuştur. Bunun yanında savaşın sonuçları alt boyutunda Fen Lisesi ile İmam Hatip Lisesi ve Meslek Lisesi arasında Fen Lisesi lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Vatanseverlik alt boyutu okul türlerine göre incelendiğinde, İmam Hatip ile Teknik ve Meslek Liselerinin; Fen Lisesi, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinden anlamlı olarak farklı olduğu bulunmuştur. Anlamlı Farklılık İmam Hatip Lisesi lehinedir. Yani İmam Hatip Lisesi öğrencileri adı geçen diğer okul türlerine göre vatanseverlikle ilgili maddelere daha yüksek oranda tutum göstermişlerdir. Fen Lisesi ile Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinin; Sosyal Bilimler Lisesi ve Genel Liselerden anlamlı olarak farklı olduğu bulunmuştur. Vatanseverlik alt boyutunda Genel Lise ile Güzel Saatlara ve Spor Lisesi arasındaki anlamlı farklılık Genel Lise lehine bulunmuştur.

Savunma alt boyutu okul türlerine göre incelendiğinde, Fen Lisesi ile İmam Hatip, Teknik ve meslek Lisesi arasında anlamlı fark bulunmuştur. Fen lisesi ile Anadolu ve Anadolu öğretmen Lisesi arasında, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi lehine anlamlı farklılık vardır. Fen Lisesi ile Sosyal Bilimler Lisesi arasında Sosyal Bilimler Lisesi lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Tarih Eğitimi savaş-barış alt boyutu okul türlerine göre incelendiğinde; Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi ile İmam Hatip, Teknik ve Meslek Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi, Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi ve Genel Liseler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu kategoride Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinin diğer okullarla arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu alt boyuttaki en yüksek ortalama ise Teknik ve Meslek Lisesine aittir.

Savaşların önlenmesi ve barış alt boyutu okul türlerine göre incelendiğinde; İmam Hatip Lisesinin Fen Lisesi, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesinden farklılaştığı görülmüştür. Teknik ve Meslek Lisesinin ise Fen Lisesi, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesiyle arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Genel Lise ile Fen Lisesi, Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi anlamlı olarak fark olduğu görülmüştür. Fen Lisesi ile Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi arasındaki farklılık ise Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi lehinedir.

Bütün bu bulgular göz önüne alındığında öğrencilerin devam ettiği okul türleri ile savaş - barış kavramlarına karşı tutumları arasında bütün kategorilerde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu durumda öğrencilerin devam ettikleri okul türü ve okuldaki eğitimin çocukların algılayışlarında farklılık yarattığı sonucuna ulaşılabilir. Droba (1931a) tarafından yapılan çalışmada ise üniversite öğrencilerinin devam ettikleri bölümler ile savaş ve barışa karşı tutumlarında anlamlı bir fark görülmemiştir.

4.10. ONUNCU ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretim Öğrencilerinin Savaş ve Barış Kavramının Doğasına İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Çalışmanın onuncu alt problemine araştırmanın nitel bölümünde cevap aranmıştır. Bu alt problemin ilk sorusu barışın tanımının ne olduğu sorusudur.

Öğrencilerin barışın tanımına verdikleri cevaplar yedi kategori ve alt boyutlardan oluşmaktadır. Barışın tanımına yönelik kodlama sistemi ve bulunan sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir

4.10.1. Barış nedir, Barış kelimesi size neyi hatırlatır?

Kategori 0

Kayıp veriler: Öğrenci cevap vermedi, ya da ilgisiz şeyler söyledi.

Kategori 1

Barışı savaşıla ilişkilendirmek: Barışı savaşıla tanımlamak, negatif barışa vurgu yapmak.

Kategori 2

A- Din: Allah, peygamberler, İslamiyet, Kutsal dinler, dini semboller, dini liderler.

B-Materyaller: Maddiyat: Şenlikler, festivaller düzenlemek, insanlara hediye vermek.

C-Doğa: Doğayı korumak, bitki ve hayvanların korunması, renkler, tabiatla ilgili semboller, gök kuşağı, mevsimler, güvercin, kuşlar, kelebek, çiçekler, yaprak.

Kategori 3

K- Kişisel düzeyde olumlu duygular: iyi birisi olmak, beraberce oyunlar oynamak, arkadaşlık kurmak, mutlu olmak, huzurlu olmak, pozitif enerjili olmak, sevgi, aşk.

E- Evrensel düzeyde olumlu duygular: Devlet başkanlarının birbirleriyle dostça toplantılar yapması, uluslararası konferanslar düzenlemek, dünya barışına katkı sağlamış insanlar (Atatürk, Gandi, Mandela), dünyadaki bütün askerlerin dost olması, tüm dünyada işbirliğinin olması, ekonomik ve ticari anlamda ülkelerin bağımsızca hareket edebilmesi.

Kategori 4

K- Kişisel düzeyde savaşıla ilgili düşünceler: İnsanlar ve arkadaşlar arasında tartışmaların olmaması, tartışma olaylarının yaşanmaması, arkadaşlar arasında kavgaların olmaması, ağız kavgalarının ve çatışmaların olmaması, arkadaşların birbirlerini azarlamaması, dostluk, kardeşlik, sorunları çözmek için çabalar gösterilmesi.

E- Evrensel düzeyde savaşıla ilgili ifadeler: savaşın olmaması, ateşkes, iki ülkenin savaş sonrası yaptığı antlaşma, savaş sonrası antlaşmaların olması, savaş faaliyetlerinin ve düşmanlıkların olmaması, saldırıda bulunmama, ılımlılık, huzur, mutluluk, durgunluk. (Katılımcı verdiği örneklerin devletler arasında olduğunu vurgulamalıdır).

Kategori 5

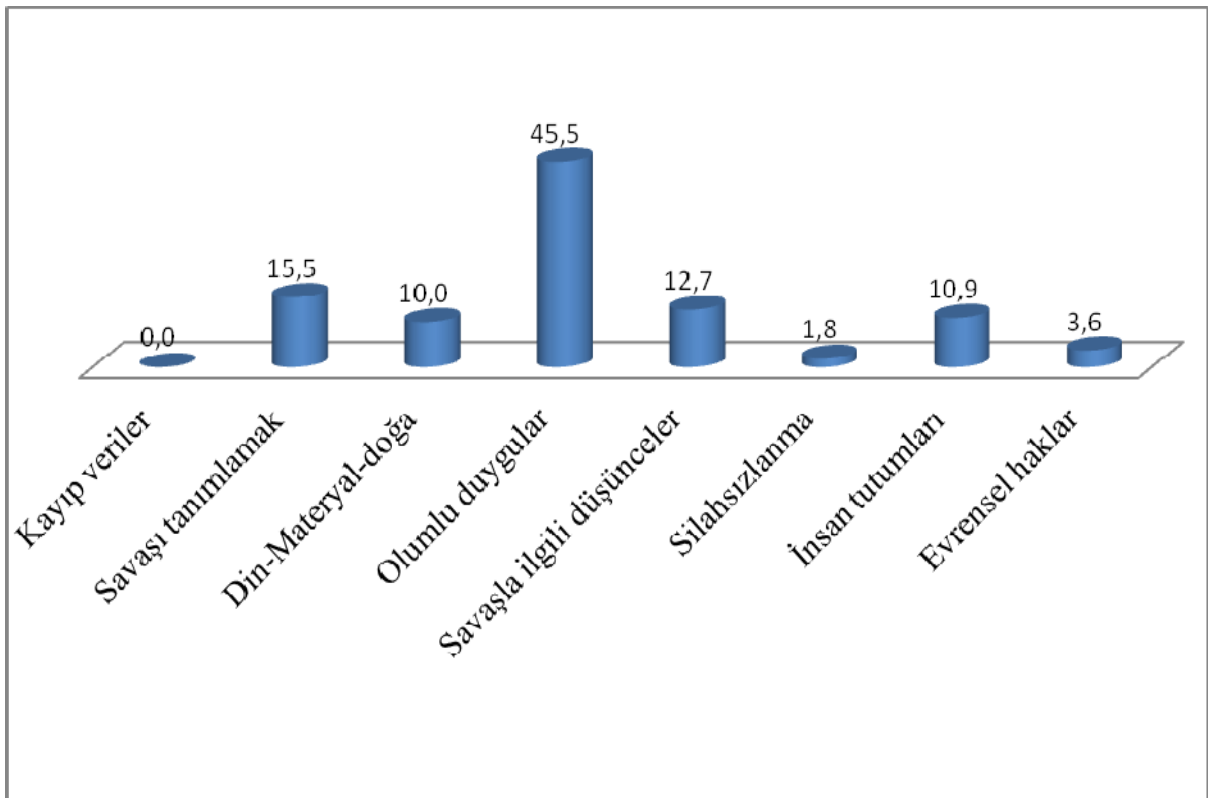
Silahsızlanma: Nükleer silahların sınırlandırılması ve ortadan kaldırılması, bombaların ortadan kaldırılması, orduların asker sayılarının azaltılması, bütün silahların sayısında azalma (Öğrenciler silahsızlanmaya vurgu yapmalıdırlar) .

Kategori 6

İnsan tutumları: Ayrımcılıkların olmaması, saygı, farklı insanları kabullenme, ırkçılığın olmaması, tolerans, güven duyma, bir kimsenin diğerinin huzurunu kaçırmadığı ortam, ötekine karşı kin ve nefret duymama, insanları eşit kabul etme prensibine bağlı olmak.

Kategori 7

Evrensel Haklar: Özgürlük, söz ve basın hürriyeti, gösteri hakkı, diktatörlüğün olmaması, demokrasiye sahip çıkmak, adaletli seçimler yapmak, adalet sisteminin işlemesi.



Grafik 1. Öğrencilerin Barış Kavramı İle İlgili Tanımları

Grafik 1’de görüldüğü gibi ortaöğretim öğrencilerinin % 45.5’i barışı, olumlu duygular (Kategori 3) olarak tanımladılar. Çalışmada olumlu duygular, kişisel düzeyde olumlu duygular ve evrensel düzeyde olumlu duygular olmak üzere ikiye ayrılmaktadır:

Kişisel düzeyde olumlu duygular 39 kez, evrensel düzeyde olumlu duygularsa 11 kez tekrarlanmıştır.

“Barış kelimesi aklıma her zaman “ Yurtta sulh cihanda Sulh” anlayışını ve Kemal Atatürk’ü getirir” (GL, B).

“Barış, dünya üzerindeki bütün milletlerin huzurlu, mutlu yaşamasıdır (GL, B).

“Birlik, beraberlik, huzur” (İHL, E).

Brezilya’da Souza ve diğerleri (2006, 55) yaptığı çalışmada öğrenciler barışı en fazla oranda mutluluk, sevgi, bir arada olma ifadelerinin yer aldığı olumlu duygularla tanımladılar. Bu anlamda iki çalışmanın sonuçları benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin %15,5 i ise ikinci sırada en fazla oranda barışı savaş ile (kategori 1) ilişkilendirdiler, ya da negatif barışa vurgu yaptılar.

“Barış kelimesini duyduğum zaman savaşın mantıksız olduğu aklıma gelir” (AL, E).

“Barış herhangi bir konu yüzünden tartışmamak, savaş hâlinde olmamak” (GL, B).

Hakvoort, Hagglund ve Oppenheimer’in yaptıkları çalışmada Hollandalı çocuklar, İsveçli çocuklara kıyasla daha fazla oranda barışı negatif barış olarak tanımladılar.

Öğrenciler en fazla oran olarak üçüncü sıradaysa % 12,7 barışı, savaşla ilgili düşüncelerle (Kategori 4) ifade ettiler. Savaşla ilgili düşünceler evrensel ve kişisel olmak üzere iki alt boyuta ayrılmaktadır. Öğrencilerden kişisel düzeyde savaşla ilgili düşüncelerden 9 kez tekrar alınırken, evrensel düzeyde savaşla ilgili düşüncelerle ilgili 5 kez tekrar alınmıştır.

“Silahların olmadığı, kan dökülmediği ortam” (İHL, E).

“İnsanların ve milletlerin savaşmaması” (GL, B).

Öğrenciler dördüncü sıradayda %10,9 u barışı ayrımcılıkların olmadığı insan tutumlarıyla (Kategori 6) ilişkilendirdiler.

“Yok edilmeye çalışılan en önemli kavramlar: Kardeşçe ve rahat yaşamak” (İHL, B).

“Kimsenin ırkçı olmadığı bir dünya. Kapitalist sistemin olmadığı ve her insanın birbirine insan olduğu için baktığı, yardım ettiği bir dünya olursa burada barış sağlanmış olur” (GL, B).

“İnsanların birbirlerine, ırk, din ayrımı yapmaksızın başkalarının haklarını sabote etmeksizin, huzur ve güven içinde yaşamasıdır” (GL, B).

Hakvoort, Hagglund ve Oppenheimer (1998) yaptığı çalışmada ise Holandalı çocuklar; İsveçli çocuklara oranla daha fazla barışla insan tutumlarını ilişkilendirdiler.

Öğrencilerin % 10'u barışı kategori 2 de tanımadılar. Kategori 2 ise, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu kategoriyle ilgili 11 kez tekrar yapıldı. Öğrenciler bu kategorinin 3 alt boyutundan 10 kez doğa, 1 kez ise din alt boyutuyla ilgili cevaplar verdiler. Materyal alt boyutuna ise vurgu yapılmamıştır.

Barış kelimesi bana beyaz güvercini, zeytin dalını hatılatır (ML, B).

“Barış Güvercin ve zeytin dalı” (FL, E)

“Dinlerden bahsederim, İslâm” (İHL, B).

Öğrencilerin %3,6' sını barışı, evrensel haklarla (Kategori 7) ilişkilendirdiler.

“Evrensellik gelir aklıma” (GSSL, B)

“Özgürlük olarak derim arkadaşşıma” (GL, E).

Öğrenciler barışı en az oranda ise % 1.8 silahsızlanma (Kategori 5) ile ifade ettiler.

“Kanın dökülmediği, silahların ateşlenmediği ortam” (GL, E).

4.10.2. Barış Nasıl Olur? Ülkenizde ve Dünyada Barış Nasıl Olur?

Araştırmanın bu sorusu öğrencilerin barışın nasıl olacağına, barışın nasıl yapılabilceğine ilişkin görüşlerinden oluşmaktadır. Bu soru ayrıca dünyanın ve Türkiye'nin nasıl barış dolu bir yer olabilceğine ilişkin öğrenci görüşlerini de içermektedir. Yukarıda verilen sorularla birlikte sonda sorular da kullanılarak öğrencilerden cevaplar alınmış ve sonuçlar aşağıda belirtilmiştir. Bu bölümde verilen cevaplar yedi kategori ve alt boyutlardan oluşmaktadır.

Kategori 0

Kayıp veriler: Öğrenci cevap vermedi, ya da ilgisiz şeyler söyledi.

Kategori 1

Barışı savaşıla ilişkilendirmek: Savaşla ilgili aktivite örnekleri vermek, şiddet kullanarak barışı gerçekleştirmek, barışı tehdit edenleri şiddet kullanarak göçe zorlamak, mahkemeler kurarak cezalar vermek, sokağa çıkma yasağı uygulamak.

Kategori 2

A- Din: Allah, peygamberler, İslamiyet, kutsal dinler, dini semboller, dini liderlere vurgu yapmak, daha fazla dini serbestlikler sağlamak.

B- Maddiyat ve iletişim: şenlikler, festivaller düzenlemek, sanat alanında çalışmalar yapmak ya da sanatçıları desteklemek, insanların ekonomik seviyelerini yükseltmek, insanlara hediye vermek, yöneticilerin halkın içine karışması, yöneticilerin halkın sorunlarını dinlemesi ve halkın ihtiyaçlarına cevap vermesi.

C- Doğa: Doğayı korumak, bitki ve hayvanların korunması, renkler, tabiatla ilgili semboller.

Kategori 3

K- Kişisel düzeyde olumlu duygular: iyi birisi olmak, beraberce oyunlar oynamak, arkadaşlık kurmak, mutlu olmak, pozitif enerjili olmak, sevgi, aşk, uzlaşma.

E- Evrensel düzeyde olumlu duygular: Devlet başkanlarının birbirleriyle dostça toplantılar yapması, uluslararası konferanslar düzenlemek, dünya barışına katkı sağlamış insanlar (Atatürk, Gandhi, Güney Afrika Devlet başkanı), dünyadaki bütün askerlerin dost olması, tüm dünyada işbirliğinin olması, ılımlılık, huzur, durgunluk. Ekonomik ve ticari anlamda ülkelerin bağımsızca hareket edebilmesi, sömürgeciliğin olmaması.

Kategori 4

K-Kişisel düzeyde savaşıla ilgili düşünceler: İnsanlar ve arkadaşlar arasında tartışmaların olmaması, tartışma olaylarının yaşanmaması, arkadaşlar arasında kavgaların olmaması, ağız kavgalarının ve atışmaların olmaması, arkadaşların birbirlerini azarlamaması, sorunları çözmek için çabalar gösterilmesi.

E- Evrensel düzeyde savaşıla ilgili ifadeler: Savaşın olmaması, savaş faaliyetlerinin ve düşmanlıkların olmaması, saldırıda bulunmama (Katılımcı verdiği örneklerin devletler arasında olduğunu vurgulamalı).

Kategori 5

A-Silahsızlanma: Nükleer silahların sınırlandırılması ve ortadan kaldırılması, bombaların ortadan kaldırılması, orduların asker sayılarının azaltılması, bütün silahların sayısında azalma (Katılımcı silahsızlanmaya vurgu yapmalı)

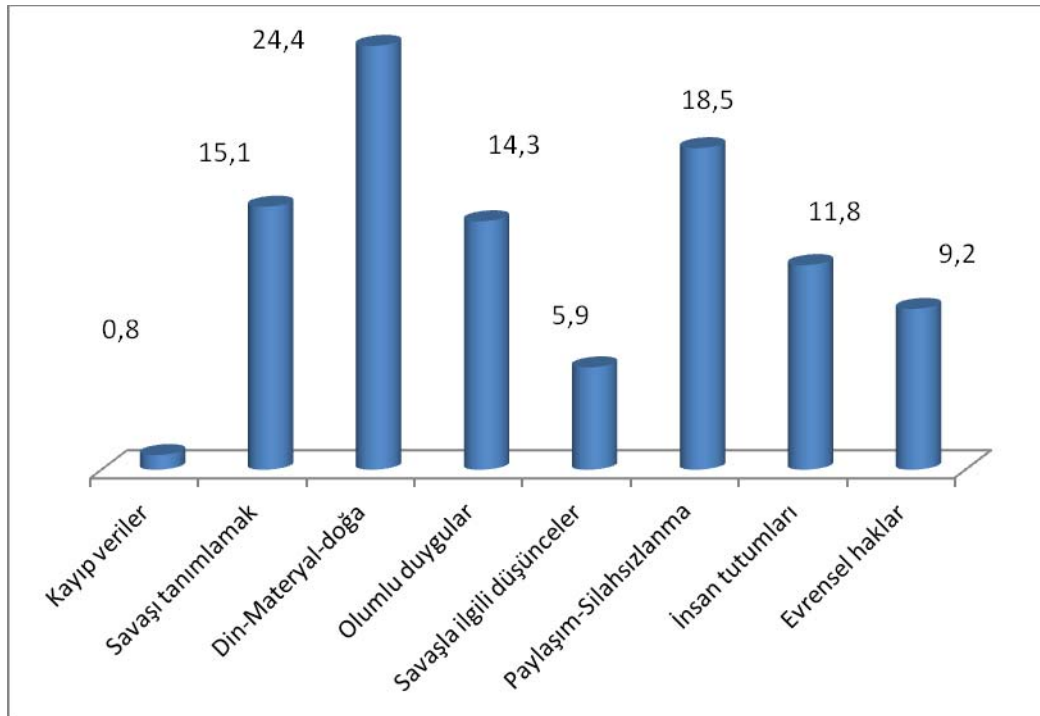
B-Paylaşım: Fakir bölgeler ve fakir ülkelere para ve yiyecek yardımında bulunmak, Kızılay ya da diğer kuruluşların yardım yapması. Örnek olarak Filistin ya da Afrika. İnsanlara sahip çıkmak (Öğrencilerin insanlar arasındaki eşitliğe dikkat çekmesi bu kategoride değil, kategori altında değerlendirilecektir).

Kategori 6

İnsan tutumları: Ayrımcılıkların olmaması, saygı, farklı insanları kabullenme, ırkçılığın olmaması, tolerans, ötekine karşı kin ve nefret duymama, insanları eşit kabul etme prensibine bağlı olmak.

Kategori 7

Evrensel Haklar: Özgürlük, söz ve basın hürriyeti, gösteri hakkı, diktatörlüğün olmaması, demokrasiye sahip çıkmak, adaletli seçimler yapmak, adalet sisteminin işleme, eğitim ve fırsat eşitliği, sağlamak.



Grafik 2. Barış Nasıl Olur, Barış Nasıl Gerçekleşir Sorusuna Yönelik Cevaplar

Grafik 2’de görüldüğü gibi öğrencilere barış nasıl olur diye sorulduğunda Öğrenciler % 24.4 oranında din-iletişim ve doğa alt boyutlarının yer aldığı kategori 2’ de cevap verdiler. Kategori 2’de toplam 30 kez tekrar yapılmıştır. Bu cevapların 27 kez tekrarı iletişim, 2 kez tekrarı din, 1 kez tekrarı ise doğa alt boyutunda toplanmıştır. Ortaöğretim öğrencileri devlet yetkililerinin halk ile diyalog kurmasına özel bir önem vermektedirler.

“Barış Allah’ın nasibiyle olur, Allah nasip ederse olur (GL, E).

“Savaş da barış da iletişimle başlar, dinlerden bahsederim, İslam”(İHL, B).

“Halkın birlik ve beraberliğini vurgulardım. Kurtuluş Savaşı’ndan bahsederdim. Televizyon programları hazırlardım, halka söylev yapılabilir” (ML, B).

Öğrenciler ikinci sırada barışın olmasını kategori 5’e bağladılar. Kategori beş, silahsızlanma ve paylaşım olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bu kategoride 22 kez tekrar yapıldı. 21 kez paylaşım 1 kez ise silahsızlanma cevabı verildi. Kategori 5’te cevap veren öğrencilerin tamamına yakını paylaşım boyutunu seçmişlerdir. Türk halkının Somali’de açlık çeken insanlara yaptığı yardımlar Türk toplumundaki bu tutumun davranışa da yansıdığını göstermiştir.

“Türkiye’de herkesin kardeş olmasını sağladım. Doğu ve batıyı kaynaştırdım. Doğuya okul ve hastane açardım, ekonomik olarak kalkındırırdım. Cumhurbaşkanı ezilen tarafın yanında olmalı. ABD’nin sömürdüğü ülkelere, Hindistan’a ve Endonezya’ya besin ve kıyafet gönderirdim”(İHL, E).

“Dünya barışı için kıtlık çeken yerlere yiyecek gönderirim” (AL, E)

“İnsani yardım yaparız, ilaç, yiyecek, Kızılayla Afrika’ya yardım göndeririz, Afrika oldukça fakir” (GSSL, B).

“Silahlanmayı engelledim” (İHL, E).

Brezilya’da yapılan çalışmada (Hakvoort, Hagglund ve Oppenheimer, 1998: 102) aynı kategoriyi seçen öğrenciler barış için fakir ülkelere yardımların yapılmasının gerektiğini düşündüler. Araştırmanın nicel bölümünde de yer alan zengin ve fakir ülkeler arasındaki gelir farkının azalması dünya barışına katkı sağlayacaktır önermesine öğrenciler katılıyorum kategorisinde de cevap vermişlerdir. Öğrencilerin barışın

sağlanmasında ekonomik farklılıkların azaltılması gerektiği görüşünü nicel ve nitel veriler desteklemiştir.

Porter (1926) tarafından yapılan çalışmada “Silahlanma barışı garantiye almanın en iyi yoludur.” şeklindeki önermesine, öğrencilerin büyük bir bölümü kesinlikle yanlış kategorisinde cevap verdiler. Porter’ın çalışmasında silahlanmanın hem kişisel hem de ulusal anlamda barışı tehdit ettiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Ortaöğretim öğrencileri üçüncü sırada (%15,1) oranında barışın olmasını savaşların yokluğu ile ilişkilendirmişlerdir.

“Barış için, önce iç savaşı kaldırmaya çalışırdım. Savaşın nedenini tespit ederim” (İHL, E).

Öğrenciler dördüncü sırada ise (% 11,8) barışın sağlanması ayrımcılığın olmadığı insan tutumları kategorisinde değerlendirdiler.

“Din, dil, ırk ayrımcılıklarını kaldırırdım” (İHL, B).

Öğrenciler beşinci sırada ise (% 9,2) barışın olmasını evrensel haklar ile açıkladılar.

“BM genel sekreteri olsam, dünyada adaletli seçimler yapardım” (SP, B).

“ Dünyanın lideri olsaydım savaş ekonomisine yatırım yapmaktansa insanlara yatırım yapmayı tercih ederdim. Hizmet alanına yatırım yapardım. Herkesi yeteneklerine göre yönlendirirdim” (AL, E)

“Antlaşmalar ve kurallar koydururdum, sözlü ve yazılı antlaşmalar”(İHL, B).

Öğrenciler en az oranda (% 5,9) ise barışın olmasını savaşlarla ilgili düşüncelerle açıklamıştır.

4.10.3. Ülkeniz Savaş Yaşarsa ya da Başka Bir Bölgede Savaş Olursa Savaşı Nasıl Durdurursunuz?

Savaş teması ile ilgili stratejiler

Kategori I

Savaş durmalı gibi genel ifadeler kullanmak ama sorunun çözümüne yönelik bir somut öneride bulunmamak ya da ilgisiz cevaplar vermek (Genel terimler).

Kategori II

Savaşı durduracak faaliyetlerde bulunmak: Savaşa son veren ateşkes anlaşması yapmak gibi, savaşı devam ettirecek faaliyetlerde bulunmamak, soruna yol açacak bir dil kullanmamak, ortada bir çözüm bulmak, iki ülkenin de haklarını gözetmek.

Kişisel düzeyde düşünülen stratejiler

Kategori III

Savaşı sona erdirmek için çağrılar yapmak, örneğin radyodan ya da televizyondan konuşmak ya da liderlere mektup göndermek.

Kategori IV

Savaşa yol açan lideri görevden alma, savaş yapan insanları cezaevine göndermek.

Kategori V

Diğer ülkeyle ya da lideriyle bizimle savaşa son vermesi için ikili görüşme ya da toplantı yapmak.

Kategori VI

Savaşın nedenini bulmaya çalışmak, savaşa gerek olmadığına dair fikirlere sahip çıkmak. Bu strateji savaşların nedenine yoğunlaşmaktadır.

Kategori VII

Tartışma, kalıcı antlaşmalar imzalamak.

(Evrensel düzeyde)

Kategori VIII

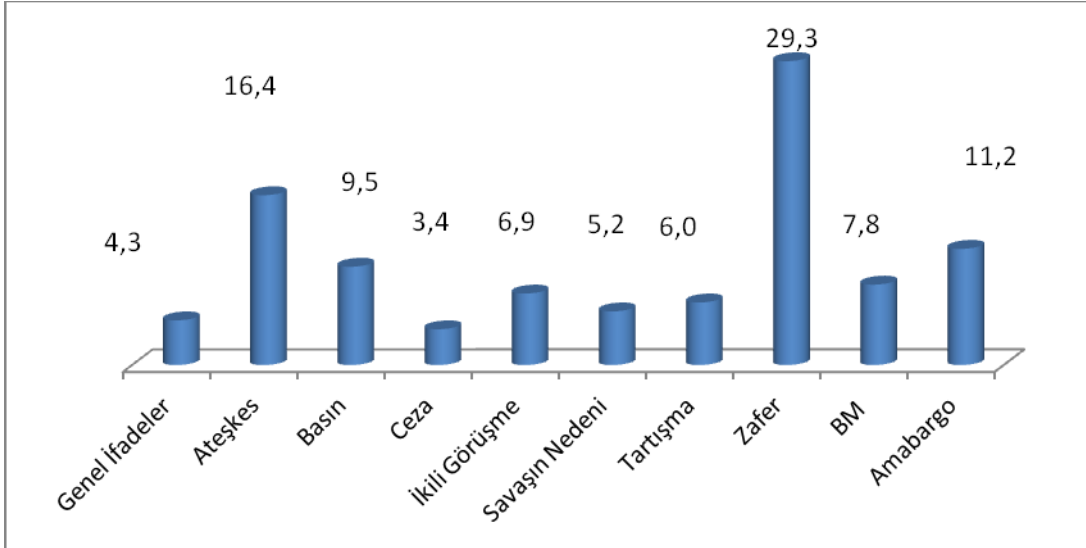
Ülkeyi savunmak, barış ancak şiddet kullanılarak mümkün olabilir, üstün konumdaysam savaşa devam etmeliyim, zayıf konumdaysam barış istemek, zayıf ülkeye asker ve silah yardımında bulunmak, diğer ülkelerden savaşı kazanmak için yardım istemelisin.

Kategori IX

Birleşmiş milletlere gitmek, ara bulucu bir ülke istemek, ara bulucu olmak, görüşmeyi ilerletebilecek bir müttefik arayışına girmek.

Kategori X

Ekonomik ve askeri ambargo uygulamak, zayıf ülkeye ekonomik destek vermek, sınırları kapatmak, savaş yapan ülkeye silah ambargosu uygulamak.



Grafik 3. Öğrencilerin Savaşların Önlenebilmesi İle İlgili Düşünceleri

Grafik 3’te belirtildiği gibi öğrencilere ülkeniz bir başka ülkeyle savaş yaşarsa ya da dünyada savaşan devletler arasındaki savaşları nasıl durdurursunuz sorusuna öğrenciler geniş bir yelpazesi olan cevaplar verdiler. Öğrencilerden bu cevapları verirken devlet başkanının ya da BM genel başkanının yerine kendilerini koymaları istendi.

Öğrenciler % 29, 3 oranında eğer ülkem başka bir ülke ile savaşırsa, savaşa devam edip onu yenerek barışı sağlayabilirim (kategori VIII) cevabını verdiler.

“Öncelikle çıkarıma bakarım, savaşı kazanacaksam savaşa devam ederim. Barışı sağlamaktan ise kaybım yoksa barışı sağlarım” (İHL, B).

Öğrenciler yine iki ülke arasında savaş yaşanması durumunda iki ülkenin haklarını gözeterek bir anlaşma yapılmalı oranında ikinci sırada (% 16,4) yüksek oranda cevap verdiler.

“Başka ülke ile savaş varsa iki ülkenin istediği gerekli şartları yerine getiririm” (GSSL, E).

“Ülkem başka ülkeyle savaşırsa uzlaşma yollarını arardım” (GL, B).

Öğrenciler üçüncü sırada (% 11.2) ise zayıf ülkeye destek; savaş yapan ülkeye ambargo uyulanmalı kategorisini tercih ettiler.

“Yenilen tarafa silah yardımı yapılabilir, yenen ülkeye silah ambargosu” (FL, E)

“Düşük olan ülkeleri sömürgeye alırdım. Sömürge derken güvenceye alırdım, güçsüz ülkelere asker gönderirdim” (GL, B).

Öğrenciler basın ve yayın yoluyla diğer liderle görüşme seçeneğini (Kategori III) % 9,5 oranında tercih ettiler.

“Dünya için diktatör liderleri uyarırdım, liderlere mektup yazardım” (İHL, E).

Öğrenciler, savaş durmalı gibi genel ifadeler kullanmak ama sorunun çözümüne yönelik bir somut öneride bulunmamak (kategori I) 4,3 oranında tercih ettiler.

Diğer ülkeyle ya da lideriyle bizimle savaşa son vermesi için ikili görüşme ya da toplantı yapmak (Kategori V) ise % 6,9 oranında tercih edilmiştir.

“Anlaşmazlıkları ortadan kaldırırdım, insanları olumlu etkilerim konuşarak, huzur ve barışın gerekli olduğunu söylerim” (GL, B).

Savaşın nedenini bulmaya çalışmak, savaşa gerek olmadığına dair fikirlere sahip çıkmak (Kategori VI); 5,2 oranında tercih edilmiştir.

“İlk önce savaşın sebebini öğrenir ve çözerim, hammadde ve petrol savaşın nedeni olabilir, o mağdur kişilerle konuşurum” (GSSL, B).

Öğrenciler, tartışma ve kalıcı antlaşmalar yapma seçeneğini (Kategori VII) 5,2 oranında tercih ettiler.

“ Antlaşmalar ve kurallar koydururdum. Sözlü ve yazılı anlaşmalar” (GL, B)

“Mustafa Kemal Atatürk’ün yolunda, onun sözü ışığında “Yurtta sulh, cihanda sulh” barışı sağlamaya çalışırdım. Antlaşmalarla garanti eder, çıkar gözetmemeye özen gösterirdim. “Savaş yoluyla değil, antlaşmalar ya da farklı yöntem kullanırdım” (GL, B).

“Antlaşmalar yapardım, aydınlarla konuşurdum” (ML, B).

Öğrenciler BM’ye başvurma seçeneğini (Kategori IX) ise 7,8 oranında tercih etmişlerdir.

“ Başka bir ülkeyle savaşırsa, mezhep farklarını ortadan kaldırırdım, kendim bir şey yapmaya hazırlanırdım. Etraftaki güçlerden yardım isterdim. Ara bulucu da arardım. Barış istiyorsam destek değil ara bulucu isterdim” (İHL, E).

“BM genel sekreteri olsaydım her ülkenin kendi sorunlarını dinlerdim, karşı ülkelere ne beklediklerini öğrenirdim. Ara bulucuk yapardım” (GL, B).

Ortaöğretim öğrencileri en az oran olarak % 3,4 oranındaysa savaş yapan ülke liderine ceza verme kategorisiyle ilgili cevap verdiler.

“Savaş yapan ülkenin liderini zorla görevden alırdım” (GSSL, E).

“Savaş yapan insanları hapse atardım” (GL, E).

4.10.4. Dünyada Barış Var Mı?

Öğrencilere dünyada barışın olup olmadığı konusunda düşünceleri soruldu. Bu soruya verilen cevaplar dört kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik oranları ve öğrencilerin verdikleri cevaplar aşağıda ifade edilmiştir.

Kategori 0

Bilmiyorum ya da cevap yok.

Kategori 1

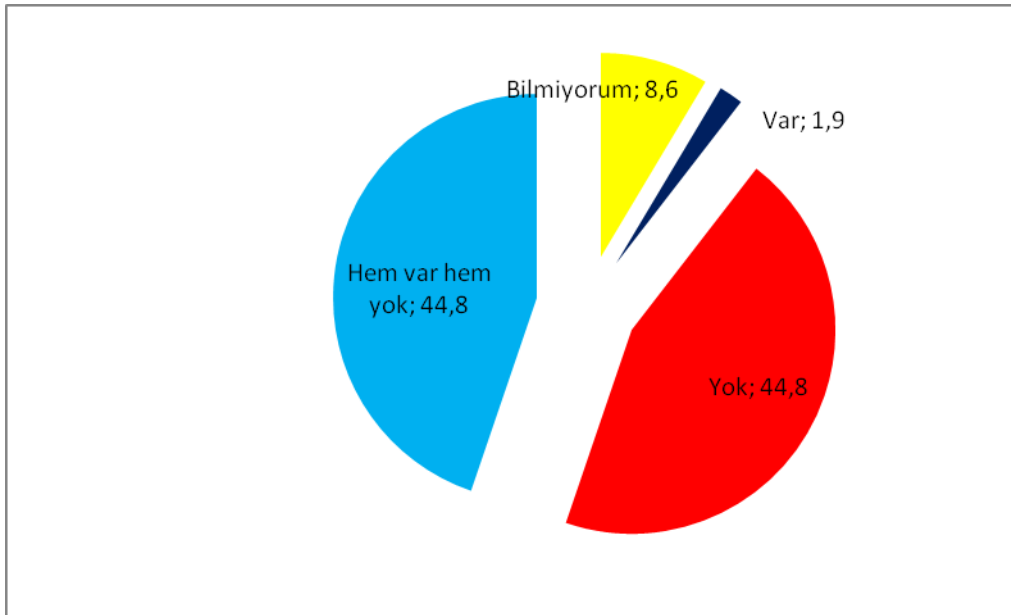
Dünyada barış var.

Kategori 2

Dünyada barış yok

Kategori 3

Hem var/ Hem yok.



Grafik 4. Öğrencilerin Dünyada Barışın Olup Olmadığına Dair Fikirleri

Grafik 4'ten anlaşılacağı gibi öğrenciler dünyada barış var mı sorusuna % 44,8 oranında dünyada barış yok kategorisinde cevap verdiler.

Hayır, dünyada maden kaynaklarına ihtiyaç var, gelişmiş ülkeler her gelişmemiş ülkelerin kaynaklarını kullanıyorlar (GSSL, E).

“Dünyada barış yok, herkes birbirini sömürmeye çalışıyor (GSSL, B).

“Dünyada barış yok çünkü ABD gibi sömürgeci bir devlet var” (ML, B).

Öğrenciler % 44, 8 oranında dünyanın bazı bölgelerinde barış var bazı bölgelerde barış yok cevabını verdiler

“Dünyada barış hem var hem yok” (FL, E).

Öğrencilerin % 8,6'sı ise bilmediklerini söylediler ya da ilgisiz cevap verdiler.

“Dünyada, bilmiyorum” (İHL, B).

Cairns ve diğerleri (2007) Kuzey İrlanda'da 1994 yılında imzalanan ateşkes anlaşması öncesinde ateşkes sonrasında ve 2002 yılında öğrencilerle çalışma yaptılar. Araştırmacılar çocuklara “Ülkenizde savaş mı yoksa barış mı var?” sorusunu yönelttiler. Ateşkes anlaşması öğrencilerin görüşlerinde olumlu değişime yol açtı. Yani öğrencilerden ülkemizde savaş var diyen öğrenci sayısında azalma oldu. Ülkemizde barış var diyen öğrenci sayısında ise artış oldu. Fakat 2002 yılına gelindiğinde belirsizlik ortamı oluşmuştur. Öğrenciler arasında ülkemizde savaş var diyen öğrenci sayısında artma, ülkemizde barış var diyen öğrenci sayısında ise azalma olmuştur.

Ortaöğretim öğrencilerinin sadece % 1,9'luk oranı ise dünyada barış var kategorisini tercih ettiler. Bu bulgular öğrencilerin barış konusunda kötümser bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Köhber Vakfı'nın lise birinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada Kuzey Avrupalı gençlerde barış konusunda düşük oranda bir gerileme beklentisi vardır. Eski Sosyalist Blok ülkelerindeyse Rusya ve Bulgaristan dışında ülkenin barış dolu bir geleceğe gittiği hakkında gelişme beklenmektedir. En yüksek gelişme bekleyen ülkeler Litvanya, Çek Cumhuriyeti, İsrail'dir. Bu araştırmada ülkenin kırk yıl önceki ve kırk yıl sonraki zaman diliminde ülkenin barışçı bir geleceğe doğru ilerlemesi hakkında en olumlu beklenti Türk öğrenciler arasındadır (Tekeli, 1998: 58). Yani araştırmalarda Türk öğrenciler dünya barışıyla ilgili kötümser bir görüşe sahipken, Türkiye ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

4.10.5. Türkiye'nin Barış Dolu Bir Yer Olması İçin Kim Katkı Sağlıyor?

Öğrencilere Türkiye'de olan barış ortamına hangi insanların ya da kurumların katkı sağladığı sorusu sorulmuştur. Bu bölüme verilen cevaplar yedi kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdelik oranları ve kategorilere verdikleri cevaplara ilişkin örnekler aşağıda ifade edilmiştir.

Kategori 0

Cevap yok, hiç kimse katkı sağlamıyor ya da ülkemiz barış dolu bir yer değil diye verilen cevaplar.

Kategori 1

Yakın çevre: Öğrencinin yakın çevresi, aile, anne, baba, belediye başkanı, öğretmen.

Kategori 2

Din: İslamiyet'in ve Müslümanlığın kutsal saydığı değerler, İnsanların saygı duyduğu dini liderler.

Kategori 3

Bütün halk.

Kategori 4

Tarafsız otorite: Sivil toplum kuruluşları, kızılây, aydınlar, yazarlar, sanatçılar, dernekler.

Kategori 5

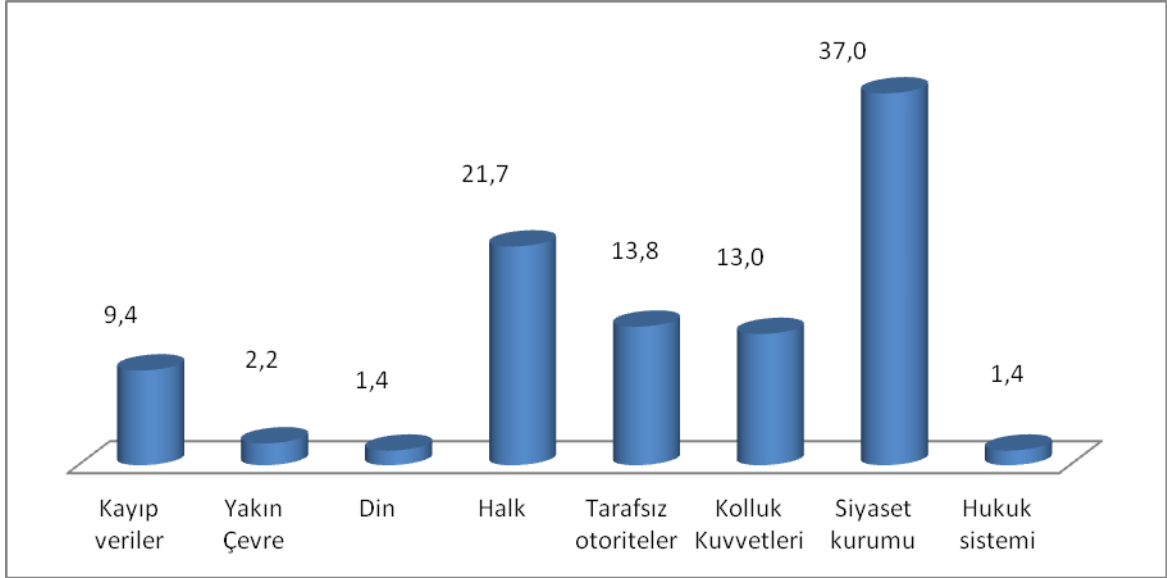
Kolluk kuvvetleri: Askerler, ordu, genelkurmay, emniyet, emniyet müdürleri, komserler, polisler,

Kategori 6

Siyasetçiler ve politikacılar: Siyasi partiler, cumhurbaşkanı, başbakan, bakanlar, milletvekilleri.

Kategori 7

Hukuk sistemi: Mahkemeler, anayasa, hâkimler, savcılar, avukatlar, yasalar, kanunlar, kurallar.



Grafik 5. Öğrencilerin Türkiye’de Barışa Kimin Katkı Sağladığına Dair Görüşleri

Grafik 5’teki verilerden anlaşılacağı gibi öğrencilere, Türkiye’nin barışına katkı sağlayan kim diye sorulduğunda öğrenciler birinci sırada (% 37, 0) oranla siyaset kurumunun barışa katkı sağladığı dile getirilmiştir.

“Türkiye’de başbakan ve cumhurbaşkanı katkı sağlıyor” (SBL, E).

“Siyasi Parti liderleri katkı sağlıyor” (AL, E).

“Başbakan, cumhurbaşkanı, milletvekilleri” (ML, B).

Waner’e göre dünya barışına katkı yapabilecek en büyük aktörler arasında politikacılar vardır. Politikacılar eğitim programlarına barış değerinin yerleştirilmesine katkı sağlayabilir, nükleer savaşların yaşanmaması için uluslararası politikada yapıcı rol oynayabilirler (Waner, 1988: 8).

Öğrenciler ikinci sırada (% 21) oranında halkın kendisi Türkiye’de barışa katkı sağlıyor cevabı verdiler.

Halkın kendisi (GL, E).

“İnsanlar, Türkiye’nin kendi halkı” (AL, B).

Öğrenciler üçüncü sırada (% 13,8) tarafsız otorite Türkiye’de barışa katkı sağlar cevabını verdiler.

“İnsanlar sayesinde olur. Herkesin düşüncesine saygılı olmalıyız. Aydınlar ve fikirleri çok önemli bence. Namık Kemal ve Mehmet Akif sayesinde olmuştur” (ML, B).

“ Volkan Konak, bu adamdan başka ülkede barışı savunan ve sağlayan kimse yok (GL, B).

“Türkiye’de barışa katkı sağlayanlar: Halkın içindeki bazı aydın kesimler, yazarlar ve gazeteciler barış yolunda katkıda bulunuyorlar” (GL, B).

“Dünya için çal, sanatçı grupları” (GSSL, B).

Öğrenciler dördüncü sırada da (% 13,0) kolluk kuvvetleri Türkiye’de barışa katkı sağlıyor cevaplarını vermişlerdir.

“Türkiye’nin barış dolu bir yer olmasını sağlayan ilk kişi Atatürk’tür. Ve şimdiye kadar Onun gibi ülkesine katkıda bulunan kimse olmamıştır. Tabii ki Atatürk’e destek veren canını hiçe sayan silah arkadaşları. Şu anki sınırı bekleyen askerlerimiz vb. dışında, bu ülkeyi savunmaya çalışanların dışında”(GL, B).

“Huzur ortamını insanlar, yasalar, polisler, anayasa, mahkemeler” (ML, B).

“ Asker ve polis katkı sağlıyor” (İHL, B).

Öğrenciler beşinci sırada ise (% 9,4) ya geçerli bir cevap vermediler ya da Türkiye’de barışa kimsenin katkı sağlamadığını belirttiler.

“Türkiye’nin barış dolu bir yer olduğunu düşünmüyorum, bu durumda katkı sağlayan yoktur” (GL, B).

“Barış dolu bir yer olması için herkesin katkısı olması lazım. Terör yüzünden her ay onlarca kişi ölüyor sadece bizim bildiğimiz. Bu nedenle bizim ülkemizde barış yok ve olması için hiçbir şey yapılmıyor” (GL, B).

Öğrenciler barışa katkı sağlayanlar olarak kendi annem babam ya da öğretmenlerim yani yakın çevre kategorisine ise % 2,2 oranında cevap vermişlerdir.

“Aile reisi, baba, arkadaşlar arasında herkesin kendisi (GSSL, B).

“Öğretmenlerimiz” (GSSL, E).

Öğrenciler en az oranda ise (% 1,4) oranında hukuk sistemini tercih etmişlerdir.

“Huzur ortamını insanlar, yasalar, polisler, anayasa, mahkemeler” (ML, B).

Hakvoort’un (1998) 14-17 yaş arasındaki çocuklarla yaptığı çalışmada öğrenciler Hollanda’da barışa ilk sırada halkın kendisinin, ikinci sırada da hükümetin katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Souza ve diğerleri (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler barışın sağlanmasında en yüksek oranda din ögesinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Brazilyalı öğrenciler ikinci sırada ise en yüksek oranda halkın kendisinin barışa katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin Türkiye’de barışın sağlanmasında siyaset kurumunu

tercih etmesi öğrencilerin sorunları demokrasiyle çözeceğine işaret etmektedir. Köhber Vakfı'nın yaptığı araştırmada öğrencilerden ükelerinin kırk yıl öncesi ve kırk yıl sonrası zaman dilimini değerlendirmeleri istendiğinde Türkiye'deki lise birinci sınıfta eğitim gören öğrenciler demokrasinin gelişme kaydedeceği hakkında iyimser bir görüş belirtmişlerdir (Tekeli, 1998: 200). Türkiye'de gençlerin, demokrasinin gelişimine yönelik umutlu oldukları her iki çalışmanın sonuçlarından da anlaşılabilir.

4.10.6. Türkiye Barışa Katkı Sağlamak İçin Hangi Coğrafyalara Asker Gönderdi?

Öğrencilere, Türkiye'nin barışa katkı sağlamak amacıyla hangi bölgelere asker gönderdiğiyle ilgili sorular sorulmuştur. Öğrenciler yedi bölge ismi vermişlerdir. Öğrencilerin verdikleri cevapların yüzdeler oranı aşağıda belirtilmiştir.

Kategori 0

Cevap yok ya da bilmiyorum.

Kategori 1

Kore

Kategori 2

Kıbrıs

Kategori 3

Bosna Hersek

Kategori 4

Somali

Kategori 5

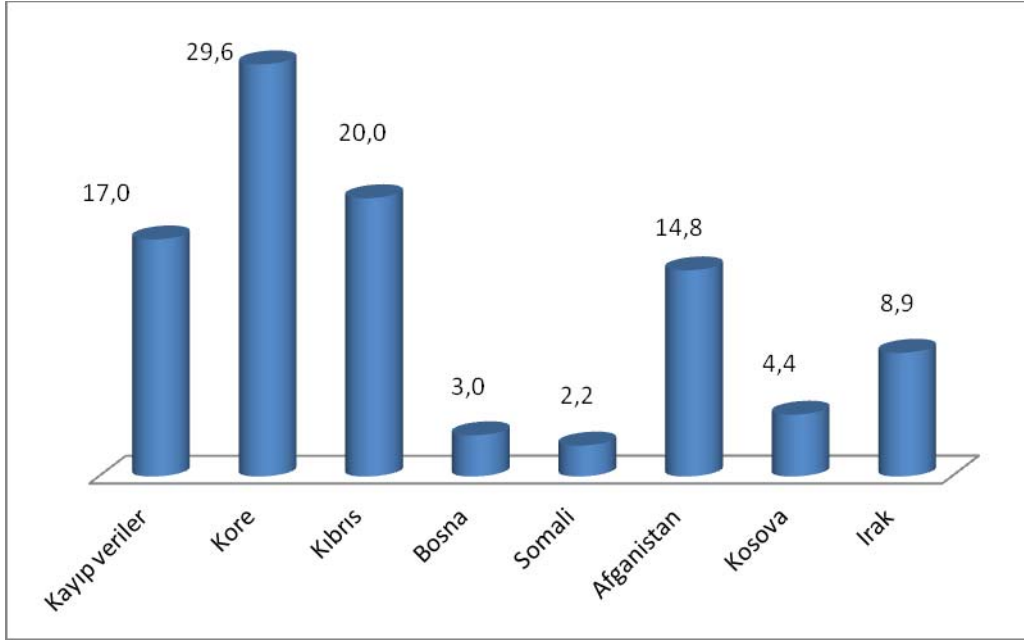
Afganistan

Kategori 6

Kosova

Kategori 7

Irak



Grafik 6. Öğrencilerin Türkiye'nin Barışa Katkı Sağlamak İçin Asker Gönderdiği Bölgelerle İlgili Cevapları

Grafik 6 incelendiğinde öğrenciler Türkiye'nin dünyanın hangi bölgesine asker gönderdiğiyile ilgili soruda öğrencilerin % 29,6 Kore Savaşı'nı bildikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin % 17,0 ise bu soruyu bilemediklerini ifade ettiler ya da anlamsız cevaplar verdiler. Öğrencilerin Kore cevabını vermelerinde 2010 yılında Türkiye'nin Kore Savaşına asker göndermesinin 60. yılı olmasına ve bu olayın basında geniş yer bulmasına yorulabilir.

"Hatırlamıyorum, nereye asker gitti? (İHL, E).

" Komşu ülkelere göndermişlerdir (GL, B).

Öğrencilerin ikinci sırada bildikleri Kıbrıs Barış Harekatı'ydı. Öğrenciler üçüncü sırada % 14,8 Afganistan'a asker gönderildiğini söylediler. Öğrenciler % 8.9 oranında ise Irak'a asker gönderildiğini ifade ettiler. Öğrenciler Kosova % 4,4, Bosna % 3,0 ve Somali % 2,2 oranında cevaplar verdiler.

4.10.7. Eğer Bir Arkadaşınız Sizin İçin Önemli Olan Bir Eşyayı Aldı ve Geri Vermek İstemiyorsa Ne Yaparsınız?

Öğrencilere sınıfta bir arkadaşınız sizin için önemli olan bir eşyayı aldığı ve geri vermek istemediği durumda ne yapabilecekleri sorusu soruldu. Öğrencilere sınıf öğrenenlerinin şikâyet dinlemek istemediği de söylendi. Öğrencilerin verdikleri cevapların oranları ve verdikleri cevaplarla ilgili örnekler aşağıda verilmiştir.

Kategori 0 (*Kayıp veriler*): Öğrenci cevap vermedi ya da ilgisiz konulardan söz etti.

Kategori 1 (*Tepkisiz kalma*): Önemli değil, arkadaşımın olsun. Arkadaşımın kalbini kırmaktansa eşyayı ona vermeyi tercih ederim.

Kategori 2 (*Bir otoriteye başvurma*):

- A: Başka Öğretmenlerden, müdürden ya da rehberlik servisinden yardım istemek:
- B: Başka bir otoriteye başvurma: aileler
- C: Güçlü ya da yaşça büyük bir çocuktan yardım istemek

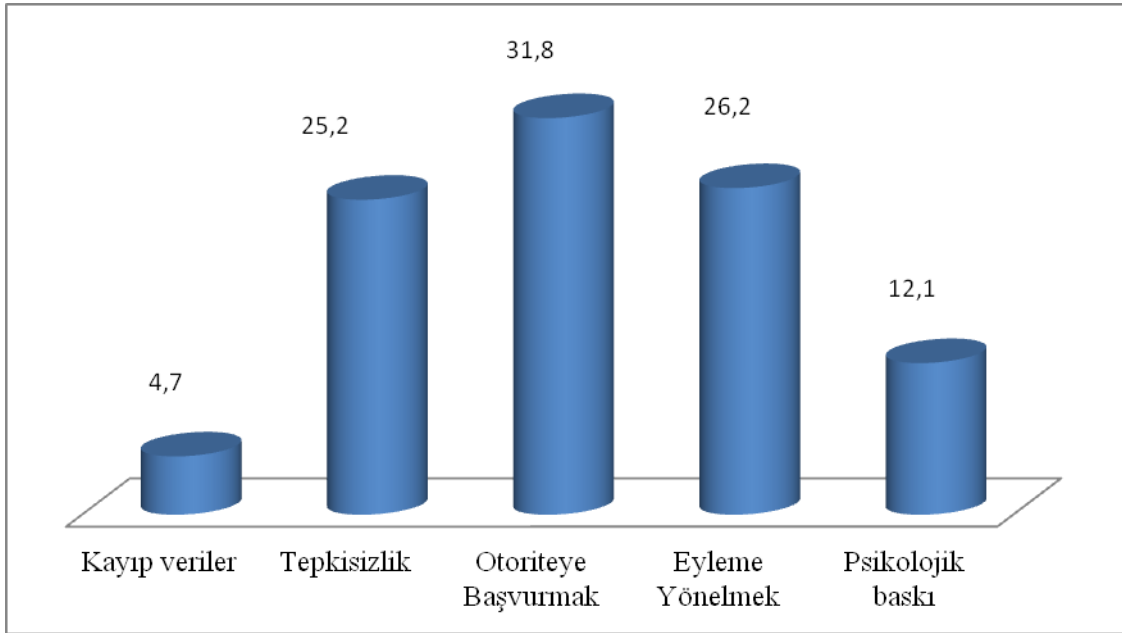
Kategori 3

Eylemlere yönelmek:

- A- *Saldırı aktivitesi*: Bağırarak, dövüşmek, kavga etmek, zorla geri almak, eşyayı ondan habersiz geri almak, ya da arkadaşımın eşyasını çalmak.
- B- *Eşyayı geri istemek, eşyayı hemen getirmesi için tehdit etmek.*
- C- *Takas*: Başka bir eşyayı verip önemli eşyayı almayı teklif etmesi, ya da değerli eşya karşılığında para teklif etmek.

Kategori 4

Psikolojik baskı: Birkaç gün bir şey demeden beklemek, arkadaşı görmemezlikten gelmek, arkadaşlığı bitirmek, onunla bir daha konuşmamak



Grafik 7. Öğrencilerin Kendileri İçin Değerli Bir Eşyalarının Habersiz Alındığı Zaman Gösterebilecekleri Tutum ve Davranışlar

Öğrencilere “Eğer sizin için değerli olan bir eşyayı arkadaşınız aldı ve size geri vermek istemezse sorunu nasıl çözersiniz?” diye soru soruldu. Görüşmede sınıf öğretmeninin ya da danışmanlık yapan öğretmenin böyle sorunlar duymak istemediği de eklendi.

Öğrenciler en fazla oranda (% 31, 8) bir otoriteden yardım isteyeceklerini belirttiler.

“Vermezse öğretmenlere söylerim”(FL, E).

Öğrenciler ikinci sırada yüksek oranda ise (% 26,2) eylemlere yöneleceklerini dile getirdiler.

“Sinirlenirdim, ben de onun eşyasını alırdım” (GL, E).

“ Herkesin içinde rezil ederdim” (GL, E).

Öğrenciler üçüncü sırada en yüksek oranda ise % 25, 2 oranında tepkisiz kalacaklarını dile getirdiler.

“Eşya arkadaşımda kalsın derim”(GL, E).

Öğrenciler en az (% 12,1) oranında ise psikolojik baskı kurarım kategorisinde cevap verdiler.

“Araya mesafe koyar, konuşmazdım. Zorla eşyayı geri almaya çalışmam” (GL, B).

“Sevdiğim arkadaşımınsa veririm, yoksa vermem. Arkadaşım anlamazsa küserim kavga etmem” (İHL, E).

“Çok iyi laf sokarım, vicdan azabına sokardım, dışlardım” (İHL, B).

Hakvoort’un 1993 yılında 6-18 yaş arasında yaşları değişen çocuklarla yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşları küçüldükçe bir otoriteye başvururum seçeneğinin arttığı görüldü. Yine bu çalışmada yaşları büyük çocuklar ise genellikle gerçek bir arkadaş böyle bir şey yapmaz cevabını verdiler. Hakvoort’un çalışmasına göre kız öğrenciler psikolojik baskıya başvurma kategorisine erkeklere oranla daha fazla başvurumaktadırlar.

4.10.8. En Yakın Arkadaşınız Sınıfta Başka Bir Arkadaşınızla Kavga Ederse Ne Yaparsınız?

Öğrencilere sınıfta bulunan en yakın arkadaşları başka bir arkadaşı ile kavga etmesi durumunda ne yapabilecekleri soruldu. Öğrencilerin verdikleri cevaplar dört kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin kategorilere verdikleri cevapların oranları ve örnekler aşağıda verilmiştir.

Kategori 0

Kayıp veriler: Öğrenci cevap vermedi ya da ilgisiz cevaplar verdi.

Kategori 1

Karışmam: Kavgayla karışmam karışırsam, eğer sorun büyür.

Kategori 2

Bir otoriteye başvurmak:

A: Öğretmene söylerim.

B: Başka bir otoriteye başvururum, aileler

C: Başka çocuklardan yardım istemek.

Kategori 3

Eylemlere yönelmek,

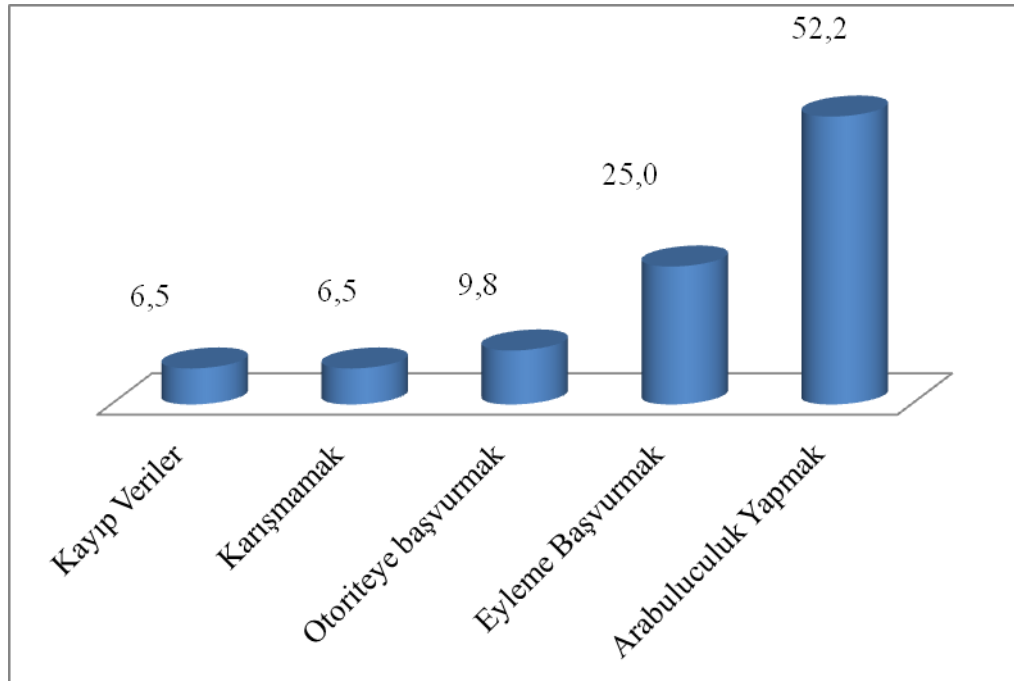
A: Arkadaşın arkasında olmak, ona yardım etmek ya da taktik vermek, kavgada onu desteklemek.

B: Eğer karşıdaki çocuk, arkadaşından güçlüyse, kavgaya karışma. Arkadaş haklıysa kavgaya dâhil olmak, haksızsa ayırmak.

C: İkisinin arasına girme, kavganın durması için arkadaşı değil, karşıdaki çocuğu uyarmak.

Kategori 4

Ara buluculuk yapmak, tarafsız bir şekilde kavgayı ayırmak. Haklı olana sözlü destek vermek



Grafik 8. Öğrencilerin Sınıfta En Yakın Arkadaşlarının Başka Bir Arkadaşıyla Kavga Etmesi Durumunda Gösterebilecekleri Tutum ve Davranışlar

Grafik 8 değerlendirildiğinde öğrenciler ilk sırada (% 52,2) kavga durumunda ara buluculuk yapacaklarını söylediler.

“İkisini de ayırırım, sonra ikisiyle de ayrı ayrı konuşup olayı tatlıya bağlamalarını sağlarım” (GL, B).

Öğrenciler % 25,0 oranında eylemlere yöneleceklerini belirttiler.

“Arkadaşımı kavgada desteklerdim, kavgaya dâhil olurdum” (İHL, E).
“Öncelikle haklı olan tarafın yanında yer alırım” (FL, E).

Öğrenciler üçüncü sırada bir otoriteden yardım istemeyi (Kategori 2) çözüm olarak gördüler.

“Kesinlikle kavgayı bitirmelerini söylerim gücüm yetmiyorsa da öğretmenlerime haber veririm, diğer arkadaşlarım gibi izleyip gülmem” (GL, B)

Öğrenciler en fazla oranda dördüncü sırada ise kategori 1 seçeneğini tercih ettiler.

“Karışmam, kendi sorunları. Kendi aralarında halletseler daha iyi olur” (GL, B)

“Barış yolları öneririm beni dinlemiyorlarsa aradan çekilirim” (GL, B).

4.10.9. Birbirleriyle Savaşta Olan İki Ülke Var. İki Ülke de Savaşa Son Vermek İstiyor Fakat İki Ülke de Savaşı Karşıdaki Devletin Başlattığını İddia Ediyor ve Barış İçin İlk Adımı Karşı Devletten Bekliyor, Sizce Barış İçin İlk Adımı Kim Atmalı?

Ortaöğretim öğrencilerine savaşta olan iki devletin barış için ilk adım atması gerektiğinde hangi devletin ilk adımı atması gerektiği soruldu. Öğrencilerin verdikleri cevaplar yedi kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin kategorilere verdikleri yüzdelik oranlar ve örnekler aşağıda ifade edilmiştir.

Kategori 0

Kayıp veriler: Öğrenci cevap vermedi, ya da ilgisiz cevaplar verdi.

Kategori 1

Öğrenci ülkelerden birisi başlasın dedi, ama açıklama yapmadı.

Kategori 2

Suçlu ülke başlamalı.

Kategori 3

İki ülke de aynı anda adım atmalı

Kategori 4

Güçsüz ülke ilk adımı atmalı.

Kategori 5

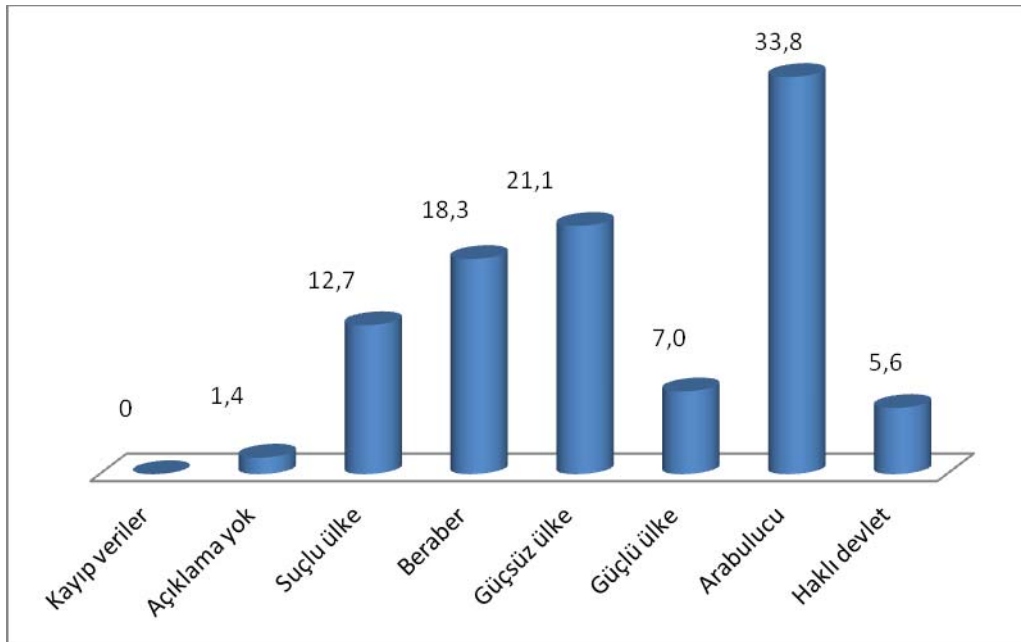
Güçlü ülke ilk adımı atmalı.

Kategori 6

Tarafsız bir otorite, ara bulucu olmalı.

Kategori 7

Haklı olan devlet başlamalı.



Grafik 9. Savaş Yapan İki Ülkeden Hangisinin Barış İçin İlk Adımı Atması Gerektiğine Dair Öğrenci Görüşleri

Grafik 9 incelendiğinde ortaöğretim öğrencileri savaş yapan iki ülkenin barış yapabilmesinde ara bulucu bir ülkenin olmasını önemsemişlerdir. Bu kategori % 33,8’le en fazla oranda tercih edilmiştir.

“Aracı bir devlet olmalı” (İHL, E).

“Üçüncü bir ülke adım atmalı” (GL, B).

“İki devlet görüşmeye karar veremiyorsa bir ara bulucu olmalıdır” (İHL, B).

On yedinci yüzyılda yaşamış, savaş ve barış hukukunu değerlendiren Hugo Grotius savaşın hakemlikle de önlenebileceğini savunmuştur (Grotius, 2011:206).

Öğrenciler ikinci sırada da güçsüz ülkenin barış için ilk adımı atması gerektiğini söylediler. Çünkü savaş devam ederse güçsüz ülkenin daha fazla zarar göreceği düşünülmüştür.

“Barış için zayıf ülke ilk adımı atmalı” (FL E).

Öğrenciler üçüncü sırada (% 18,7) iki devlet barış görüşmesine aynı anda başlasın demişlerdir.

“İkisi de aynı anda adım atmalı” (ML, B)

Öğrenciler dördüncü sırada ise (% 12,7) suçlu ülke adım atmalı cevabını verdiler.

“Barış için ilk adımı suçlu olan ülke atmalı” (AL, E).

“Suçlu devlet ilk adımı atmalıdır “ (İHL, E).

Öğrenciler % 7,0 oranında güçlü devlet ilk adımı atmalı cevabını vermişlerdir.

“Güçlü olan devlet başlamalı” (ML, B).

Hugo Grotius (2011) barış görüşmesine başlamada yenen tarafın ilk adımı atmasının önemine dikkat çekmiştir: “Çünkü işlerimizin iyi gittiği bir sırada barış yapmak istersek, ünümüze ve şanımıza daha yaraşır bir davranışta bulunmuş oluruz. Böyle bir barış, umutla beklenen bir zaferden daha değerli olduğu gibi, daha çok güvenlik sağlar.”

Öğrenciler en az oranda ise (% 5,6) haklı devletin barış görüşmesi için ilk adımı atması gerektiğini dile getirdiler.

“Haklı devlet ilk adımı atmalıdır” (İHL, E).

“Haklı olan ülke atmalıdır” (GSSL, E).

4.10.10. Savaş Nedir, Savaş Kelimesi Size Neyi Hatırlatır?

Öğrencilerden savaşı tanımlamaları istenmiştir. Öğrencilerin savaşın tanımına ilişkin görüşleri dokuz kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin savaşın tanımı

kategorilerine verdikleri cevapların yüzdellik oranları ve kategorilere verdikleri örnek cümleler aşağıda verilmiştir.

Kategori 0

Kayıp veriler: Öğrenci cevap vermedi, ya da ilgisiz cevaplar verdi.

Kategori 1

Barıyla ilgili cevaplar: Savaşı barıyla tanımlamak (Barış olduğu zaman savaş olmaz gibi) .

Kategori 2

Materyaller, askerler: Ordu, bombalar, makinalı silahlar, savaş gemileri, nükleer silahlar, düşman askerleri.

Kategori 3

Tartışma: Tartışma çıkarmak, ya da ağız dalaşlarının olması (kişisel düzeyde)

Kategori 4

Savaş aktiviteleri (Aktivitelere yönelmek): Ateş etmek, öldürmek, yıkımların olması, insanları ceza evine göndermek, kavga etmek, taş atmak, şiddet kullanmak, soykırım ve katliam yapmak.

Kategori 5

İnsan tutumları: İnsanların birbirlerine güvenmemeleri, insanların bir arada faaliyetlerde bulunmaması, İnsanların kendilerini düşünüp başkalarını düşünmemesi, arkadaşlıkların ve dostlukların ortadan kalkması.

Kategori 6

A-Negatif sonuçlar: Evlerin yıkılması, insanların aç kalması, arkadaşların ölmesi, kan ve gözyaşı, insanların yaralanması, toprak kaybı, zorla çalıştırılma, sığınaklarda yaşamak, hastalıkların baş göstermesi, yiyeceklerin olmaması, acılar yaşamak, insanların hayatlarının tehlikede olması, insanları yaşadıkları yerlerden göçe zorlama.

B-Pozitif sonuçlar: İnsanlar savaşın sonunda barışın değerini anlayacaklar, savaş protestosuna edecekler.

Kategori 7

Olumsuz duygular: Korkmak, ağlamak, acınacak hâle düşmek, kızgınlık, nefret, insanların birbirlerini sevmemesi, huzursuz olmak, üzgün olmak, insanlara olumsuz duyguları hatırlatan alışkanlıklar ve doğal olaylar; kara, siyah gibi.

Kategori 8

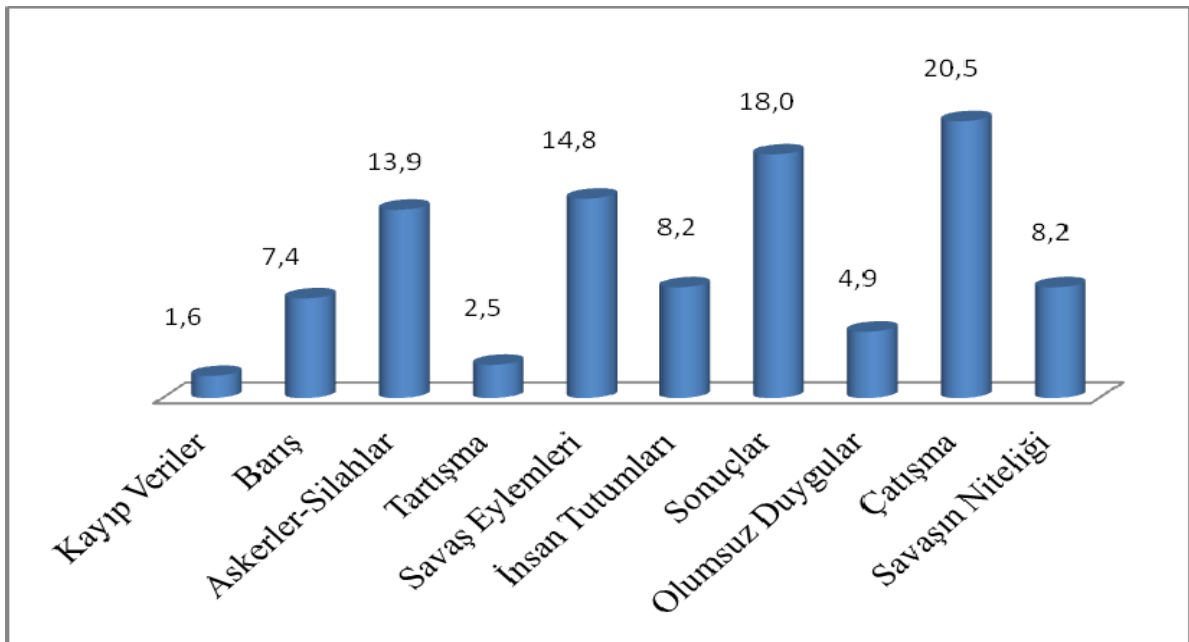
Çatışma (evrensel düzeyde)

A-İki ülke ve lideri arasında çatışma ya da tartışma, tek taraflı saldırı (Öğrencinin verdiği ülke isimleri bu kategoride değerlendirilecektir, ABD- İsrail gibi).

B-Ülkeler ve liderleri arasında çatışma (Çatışma karşılıklı).

Kategori 9

Savaşın Niteliğinin Değerlendirilmesi: Masum insanların öldürülmesi ya da hapse atılması, adaleti sağlamak için insanların öldürülmesi, güç mücadelesi, insanların ülkelerine saldırıldığı için kızgın olmaları ya da kin gütmeleri, ülkelerin kendilerinin olmayan topraklar için savaşmaları.



Grafik 10. Öğrencilerin Savaşa İlişkin Tanımları

Grafik 10 değerlendirildiğinde öğrenciler savaşı en fazla oranda % 20,5 çatışma ile tanımladılar.

“Sorunların, iki taraftan birinin kışkırtmasıyla ya da iki taraftan birinin ülke egemenliğini, millet şerefini zedeleyecek tavırları karşı tarafın da göstermesi sonucu ortaya çıkan çatışma” (GL, B).

Öğrenciler ikinci sırada ise savaşı, savaşın sonuçlarıyla tanımladı;

“Savaş: Kan dökülmesidir. Suçsuz insanların hayatını kaybetmesidir” (GL, B).

“Savaş, acı, ölüm, çocuk feryatları, anne feryadı, çok kötü bir şey, herkesin canının yandığı suçlunun ve suçsuzun da öldüğüdür (GL, B).

“İnsanların bağımsızlıklarının kaybolmasıdır” (İHL, E).

“İnsanların ölümü, ekonomik yıpranma” (İHL, E).

“Öldürülen insanlar, çocuklar” (ML, B).

Öğrenciler üçüncü sırada ise 14,8 savaşı; savaş aktiviteleriyle (Kategori 4) tanımladılar.

“İki ülkenin anlaşmazlığının şiddete dönüşmesi” (GL, E).

“Topla, tüfekte olan tartışma” (AL, B).

“Elinde silahları ve bıçakları olan insanların çatışması”(ML, B).

Öğrenciler askerler-silahlar kategorisini %13,9 oranında tanımladılar.

“Savaş görüntüsü, kurşunlar, tanklar” (AL, E).

“Silahlar, sesler, toplar, gürültü”(SPL, B).

“Kan, silah” (FL, E).

Hakvoort; Hagglund ve Oppenheimer (1998) yaptıkları çalışmalarda ise İsveç ve Hollandalı yetişkin çocuklar (11-13 yaş) savaşı en fazla oranda kategori 2 yani askerler-silahlar kategorisinde cevaplandırmışlardır.

Ortaöğretim öğrencileri dördüncü sıradaysa % 8,2 savaşı, insan tutumlarıyla (Kategori 5) tanımlamışlardır.

“Savaş, insanların birbirlerine dayanamadıkları, birbirlerinin haklarına göz diktikleri, sabote etmek istediklerinde gerçekleşir. Birbirlerinin arasında ırk, dil, din ayrımı gördüklerinde meydana gelir” (GL, B)

“Savaş insanların kötülük etmek için yaptıkları gereksiz şey (GL, B).

Ortaöğretim öğrencileri savaşın niteliği (Kategori 9) oranını da 8,2 lik oranda tercih ettiler.

“İnsanlar veya devletlerin arasındaki görüş ayrılıkları, anlaşmazlıkların olmasıyla ortaya çıkan, sadece askeri değil, ulusu da yakıp kavuran en büyük kayıptır” (GL, B).

Savaşı barış ile ilişkilendiren (Kategori 1) öğrencilerin oranı ise % 7,4 oldu.

“Savaşı, barışın olmadığı ortam olarak tanımlarım. Savaş kelimesini duyunca, mutsuzluk, huzursuzluk, içimi kaplıyor” (GL, B).

Öğrenciler % 4,9 olumsuz duygularla (Kategori 7) ilişkilendirdiler.

“*Huzursuzluk ve renk olarak siyah*” (FL, E).

“*İki insan arasındaki ve iki toplum arasındaki huzursuzluk*” (İHL, E).

Savaşı, tartışmayla (Kategori 3) ilişkilendirenler % 2,5 oranında oldu.

“*Fikir tartışması ve kavga*” (FL, E).

4.10.11. Ortadoğu'da Bir Ülkede 15 Yaşında Musa Adında Bir Çocuk Olduğunu Hayal Edin. Ülkenin Savaşta Askere İhtiyacı Var; Fakat Çocukların Savaşa Katılmasını Kimse İstemiyor. Eğer Karar Musa'ya Bırakılırsa Musa Ne Yapmalı?

Araştırmanın bu sorusu öğrencilerin 15 yaşında olan bir çocuğun ülkesinin savaşta olması durumunda ne yapması gerektiğine ilişkindir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar üç kategoride toplanmıştır. Kategorilerin yüzdelik oranları ve öğrencilerin verdikleri cevaplara ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir.

Kategori 0

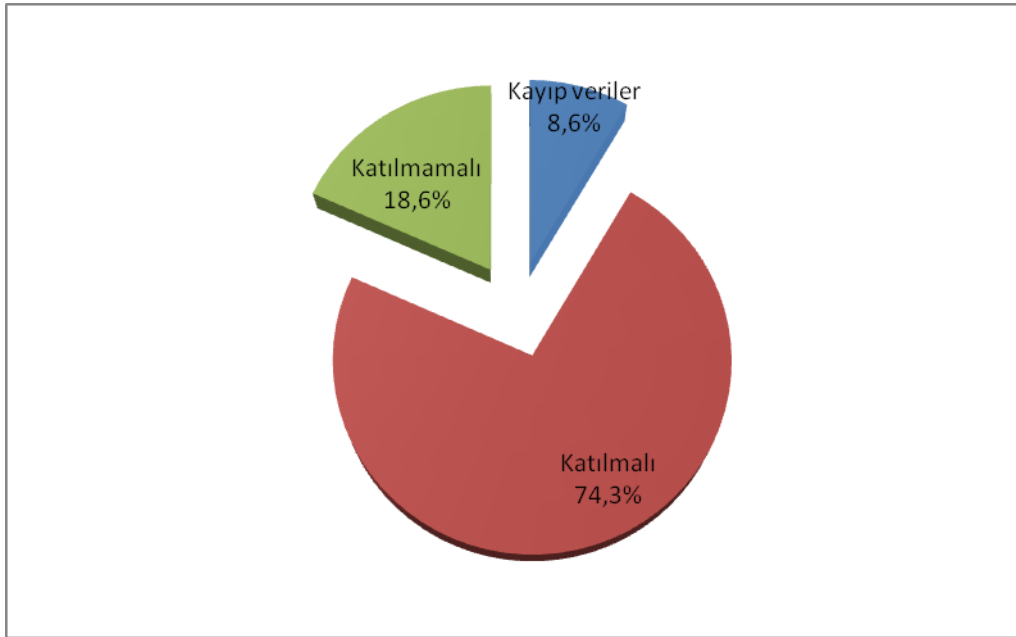
Cevap yok ya da öğrenci ilgisiz cevap verdi.

Kategori 1

Katılmalı

Kategori 2

Katılmamalı



Grafik 11. Ülkesi Savaşta Olan 15 Yaşındaki Musa Adlı Çocuğun Savaşa Gidip Gitmeme Konusunda, Öğrencilere Göre Göstermesi Gereken Tutum ve Davranışlar

Grafik 11 incelendiğinde çalışmaya katılan öğrencilerin % 74,3'ü vatan savunmasının kutsal bir faaliyet olduğunu, bu nedenle çocuk da olsa insanların vatanları için savaşa gitmeleri gerektiğini belirttiler.

“Musa savaşa katılmalı, vatanını korumak için katılmalı” (SBL, B).

“Musa savaşa katılmalı, ben olsam da katılırdım” (SBL, E).

“Toprağına sahip çıkmalı”

“Musa savaşa katılmalı. Ben olsaydım katılırdım. Sonuçta ülkesi onun, ülkesi kaybederse olan yine ona olacak, sonuçta toprak önemli” (ML, B).

“Bence Musa bu savaşa katılmalı, ataları savaş vermiş” (ML, B).

Öğrencilerin % 18,6'sı gitmemesi gerektiğini belirttiler.

“Savaşmamalı, ben de olsa savaşmazdım” (İHL, B).

“Musa savaşa katılmamalı, on sekiz yaşında olsa da katılmamalı en az 25 yaşında olmalı, Zorla gitmemeli” (İHL, E).

“ On beş yaşındaki çocuğun savaşta fayda vereceğini düşünmüyorum” (GSSL, B).

Öğrencilerin % 8,6'sı ise ilgisiz cevaplar verdi ya da cevap vermedi.

Kendisi karar versin, gitmek istiyorsa gitsin, ben olsam giderdim. Zorla gitmesin (İHL, B).

“Musa Müslüman’sa şehit olacağını bilir, Müslüman’sa gözünü kırpmadan savaşa gider. Müslüman değilse zor” (İHL, E).

4.10.12. Siz Musa’nın Yerinde Olsaydınız Savaşa Katılır Mıydınız?

Araştırmanın bu sorusunda öğrencilerin ülkesi savaşta olan Musa’nın yerine kendilerini koymaları istenmiştir. Bu soruya verilen cevaplar üç kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin kategorilere verdikleri cevapların yüzdelik oranları ve cevaplara ilişkin örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Kategori 0

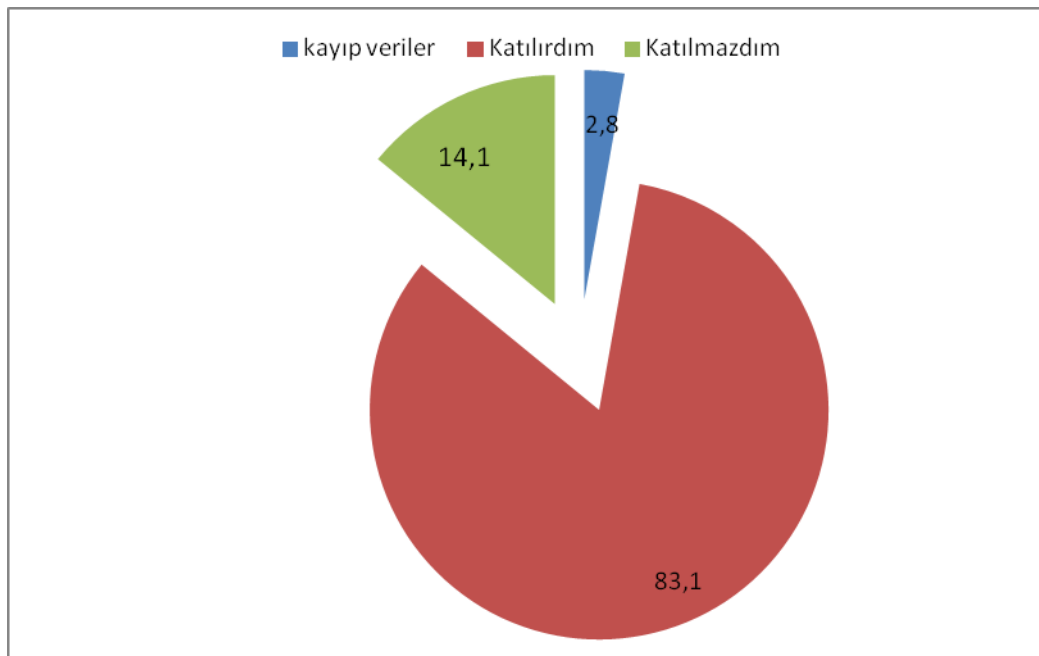
Cevap yok bilmiyorum

Kategori 1

Giderdim

Kategori 2

Gitmezdim



Grafik 12. Öğrencilerin Ülkesi Savaşta Olan 15 Yaşındaki Bir Çocuğun Yerine Kendilerini Koyarak Gösterebilecekleri Tutum ve Davranışlar

Grafik 12’de görüldüğü gibi “Siz Musa’nın yerinde olsaydınız savaşa gider miydiniz?” sorusuna öğrencilerin % 83,1’i giderdim demiştir. Bu bulgular da öğrencilerin ülke savunmasına özel bir önem verdikleri sonucunu ortaya koymuştur.

“Musa savaşa katılmalı, ben olsam da katılırdım” (SBL, E).

Ortaöğretim öğrencilerinden 15 yaşında olsaydım savaşa gitmezdim cevabını verenlerin oranı % 14,1 oldu.

“Ben olsam katılmazdım” (AL, B).

“15 yaş daha çocuk bu yaşta katılmamalı, ben 15 yaşında olsam katılırdım çünkü bu benim Türk olmamdan kaynaklanıyor” (GSSL, E)

Çalışmanın nicel boyutunda da öğrencilerin vatan savunmasına karşı yüksek derecede olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel bulguları da nicel bulgularını desteklemektedir.

4.10.13. On Beş Yaşındaki Bir Çocuk Neden Savaşa Gitmek İstemeyebilir?

On beş yaşındaki bir çocuğun neden savaşa gitmek istemeyebileceği sorusuna öğrencilerden cevaplar alınmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar altı kategoride toplanmıştır. Öğrencilerin kategorilere verdikleri yüzdelik oranlar ve cevaplarla ilgili örnekler aşağıda belirtilmiştir.

Kategori 0

Cevap yok ya da bilinmiyor.

Kategori 1

Dış, ikincil kişilikler.

A: Onun yaşı çok küçük, savaşı idrak etmesi zor, bu yaşta ölümden korkabilir, bu yaşta ailesinden ayrılması doğru değil çünkü ailesine ihtiyaç duyuyor.

B: Çocuk, eğitimine devam etmek, ülkesine gelecekte yararlı olmak isteyebilir.

Kategori 2

Savaş ve savaş aktivitelerini reddetmek.

Kategori 3

Olumsuz duygular. O çocuk kişilik olarak korkak birisi olabilir, savaştan ve silahlardan da bu yüzden korkabilir.

Kategori 4

A- *Kendini korumak için negatif sonuçlar*: Masum bir şekilde ölmek istemiyor, savaşta ölebilir.

B- *Yakın çevresiyle ilgili negatif sonuçlar*: Çocuk anne ve babasından ayrılmak istemiyor. Ailesini çok seviyor olabilir. Arkadaşlarını öldürmek istemiyor.

C- *Genel anlamda insanlarla ilgili olumsuz sonuçlar*: Diğer insanları ya da hiç kimseyi öldürmek istemiyor.

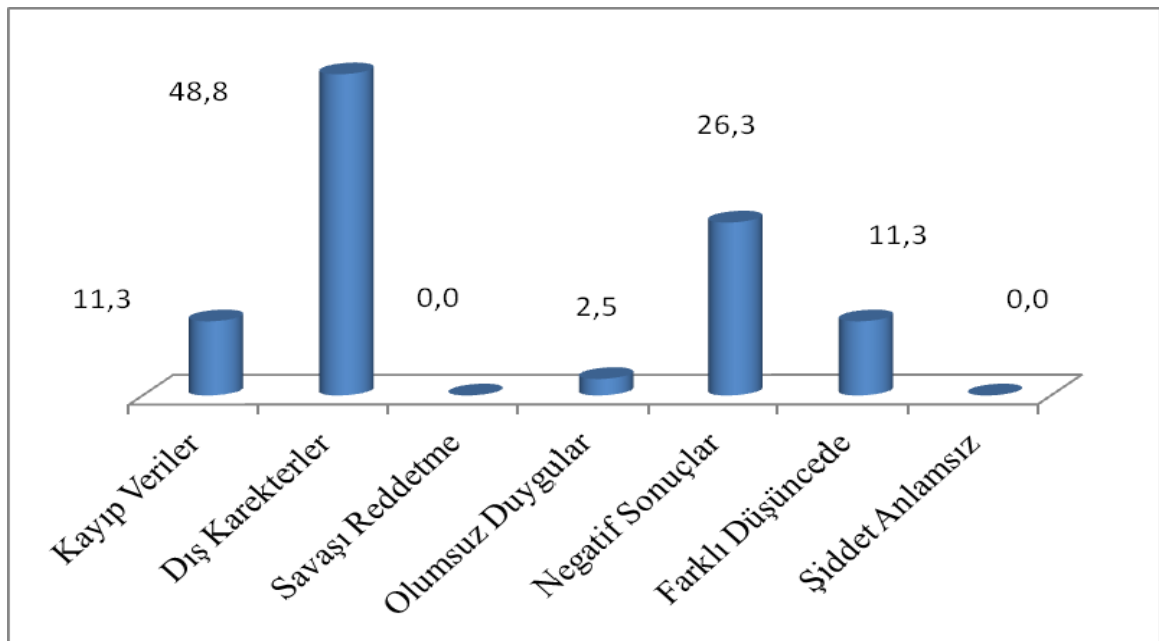
D- Ülkesinin savaşla tamamen yıkıma uğramasını istemiyor.

Kategori 5

Savaşa ve ülkesine ilişkin görüşleri farklı: Ülkesinin savaşa girme nedenini haklı bulamayabilir. Ülkesinin savaşa giriş nedenini bilmeyebilir, ülkesine bağlı olmayabilir ya da sevgi duymayabilir.

Kategori 6

Savaşı anlamsız bulabilir, savaş yoluyla sorunun çözüleceğine inanmayabilir.



Grafik 13. On Beş Yaşında Bir Çocuğun Neden Savaşa Katılmamak Yönünde Tutum Gösterebileceği İle İlgili Öğrencilerin Görüşleri

Grafik 13'te görüldüğü gibi on beş yaşındaki çocuk neden savaşa gitmek istemeyebilir sorusuna öğrenciler % 48,8 oranında dış karakter (Kategori 1) kategorisinde cevap verdiler.

“Okumak istediği için” (İHL, E).

“Daha çok yaşayacağı yıllar olduğu için ve çocuk olduğu için korkar. Ama Sarıkamış Savaşı'nda bir grup çocuk cepheye silah ve yiyecek götürmüş ve bu uğurda ölmüştür” (GLB).

“Ölümden korktuğu için yaşlıları gibi yaşamak istediği için gitmek istemeyebilir” (GL, B).

“Ana sevgisi ve korku yüzünden Musa savaşa gitmek istemeyebilir” (GSSL, E).

“15 yaşındaki çocuk fayda sağlamaz” (GSSL, E).

Öğrenciler, ikinci sırada (% 26,3) negatif sonuçlarla düşüncelerini açıklamışlardır.

“Bir çocuk için savaş çok kapsamlıdır. Savaşırken ölebileceğini düşündüğü için”(GL, E).

“On beşindeki çocuk hayatını kaybetmek istemez, ailesinden ve sevdiklerinden uzak kalacak” (GSSL, E).

Birinci ve ikinci kategorilerde benzer özellikler toplanmıştır. Çocuğun yaşını ve geleceğini öğrenciler göz önünde bulundurarak cevap vermişlerdir.

Öğrenciler % 11,3 oranında ise çocuk ile ülkesi arasında görüş farkı olabileceğini dile getirdiler.

“Yanlı eğitim olabilir, çocuk ülkesiyle sorun yaşayabilir” (FL, E).

“15 yaşındaki çocuk bencil olabilir, umursamaz olabilir” (İHL, B).

“15 yaşındaki çocukta vatan bilinci yoksa ya da ülkesine kendisini ait hissetmiyorsa olabilir” (ML, B).

“Bence vatan sevgisi içine yerleşmediği için gitmek istemez, vatan sevgisi az”(AL, B).

Öğrenciler dördüncü sırada (% 2,5) oranında olumsuz duygulara yoğunlaştılar.

“Savaş oyun değildir! Cesaret, güç, kuvvet, direnç ister (GL, B).

Öğrenciler çocuğun savaşı ve şiddeti reddebileceği (kategori 7), bu yüzden de savaşa gitmek istemeyeceği ihtimaline ise katılmadılar.

4.11. ON BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUM

Ortaöğretim Öğrencileri 20. ve 21. Yüzyılda Meydana Gelen Hangi Savaşlar Hakkında Bilgi Sahibidirler ve Günümüzdeki Savaşların Nedenlerine İlişkin Görüşleri Nelerdir?

Araştırmanın on brinci alt problemi yirminci ve yirmi birinci yüzyılda yaşanmış savaşlar ve bu savaşların nedenlerine ilişkin görüşlerinin ne olduğudur. Yirminci yüzyıl birçok kanlı savaşa sahne olmuştur. Araştırmaya katılan öğrenciler ise yaş itibari ile 20. yüzyılın son çeyreğinde dünyaya gelmişlerdir. Bu yüzyılı da çocuk olarak tanımlamışlardır. Öğrencilerin hangi savaşlardan haberdar oldukları ile ilgili sorular sorulmuştur. Yirminci ve yirmi birinci yüzyılda yaşanan savaşların çok sayıda olması nedeniyle öğrencilerin verdikleri cevaplar frekans ile gösterilmiştir. Grafiklere başvurulmamıştır.

4.11.1.Yirminci yüzyılda hangi savaşlar olmuştur?

Öğrencilerin yirminci yüzyılda meydana gelen savaşlara verdikleri cevaplardan beş büyük savaş bir grupta toplanmıştır. Bu grupta sadece ABD- Sovyetler Birliği soğuk savaşı diğer savaşlar gibi sıcak çatışmalar şeklinde geçmemiştir. Ancak iki devlet arasındaki rekabet çeşitli şekillerde insanların ölümüne neden olmuş, silahlanma yarışının zirveye çıkmasına neden olmuştur.

Tablo 30. Yirminci Yüzyılda Hangi Savaşlar Oldu Sorusuna Öğrencilerin Verdikleri Cevaplar

Ülkeler Arasındaki Savaşlar	Toplam
İkinci Dünya Savaşı	41
Birinci Dünya Savaşı	37
Kurtuluş Savaşı	27
Balkan Savaşları	9
ABD-Rusya Soğuk Savaşı	7

Öğrenciler 20. Yüzyılda hangi savaşlar oldu sorusuna en fazla İkinci Dünya Savaşı oldu cevabını verdiler. Oppenheimer ve Hakvoort'un (1998) Hollandalı

öğrencilerle yaptığı çalışmada da öğrencilerin Hollanda tarihinde savaşlarla ilgili en fazla İkinci Dünya Savaşı'yla ilgili farkındalıklarının olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

4.11.2. Ülkeler Arasındaki Savaş

Öğrencilerin ülkeler arasındaki savaşlarla ilgili cevapları dokuz kategoride toplanmıştır. Bu grupta yer alan savaşlarda Soğuk Savaş döneminde yaşanan mücadelelerin de etkisi büyüktür. Öğrencilerin ülkeler arasındaki savaşlara verdikleri frekanslar tablo 31'te verilmiştir.

Tablo 31. Öğrencilerin 20. Yüzyıldan Günümüze Ülkeler Arasında Olan Savaşlara İlişkin Cevapları

Ülkeler Arasındaki Savaşlar	Toplam
I. ve II. Körfez Savaşı	30
İsrail- Arap (Mısır-Suriye- Filistin)	18
Kore	12
ABD-Afganistan	7
İran ve Irak	5
ABD-Vietnam	4
Hindistan-Pakistan	3
Sovyet-Afganistan	3
Rusya-Gürcistan	2

Tablo 31'deki verilere baktığımız zaman Körfez Savaşı'nın öğrenciler tarafından en fazla oranda bilindiğini görmekteyiz. Bunun nedeni kuşkusuz bu savaşın daha yakın zamanda olmasıdır. Körfez Savaşı'nın etkileri günümüzde Irak'ta iç çatışma olarak da devam etmektedir. Bunun gibi bir örneği İsrail ile Filistin arasındaki yaşanan çatışmalarda görmekteyiz. Bunun yanında öğrenciler Sovyet-Afganistan, ABD-Afganistan arasındaki savaşların yaşandığını da belirtmişlerdir. Öğrencilerin belirttikleri Rusya-Gürcistan savaşı ise çalışma başladıktan sonra olmuştur. Hakvoort (1998) Hollanda'da yaptığı çalışmada öğrenciler ülkeler arasındaki savaşlara en fazla oranda Körfez Savaşı ile Yugoslavya'da meydana gelen savaşları örnek vermişlerdir.

Daha sonra Sovyetler Birliği, Güney Afrika, İsrail ve İran'da meydana gelen çatışmalardan haberdar olduklarını söylemişlerdir.

4.11.3. Bir Ülkenin Dağılmasıyla Yaşanan Savaşlar

Bir ülkenin dağılması ile yaşanan savaşlar üç kategoride toplanmıştır. Bu ülkeler komünizmin çökmesi nedeniyle birliği oluşturan devletlerin başta toprak kavgası olmak üzere çeşitli nedenleri olan savaşlardır. Öğrencilerin bir ülkenin dağılması ile ilgili verdikleri cevapların frekansları tablo 4.16'da verilmiştir.

Tablo 32. Öğrencilerin 20. Yüzyılda Bir Ülkenin Dağılmasıyla Gerçekleşen Savaşlara Verdikleri Cevaplar

Ülkeler	Toplam
Yugoslavya (Bosna hersek-Sırbistan-Hırvatistan)	3
Azerbaycan-Ermenistan (Karabağ)	3
Rusya (Litvanta-Estonya-Letonya), Ukrayna Sovyetlerin dağılması	3

Tablo 32'de görüldüğü gibi öğrenciler bir ülkenin dağılması sonucu yaşanan savaşlarla ilgili üç ülke örneğinde cevaplar vermişlerdir. Öğrenciler Yugoslavya'nın dağılması ve Sovyetlerin dağılması ile ilgili verdikleri cevaplar eşittir. Ortaöğretim öğrencilerinin Sovyetlerin dağılmasıyla Rusya ve diğer Slav ülkeleri arasında yaşanan savaşlardan da haberdar oldukları göze çarpmaktadır.

4.11.4. İç Çatışmaların ve Ayaklanmaların Olduğu Ülkeler

Araştırmada öğrencilere iki ülke arasında olan savaşların yanında iç savaş ve çatışma yaşanan ülkeleri bilip bilmedikleri de sorulmuştur. Öğrenciler düşük frekanslarda olmak üzere dünyanın çeşitli bölgelerinde yaşanan savaşlarla ilgili cevaplar vermişlerdir. Öğrencilerin cevaplara ilişkin frekansları aşağıda verilmiştir.

Tablo 33. Öğrencilerin İç Savaş, Çatışma ve Ayaklanmaların Olduğu Ülkelere Yönelik Cevapları

Ülkeler	Toplam
Filistin	11
İsrail	6
İran	5
Pakistan	4
Lübnan	3
Cezayir	2
Çin	2
İspanya	2
Arabistan	1
Etiyopya	1
Güney Amerika(Şili)	1
Fildişi sahilleri	1
Hindistan (Sikhks- İndü)	1
Kenya	1
Güney Amerika (Diktatörler ve devrimler)	1
Kondras	1
Nijerya	1
Sudan	1

Tablo 33 incelendiği zaman öğrencilerin en fazla Filistin cevabı verdikleri görülmüştür. Hakvoort, Hagglund ve Oppenheimer (1998)'in İsveçli ve Hollandalı çocuklarla yaptığı çalışmada öğrenciler iç savaş yaşanan yerler olarak Kuzey İrlanda, Hindistan, Güney Afrika ve Avusturalya'da iç savaşların ya da çatışmaların olduğunu belirtirler. Bu çalışmada ise Hindistan'da iç savaş ve ayaklanmaların olduğunu bir öğrenci belirtmiştir. Ancak; Kuzey İrlanda, Güney Afrika ve Avusturalya ile ilgili bir cevap verilmemiştir.

4.11.5. Günümüzdeki Savaşlar ve Çatışmalar

Günümüzdeki savaş ve çatışmalarla ilgili öğrencilerin bilgilerine başvurulmuştur. Öğrenciler sekiz devlette savaş ya da iç çatışma yaşandığını vurgulamışlardır. Öğrencilerin bu ülkelerle ilgili verdikleri cevapların frekansları Tablo 34’te belirtilmiştir.

Tablo 34. Öğrencilerin Günümüzde Savaş ve Çatışma Yaşanan Ülkelerle İlgili Cevapları

Ülkeler	Toplam
Libya	38
Suriye	27
Mısır	24
Irak	18
Tunus	9
Afganistan	6
Yemen	1
Yunanistan	1

Tablo 34’ten anlaşılacağı üzere öğrenciler gündemde olduğundan dolayı Libya, Mısır ve Suriye’deki çatışmalara dikkat çektiler. Araştırmanın yapıldığı Ekim ayında Mısır’daki olaylar büyük ölçüde yatışmış; fakat Libya ve Suriye’deki çatışmalar tüm şiddetiyle devam etmekteydi. Öğrenciler, Irak’ta da iç savaşın ve çatışmaların devam ettiğini vurgulamışlardır. Bir öğrenci farklı olarak Yunanistan’da ekonomik gösterileri iç savaş olarak adlandırmıştır.

4.11.6. Günümüzdeki Savaşlarda ve Çatışmalarda İnsanlar Niçin Savaşır?

Araştırmanın on birinci alt problemi öğrencilerin günümüzdeki savaşların nedenleri ile ilgili düşüncelerini açığa çıkarmaya da yöneliktir. Öğrencilerin cevapları dokuz kategoride ve kategorilerin alt boyutlarında değerlendirilmiştir. Savaşların nedenlerine yönelik kategorilere verilen cevapların yüzdeleri ve cevap örnekleri aşağıda belirtilmiştir.

Kategori 0

Cevap yok

Kategori 1

Otoriyete uymak için: İnsanlar savaşa katılmak zorunda, mecburlar, yoksa ceza alırlar ve zarar görürler.

Kategori 2

Kurallara uymak zorundalar: İnsanlar kurallara uymak zorundadırlar. Savaş olunca askere çağırılırlar. Ordunun çağrısına uymak zorundadırlar.

Kategori 3

Barışı korumak: Barışa sahip çıkmak (Pozitif anlamda).

K-Kişisel düzeyde (İnsanlar ülkede barışı ve huzuru sağlamaya çalışıyorlar).

E-Evrensel düzeyde (BM ya da diğer kuruluşlar ülkede barışı sağlamak istiyor)

Kategori 4

A-Negatif duygular: İnsanlar öfkeli, insanlar birbirlerini sevmiyorlar, terörden kaynaklanan çatışmalar var.

B-Pozitif duygular: Savaştan mutluluk duyuyorlar, savaştan sonra daha iyi yaşam elde edecekler.

Kategori 5*I. Zenginleşme:*

A-Maddi: Daha çok toprak, daha fazla para, petrol, maddi kazançlar (Büyük devletlerin sömürgeci hareketleri var, küçük devletleri sömürmek istedikleri için savaş var).

B-Nükleer ve konvensiyol silahları yaygınlaştırmak, onları satmak

C-Gücü ve iktidarı genişletmek

II. Koruma

A-Kendini korumak: Canını korumak, ölmek istememek

B-Yakın çevredeki insanları korumak: aileyi ve arkadaşları korumak

C-Ülkedeki insanları korumak (Genel anlamda)

D-Toprağı ve zenginlikleri koruma

Kategori 6

A-Ülkeler arasında çatışma: İki ya da daha fazla ülkenin liderleri arasında anlaşmazlık ya da çatışma

B- Bir ülkede çatışma: Bir ülkede yöneticilerle halk arasında çatışma, ülkede yaşayan insanlar yöneticilerinden memnun değil ya da bağımsız olmak istiyorlar.

Kategori 7

K- Kişisel düzeyde sorumluluklar: Önderi takip etmek ya da liderin arkasından gitmek, eğer askerler ölürse onların yerine ülke için hizmete koşmak.

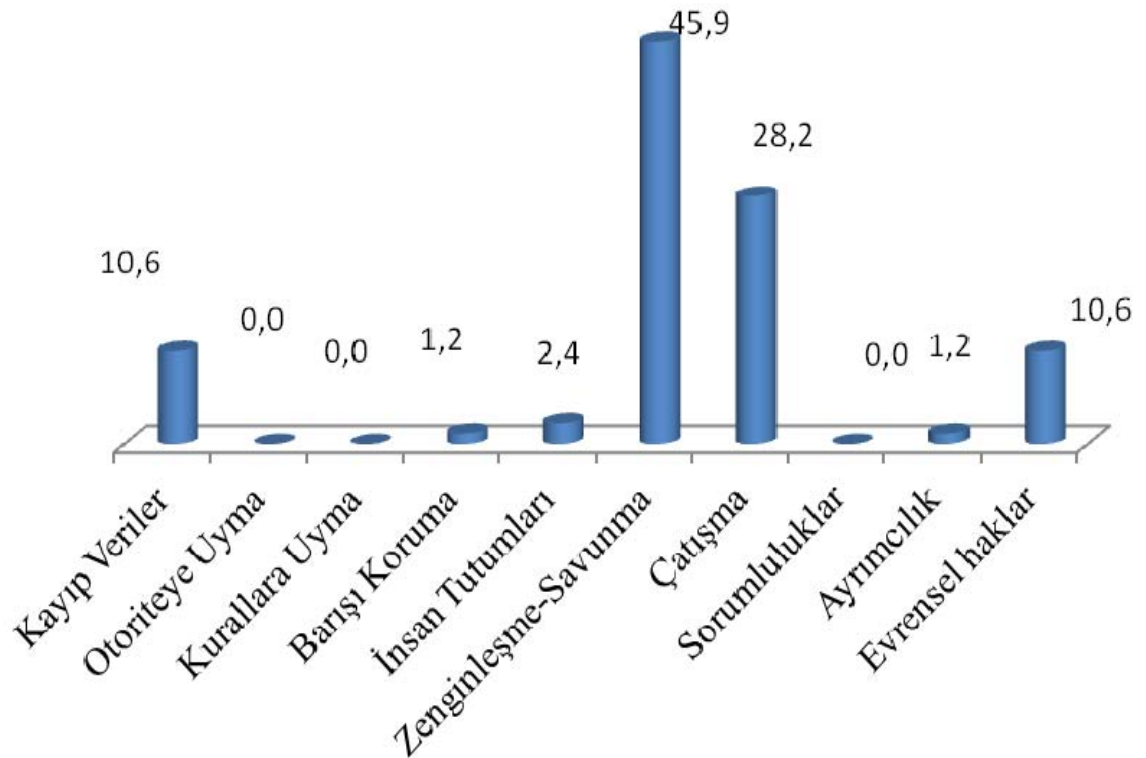
E- Evrensel düzeyde sorumluluklar: Komşu ülkeye ve Birleşmiş Milletlere karşı sorumlu olmak.

Kategori 8

Ayrımcılıklar: Irk ve dinsel mücadeleler.

Kategori 9

Evrensel hakların yokluğu: İnsanların özgürlüğünün ihmal edilmesi, demokrasi ve cumhuriyet yok, söz ve basın hürriyeti yok.



Grafik 14. Günümüzde Savaşların ve Çatışmaların Nedenlerine Dair Öğrencilerin Görüşleri

Öğrenciler günümüzde savaşların temel nedeni % 45.9 olarak (Kategori 5) cevap verdiler. Bu kategori zenginleşme alt boyutunu içeren kategoridir. Bu kategoride öğrenciler özellikle savaşların petrol için yapıldığına dikkat çektiler.

“Temel nedeni, petrol ve karşıt görüşler. Dış ülkelerin oralardaki kaynaklara sahip çıkmak istemesi. Sömürgeciliğe son verilmeli, ülkeler aç gözlülüğü bırakmalı” (AL, E).

“Günümüzde savaşların en önemli nedeni ekonomiktir. Bugün de savaşların yoğunlukta olduğu yerler Ortadoğu’daki petrolün çok olduğu yerlerdir (GL, B).

“Temel nedeni, savaş olan ülkelerin gelişmemiş, savaşı çıkaran saldıran ülkenin ise kapitalist sistemin ürünü, sömürgeci davranışdır. Güçlü olan güçsüzü kullanıyor, onu sömürüyor ve sonra da o devleti çökertiyor” (GL, B).

“Başka insanlar onların değerlerini kullanıyorlar, petrollerini kullanıyorlar” (FL, E).

“ABD, dünya petrolünü elinde tutmak istiyor. ABD, Libya petrolünün Kaddafi’nin elinde bulunmaması için NATO kisvesi altında bu ülkeye savaş açtı. Libya’da savaş Kaddafi’nin gitmesiyle olur” (GSSL, B).

“Bu ülkelerde zengin petrol kaynakları var, emperyalist devletler saldırıyor, ABD ve İngiltere, Bu ülkelere barış gelmez. Savaş, tek taraflı zulüm var, sömürü var” (SBL, E).

Köhber Vakfı tarafından yapılan araştırmada öğrencilere “Avrupa dünyanın geri kalan kısmını sömüren ve ekolojik bakımdan suçlu bir grup beyaz ve zengin ülkedir” önermesine en güçlü bir biçimde katılan ülkeler Filistin (3,35), İsraili Araplar (3,35) ve Türkiye (3,27) oldu. Her iki araştırmanın görüşleri de bu noktada paraleldir. Avrupa, Müslüman gençlerin gözünde, özellikle Müslüman ülkelerin zenginliklerini sömüren ülkeler topluluğu olarak düşünülmektedir. Bu gruba bugün Amerika Birleşik Devletleri de eklenmiştir.

Öğrenciler ikinci sırada ise altıncı kategoride cevaplarını topladılar. Bu kategori iki ülke arasında ve bir ülkenin içinde yöneticilerle halk arasında olan çatışmaları içermektedir. Öğrencilerin tamamı ise bu kategoride halk ile yöneticiler arasında bir bağ olmadığını ve halkın yöneticileri istemediğini belirttiler. İç savaş diktatörlere karşıydı.

“Bu ülkeler diktatörlüğe karşı savaşıyorlar. Devlet başkanları istifa etmeliler” (AL, E).

Öğrenciler üçüncü sırada ise evrensel hakların olmadığını dile getirdiler.

“Çünkü bu ülkelerde demokrasi isteği var. Demokrasi yok, demokrasinin yürütülmesiyle barış gelecek” (AL, B).

“Diktatörlükle yöneltiyorlar. Bu ülkelere barış, iki tarafın da destekleyebileceği insan gelirse ve meclis kurulursa, yani demokrasi gelmeli” (SBL, B).

“1960’lardan beri, diktatörlük var bu ülkelerde, insanlar baskıya dayanamıyorlar, demokrasi çözüm olur (GSSL, B).

“Libya’da ve Suriye’de halk özgürlük istiyor, bu ülkede halkın istekleri yerine gelirse barış olur. Demokrasi gelince barış olacak” (GSSL, E).

Öğrenciler %2,4 oranında ise savaşın nedenlerini insan tutumlarına bağladılar.

“Çıkar, zihniyet, öç” (GL, E).

Öğrenciler % 1,2 oranında da ayrımcılıklar ve barışı koruma kategorisini seçtiler.

“ABD-İsrail –AB üçlüsünün kışkırtmaları” (GL, B).

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde sonuç ve önerilere yer verilecektir. Araştırmanın kuramsal bölümünden, nicel bölümünden, nitel bölümünden toplanan verilerle sonuç ve öneriler ortaya konmuştur. Öneriler bölümü ise tarih eğitimi araştırmacıları ve tarih öğretmenlerine yöneliktir.

5.1. Sonuçlar

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına yer verilecektir. “Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış kavramıyla ilgili bilgilerinin ve tutumlarının değerlendirilmesi” adlı çalışmada literatürde nicel bulgulardan ve nitel bulgulardan sonuçlar çıkarılmıştır. Sonuçlar aşağıda ifade edilmiştir.

5.1.1. Kuramsal Sonuçlar

Savaşlar ve barış insanlığın bilebildiğimiz en eski tarihinden itibaren insan yaşamının bir parçası olmuştur. Savaşların nedenlerine, haklılığına, sonuçlarına, savaşların önlenmesine dair çok sayıda eser verilmiştir. Din adamları, kutsal kitaplar, psikologlar, sosyologlar, devlet adamları, politikacılar savaşların kötülüğüne ve barışın önemine dikkat çekmişlerdir. Ancak savaş ve barış ikircikli bir yapıya sahiptir. Savaşların kötülüğünden bahsedenler savaş zamanında ise ölmenin ve öldürmenin kutsallığından bahsedebilmektedirler.

Eğitiminin temel amacı istedik davranışlar oluşturma sürecidir. Savaş insanlığın istemediği, barış ise insanlığın arzuladığı bir kavram olduğuna göre eğitim; savaşların önlenmesinde barışın inşa edilmesinde ve korunmasında nasıl bir role sahip olabilir?

Ondokuzuncu yüzyılın başlarında öğrencilerin zihinlerinde diğer milletlere karşı düşmanlık uyandıracak fikirleri ortadan kaldırmak için tarih dersinden savaşların çıkarılması ya da oranının azaltılması gerektiği fikirleri gündeme gelmeye başlamıştır. Yirminci yüzyılın başında bu fikri uygulamaya çalışan Fransa olmuştur. Fakat Fransa'nın bu uygulamasının tarih dersinin sistemini ve işleyişini bozduğu görüldü. Öğrenciler tarih derslerinden sıkılmaya başladılar, tarih öğretmenin önemi azalmaya başladı. Bu uygulama ile Fransızların deyimiyle “tarih öğretmeni çölde öten bir baykuşa” döndü. Birinci Dünya ve İkinci Dünya Savaşlarından sonra da tarih derslerinden savaşların çıkarılması ya da oranlarının azaltılmasıyla ilgili görüşler gündeme geldi. Fakat bu görüşe karşı tarihçilerden hemen itirazlar yükselmeye başlamıştır. Tarihçilere göre tarih biliminin en büyük amacı hakikate ulaşma çabasıdır. Savaşları görmezden gelerek tarih yazmaya çalışmak tarihin ahlaki yönüne uygun olmadığı gibi bilimin temel ilkesi olan gerçekliğe de terstir. Zaten önemli olan savaşları anlatıp anlatmamak değil, savaşları düşmanlık oluşturmayacak bir üslupla anlatmaktır.

Savaş gibi barış da insanoğlunun yaşamının bir parçası olmuştur. Sık sık gündeme gelen bir konu ise eğitimin barışı inşa etmek ve korumak için ne yapabileceğidir. Tarih bilimi, tarihçiler ve tarih öğretmenleri barış dolu bir dünya idealine katkı sağlayabilirler mi? Literatüre baktığımızda barış araştırmalarıyla ilgili literatürde ve uygulamalarda eksiklikler dikkat çekmektedir. Bu anlamda tarih eğitimi araştırmacılarının bu boşlukları tamamlaması beklenmektedir.

5.1.2. Nicel Sonuçlar

Araştırmanın nicel sonuçlarına baktığımızda öğrenciler savaş ve barış tutum ölçeğinin alt boyutlarından savunma alt boyutuna diğer kategorilere göre daha yüksek tutuma sahiptirler. Bu durum öğrencilerin savunma savaşına özel bir önem verdikleri sonucunu ortaya koymaktadır. Bununla beraber savaş oyunu oynamak ve savaş filmi izlemek öğrencilerin savaş ve barış kavramına yönelik bakış açılarını etkilemektedir. Savaş oyunu oynamak ile savaş filmi izlemek savaş ve barış kavramına bakışta anlamlı bir farklılığa yol açmıştır. Bu durumda bilgisayar savaş oyunlarının ve savaşla ilgili filmlerin şiddet içerikli olmasının öğrencilerin cevaplarını etkilediğini düşünebiliriz. Öğrencilerin cevapları değerlendirildiği zaman öğrencilerin tutumlarında en az etki eden

bağımsız değişkenler öğrencilerin sınıf düzeyi ve baba eğitim durumu olmuştur. Buna karşı öğrencilerin öğrenim gördüğü oku türü öğrencilerin tutumlarına en fazla etki eden bağımsız değişken olarak görünmektedir.

Öğrenciler Türk ordusunun dünyanın çeşitli bölgelerine asker gönderme kararını olumlu karşılamaktadırlar. Öğrenciler, insanoğlunun savaşları ortadan kaldıracabilecek değerlere sahip olduğu görüşünde birleşmişlerdir. Öğrenciler “insanoğlunun savaşçılık özelliği ile doğar” önermesine kararsızım kategorisinde cevap vermişlerdir. Öğrencilere göre insanoğlu kendi doğasındaki iyiliği görebilirse gelecekte dünya için barış umudu doğabilir. Öğrenciler dünyada barışın sağlanabilmesinin bir yolu olabileceğini zengin ve fakir uluslar arasındaki gelir farkının azalmasının önemli olduğunu düşünmekteydiler.

Öğrenciler savaşların Tanrının takdiri olduğunu düşünmemekteydiler. Öğrenciler savaş faaliyetinin insanların yarattığı bir durum olduğunu belirttiler. Öğrenciler savaşların uygarlığın gelişmesiyle azalamayacağını, insanlığın barış dolu bir dünyaya ulaşmalarının zor olduğunu düşündüklerini gösterdiler. Fakat öğrenciler insanlığın yaşadığı her şeye rağmen insanlığın savaşları yok edecek barışı sağlayacak değerlere de sahip olduğunu vurguladılar. Çeşitli değişkenlere göre ise en az farklılaşma kategorisi savaş-barış ve tarih eğitimi kategorisi oldu. Öğrenciler sahip oldukları pek çok değişken özelliklerine rağmen tarih eğitimine benzer misyonlar yüklemişlerdir.

5.1.3. Nitel Sonuçlar

Araştırmanın nitel sonuçlarını değerlendirdiğimizde öğrencilerin savaş ve barış tanımlamalarında kategorilere geniş bir dağılım oluşmuştur. Öğrenciler savaş ve barış kavramlarını geniş bir yelpazede tanımladılar. Öğrencilerin çoğunluğu barışı olumlu duygularla tanımladı. Ortaöğretim öğrencilerine göre dünyanın barış dolu bir yer olması için ne yapılabileceği sorulduğunda öğrenciler paylaşımın ve fakir bölgelere yardım göndermenin önemine dikkat çektiler. Öğrenciler ikinci sırada ise barışın olması için insanlara ayrımcılık yapılmaması gerektiğinin önemine işaret ettiler.

Öğrenciler bir ülkede iç savaş olması durumunda yöneticilerin halkın arasına katılmasına dikkat çektiler. Öğrenciler başka bir ülke ile savaş yapılması durumunda ise barış getirmenin savaşı kazanmakla mümkün olduğuna dikkat çektiler. Öğrenciler yine on beş yaşında bir çocuğun savaşa gidip gitmemesi kararına çoğunlukla gitmeli cevabını

verdiler. Hem nicel verilerde hem de nitel verilerde ortaöğretim öğrencilerinin ülke savunmasına özel bir önem verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğrenciler en yakın arkadaşlarının başka bir sınıf arkadaşıyla kavga etmesi durumunda ve savaş yaşayan iki ülkenin barış yapmasında en önemli faktörün bir ara bulucu olduğuna dikkat çektiler. Bu bulgulardan hareketle öğrencilerin dünya üzerindeki barış için çalışan Birleşmiş Milletler, UNESCO gibi kurumların çalışmalarına olumlu baktıkları anlaşılmaktadır.

Öğrenciler 20. yüzyılda hangi savaş olmuştur sorusuna ilk sırada İkinci Dünya Savaşı, ikinci sırada Birinci Dünya Savaşı, üçüncü sırada ise Kurtuluş Savaşı cevabını verdiler. Kurtuluş Savaşı Türk milletini daha fazla ilgilendirdiği ve programlarda Kurtuluş Savaşı'na özel önem verildiği hâlde Kurtuluş Savaşı'nın üçüncü sırada bilinmesinin nedeni öğrencilerin Kurtuluş Savaşı'nı, Birinci Dünya Savaşı'nın içerisinde görüp bu savaşın kapsamı içinde cevap vermelerine yorulabilir.

Öğrenciler devletler arasındaki savaşlara en fazla Körfez Savaşları cevabını verdiler. Öğrenciler daha sonra Özellikle İsrail ve Filistin arasındaki çatışmaları merkeze alarak İsrail-Arap Savaşlarını bildiklerini söylediler. Öğrenciler üçüncü sırada ise Kore Savaşı'na vurgu yaptılar. Bunun en önemli nedeni Türkiye'nin, Kore Savaşı'na asker göndermesi olarak yorumlanabilir. Öğrenciler en az oranda ise Rusya ile Gürcistan arasında yaşanan savaşı bildiler. Bu savaşı çok az öğrencinin bilmesi şüphesiz savaşın çok kısa sürmesi, öğrencilerin bu savaş yaşanırken, savaş haberlerine odaklanacak yaşta olmamaları ve bu savaşın tarihe geçmek için çok kısa zaman önce yapılmış olmasındandır. Rusya-Gürcistan Savaşı çalışma başladıktan sonra iki devlet arasında yaşanan tek savaştır.

Öğrenciler bir ülkenin dağılmasıyla çıkan savaşlara eşit oranda cevap verdiler. Öğrenciler Bosna, Karabağ ve Sovyetlerin dağılmasıyla Rusya ve diğer ülkelerle yaşanan savaşı eşit oranda bilmişlerdir. Burada dikkat çeken nokta öğrencilerin Sovyetler Birliği'nin dağılmasıyla Rusya ve diğer Slav kökenli devletler arasındaki savaşa dikkat çekmeleri olmuştur.

Ortaöğretim öğrencileri iç savaşların yaşandığı ülkelere en fazla oranda Filistin ve ikinci sırada ise İsrail cevabını vermişlerdir. Öğrenciler üçüncü sırada ise İran cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin İsrail ve Filistinde iç savaş yaşandığına yönelik cevaplarında iki ülke arasında yaşanan çatışmaların da etki ettiği düşünülmektedir. Öğrenciler üçüncü sırada ise İran’da iç savaş yaşandığını dile getirdiler. Öğrenciler iç savaş yaşanan Afrika ülkelerine ise çok düşük oranda cevap verdiler. Öğrencilerin bu cevapları değerlendirildiği zaman savaşlarla ilgili bilgilerinin oluşmasında basın televizyon ve internetin önemli bir etki yaptığı görülmüştür. Bunun yanında liselerde Afrika tarihinin öğretiminde ise önemli bir problem olduğu aşikârdır. Lise öğrencileri arasında Afrika tarihini öğretmede eksiklikler olduğu ortadadır.

Öğrenciler günümüzde iç savaş yaşanan bölgeler olarak Libya, Mısır ve Suriye’yi örnek vermişlerdir. Uygulamanın yapıldığı 2011 yılı Ekim ayında basında Libya ile ilgili haberler önemli yer tutmaktadır. Mısır’da olan çatışmalar yeni durmuştur ve Suriye’deki çatışmalar da şiddetlenme aşamalarına girmiştir. Öğrenciler bu ülkelerden sonra Irak daha sonra ise “Arap Baharı” adı verilen yönetime karşı ayaklanmaların başladığı Tunus cevabını verdiler. Bir öğrenci Yemen’de iç savaş yaşandığına dikkat çekerken bir öğrenci de Yunanistan’daki çatışmalara dikkat çekmiştir.

Ortaöğretim öğrencileri günümüzde yaşanan iç savaşları en yüksek oranda büyük devletlerin diğer ülkelerin petrolüne el koymak için yaptıkları bir eylem olarak nitelendirmişlerdir. Öğrenciler ikinci sırada bir ülkede yaşayan halk ile ülkeyi yönetenler arasındaki sorunlara dikkat çektiler. Öğrenciler üçüncü sırada ise bu ülkelerde evrensel hakların olmamasına dikkat çektiler. Bu bulguları değerlendirdiğimizde öğrencilerin yarıya yakını “Arap Baharı” adı verilen eylemlerin dış destekli ve büyük güçler tarafından organize edildiğini düşündüler. Ancak ikinci sırada ise bu ülkelerde diktatörlüğün ve evrensel hakların olmaması nedeniyle iç savaşlar yaşandığına dikkat çekilmiştir. Yani öğrencilerin son zamanlarda Arap coğrafyasında yaşanan olaylara ilişkin görüşleri iki yöndedir.

Savaşlarla ve barışla ilgili araştırmacıların yapmanın zorlukları olabilmektedir. Araştırmacıların göz önünde bulundurması gereken iki önemli husus vardır. Savaşlarla ilgili araştırma yapmak, savaş severlikle ya da şiddet sever olmakla aynı anlama gelmez.

Savaşlarla ilgili araştırma yapmak önemli bir disiplindir. Bu noktada araştırmacılara düşen en önemli görev nesnel bir şekilde araştırma yapmak ve bulguları dürüst bir şekilde bilime kazandırmaktır.

Barışla ilgili çalışma yapan araştıracıların da karşılaşabilecekleri zorluklar vardır. Özellikle ulusların tarihlerinde hassas noktalar vardır. Tartışmalı konularla ilgili araştırmalara karşı kamuoyu hassas olabilir. Bazı durumlarda ise barış eğitimcileri eleştiriye uğrayabilir. Barışla ilgili araştırma yapanlar bu hususları göz önünde bulundurarak çalışma yapmalıdırlar. Şu noktayı da eklemek gerekir ki barışla ilgili çalışmalar yapmak, barıştan yana olmak ülkeyi ya da mensup olunan ulusu diğer insanlardan daha az sevmek anlamına gelmemektedir.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde kuramsal bölümden, nicel bölümden ve nitel bölümden elde edilen bilgilerden hareketle tarih eğitimi araştırmacılarına ve tarih öğretmenlerine önerilerde bulunulmuştur. Tarih eğitimcilerine ve tarih öğretmenlerine yönelik öneriler iki başlık altında toplanmıştır.

5.2.1. Tarih Eğitim Araştırmacıları İçin Öneriler

- Savaş ve barış kavramıyla ilgili Türkiye’de yapılan uygulamalı araştırmalar oldukça eksiktir. Bu konuda yeni çalışmaların yapılması tarih eğitimi alanına fayda sağlayacaktır.
- Savaş ve barış kavramının çocuklar tarafından hangi yaşlarda anlaşılabilmesine dair Türkiye’de çalışma yapılmamıştır. Bu konularda çalışmalar tarih eğitimine oldukça katkı sağlayacaktır.
- Savaşlar oldukça geniş yelpazelere sahiptir. Bu anlamda uygulamaya dayalı olarak yapılacak çalışmalar savaşları özelliklerine göre tek tek alarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin fetih savaşları, savunma savaşları, dini nedene dayanan savaşlar, bir ülkeye ya da gruba yardım için girişilen savaşlar hakkında algıları ya da tutumları tespit edilebilir.

- Türkiye’de barış kavramı ve barış eğitimi konularında bilimsel eser sayısı oldukça azdır. Bu konularda akademik olan ve politik bir amaç gütmeyen bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- Savaşları ve anlaşmaları daha etkili öğretmek için ders kitaplarına yardımcı olmak üzere etkinlik kitapları geliştirilmelidir. Özellikle ders kitaplarında anlaşma ve anlaşmaların öğretimi geleneksel çizgisini korumaktadır. Bu anlamda anlaşmaları daha etkili yöntem ve tekniklerle öğretmek gerekmektedir.

5.2.2. Tarih Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

Savaşları sınıflarda anlatmak oldukça zor konudur, bu anlamda tarih öğretmenleri kendilerini bilimsel anlamda ve pedagoji alanında geliştirmelidirler.

- Tarih öğretmeni savaşları ve barışı anlatırken hem mensup olduğu ulusa hem de tüm insanlığa karşı sorumlu olduğunu unutmamalıdır.
- Tarih öğretmenleri savaşları anlatırken teknik yenilikleri takip etmelidir.
- Tarih öğretmenleri savaşları yabancı uluslara karşı bir silah olarak değil, insanlığın bir mirası gözüyle bakmalı tarihteki ve günümüzdeki insanlara karşı sorumlu olduğunu unutmamalıdır.
- Tarih öğretmenleri barışın öğrencilere öğretilebilecek bir değer olduğunu bilmeli, öğretim sistemlerine de bu değeri dâhil etmelidirler.
- Anlaşma ve anlaşmalar öğretilirken, maddeler öğrencilere ezberletilecek bir bilgi topluluğu olmadığı kabul edilmeli, ilgili maddeler devletler açısından kısa süreli ve uzun süreli etkileriyle irdelenmelidirler.

KAYNAKÇA

- Akad, M.T. (2011). *Modern Savaşın Temel Kavramları*, İstanbul: Kitap Yayınevi
- Akad, M. T. (2011). *20. Yüzyıl Savaşları*, İstanbul: Kastaş Yayınları.
- Akçuraoğlu, Y. (2010). Tarih yazmak ve okutmak usullerine dair. Birinci Türk Tarih Kongresi. (2. baskı). IX (1), 577-628.
- Aktaş, Ö. (2011). ABD’de Ticari amaçlarla yayımlanan hikâyelerdeki savaş ve barış teması üzerine bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1),165-185.
- Aladejana, Francisca. (2007). From War to Peace: An alysis of peace efforts in the Ife/ Modakeke community of Nigeria. In Z. Bekarman and C. McGlyn (Eds.), *Addressing ethnnc conflict through peace education* (pp 173-187), Palgrave.
- Al-Ali. (2009). *Iraklı Kadınların Anlatılmayan Öyküsü*, (Çev. Y. Tezgiden). İstanbul: İletişim Yayınları (Eserin orijinali 2007 yılında yayımlandı).
- Alibasic, A. (2007). Images of the Ottomans in history textbooks in Bosnia and Herzegoniva. *İslam Araştırmaları Dergisi*, 17,103-137.
- Altınay, A.G. (2003). Militarizm ve insan hakları ekseninde milli güvenlik dersi. *Ders Kitaplarında İnsan Hakları Tarama Sonuçları*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, 138-158.
- Âlvik, T. (1968). The developmet of views on conflict, war, and peace among school children. *Journal of Peace Research*, 5 (2) , 171-195.
- Ata, B. (1999). Çanakkale savaşlarını nasıl öğreteceğiz? *Türk Yurdu*, 164, 23-29.
- Ata, B. (2008). Türk tarih öğretmen adaylarının tarih eğitiminde analogi anlayışları., M. Safran ve D. Dilek. (Editörler). *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Atatürkçülük. (1983). Genel Kurmay Basımevi, Ankara.
- Avery, P. G., Johnson D.W., Johnston, R.T., and Mitcell J. M. (1999). Teaching an understanding of war and peace through structured academic controversies. *How children understand war and peace; a call for international peace education*, 260-280.

- Barsalou, J.C. and A. Ezizabeth. (2009). Şiddetli Çatışma Yaşamış Toplumlarda Tarih Eğitiminin Güçlükleri/ Birleşik Devletler Barış Enstitüsü (United States Institute Of Peace) Özel Raporu, birleştirmek mi, bölmek mi? *Toplumsal Tarih*, Mart, sayı: 183, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Bar-Tal D., Rosen Y., Nets-Zehngut, R. (2010). Peace education in societies involved in intractable conflicts goals, conditions, and directions. In G. Salamon and E. Cairns (21-43), *Handbook on Peace Education*, Psychology Press.
- Barth, James L. (1995). Commemorating the end of World War II: How world War II is taught in American classroom. *The International Journal of Social Education*, 10 (1), Spring, 1-11
- Barton, K. C and McCuly, A.(2003). History teaching and the perpetuation of memories: the Northern Ireland experience. In E. Cairns and M. D. Roe (Eds.), *In the Role of Memory in Ethnic Conflict* (pp.107-124), New York :Palgrave Macmillian.
- Barton, K.C and McCuly A.W. (2005). History, identity, and the school curriculum in northern ireland: an empirical study of secondary student's ideas and perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 37(1), 85-116
- Baumgarten, F and Prescott D.A. (1928). Why children hate, an experimental investigation of the reactions of school children of Poland the enemy occupation. *Journal of Educational Psychology*, 19, 303-312.
- Bayat, M. (1985). Harp ve Sulh (III), *Belgelerle Türk Tarihi Dergisi*, sayı 5, Temmuz, 66-73.
- Bekerman, Z and McGlynn C. (2007). The management of pupil difference in catholic-protestant and palestinian –Jewish integrated education in Northern Ireland and Israel. *A Journal of Compare Education*, 37 (5), 689-705.
- Bekerman, Z and Zembylas M. (2010). Fearful symmetry: Palestinian and Jewish teachers confront contested narratives in integrated bilingual education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 507-515.
- Belge, Murat (2011). *Militarist Modernleşme*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bengt, T. (1996). Early tendencies of peace education in sweden. *Peabody Journal of Education*, 71(3), 95-110.
- Beriker, N. and Druckman, D. (1990). Models of responsiveness: The Lausanne Peace negotiations (1922-1923). *The Journal of Social Psychology*, 13(2), 297-300.

- Berti, A. E and Vann, E. (2000). Italian children's understanding of war: A domain-specific approach. *Social Development*, 9 (4), 2000, 478-486
- Beşikçi, M. (2010). Son dönem Osmanlı harp tarihi ve topyekün savaş kavramı. *Toplumsal Tarih Dergisi*, Haziran, 198, 62-69.
- Bilgin, N. (2005). *Siyaset ve İnsan*. (2. Baskı). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bilgen, B. (2010). Toplumsal barış için eğitimin yeniden yapılandırılması uluslar arası sempozyumu. *Toplumsal Tarih Dergisi*. Tarih Vakfı Yayınları, 199, 8-10.
- Bjerstedt, A. (1993). Peace education in schools around the world at the beginning of 1990s, In A Bjerstedt (Ed), *Peace Education: Global Perspectives* (pp 149-169). Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Bogdan, R., C. B and Sari K. (1992). *Qualitative research for education*, Ally and Bacon.
- Boztemur, R. (2003). Tarih Ders Kitapları ve İnsan Hakları, B. Çotuksöken., A. Erzan ve A. Silier (Editörler). *Tarih Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama sonuçları*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, ss.207-240
- Burns, C. and Delisle D. (1933). War and peace. *Contemporary Review*, 144,(July/December), 673-681.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için istatistik* (2. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cafer, V. (2002). "Osmanlı savaşları ve Arap şiiri". *XII. Türk Tarihi Kongresi*, 4-8 Ekim 1999, II. cilt II. Kısım, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 969-979.
- Cairns, E., McLernon F., Moore W., and Hakvoort, İ (2006). The impact of the peace process in Northern Ireland on children's adolescents' ideas about war and peace. In S. McEvoy (Ed), *Troublemakers and Peace Makers, Youth and Post-Accord Peace Building* (pp.117-137). Indiana: Notre Dame.
- Calleja, J. (1994). *Alternative Trends to Peace-Building*, Msida: Gutenberg Press.
- Cantril H., Rugg D and Williams F. (1940). America faces war: Shift opinion, *The Public Opinion Quarterly*, 4(4), 651-656. <http://www.jstor.org/stable/2744857>,27/06/2010 tarihinde ulaşıldı.
- Carr, W. G and Mallam, M.L. (1943). Effects of war on American education. *Review of Educational Research Association*, 13(1), 13-20.
- Chatfield, C (2001). Concepts of peace in history. *Peace and Change*, 11 (2), 11-21.

- Chung I. Y. (1995). A study on teaching about World War II in South Korean Classrooms. *The International Journal of Social Education*, 10 (1), 37-47.
- Clausewitz, C. V. (1984). *Harp üzerine*, Birinci Cilt. (Çev. H.F. Çeliker). Ankara: Genel Kurmay Basımevi. (Eserin orijinali 1832 yılında yayımlandı).
- Clausewitz, C. V. (1984). *Harp üzerine*, İkinci Cilt. (Çev. H.F. Çeliker). Ankara: Genel Kurmay Basımevi. (Eserin orijinali 1832 yılında yayımlandı).
- Clausewitz, C.V. (1997). *Savaş Üzerine*, (çev. Y. Şiar). İstanbul: Özne Yayınları
- Coman, P. (1999). Mentoring the war: Does studying world war II make any differences to pupils sense of British activement and identity. *Teaching History*. Issue: 96.
- Cooper, Peter. (1965). The development of the concept of war. *Journal of Peace Research*, 2(1), 1-17.
- Copeux, L. (2003). Fransa'da tarih yazımında Cezayir-Fransa Savaşı., O. Köymen. (Editör). *Tarih Eğitime Eleştirel Yaklaşımlar*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, ss.41-46.
- Corbett, Jullian. (1916-1918). The teaching of naval and military history. In A. F.Pollard (Ed), *History* (pp 1-2), *The Quarterly*, April-January, London: Journal of the Historical Association.
- Coşkun, S. (2008). Çocuk ve barış: Çocuklar nasıl bir dünya istiyor? *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, Safran, M ve Dilek, D. (Editörler). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi, ss. 286-301.
- Covell, K. (1999). Cultural socialization and conception of war and peace, *How children understad war and peace*; a call for international peace education, 111-126.
- Crawford K. A and Foster S. J. (2007). *War, nation, memory international perspectives on world war II in schol history textbooks*, Charlotte: Information Age Publishing.
- Criss, N. B. (2003). *Barışı olmayan savaş*. *Doğu Batı*, 6(4), 29-53.
- Dalar, M. (2008). Uluslararası hukukta haklı savaş doktrini: bir problemin analizi. *Muhafazakâr Düşünce*, 4 (15), 231-249.
- Dance, E H. (1971). *Orta Dereceli Okullarda Tarihin Yeri* (çev. O. Horasanlı). İstanbul: MEB Devlet Kitapları
- Demirtaş, A. (1991). Barış, savaş ve eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, Hacettepe Üniversitesi Yayınları, 41-46.
- Dewey, J. (1918). Vocational education in the light of the world war. *The Vocational Assocation of The Middle West*, 4, January, Chicago.

- Direk, N. (2008). Neden savaş? *Çocuk Gazetesi*, 1(1), Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları, 10-13
- Droba, D. D. (1931 a). Effect of various factor on militarism- pacifism. *Journal of Educational Psychology*, 22, 96-111.
- Droba, D. D. (1931 b). Effect of various factor on militarism- pacifism. *Journal of Abnormal & Social Psychology*, 26,141-153.
- Droba, D.D. (1931 c). Attitude toward war, Scale no.2, Form A (Edited by. L.L Thurstone), The University of Chicago
- Droba, D.D.(1931 d). Attitude toward war, Scale no.2, Form B (Edited by. L.L Thurstone), The University of Chicago
- Duffy, E. (1941). Attitudes of parents and daughters toward war and toward the treatment of criminals. *The psychological Record*, June, IV (23), 367-372.
- Ebrulat, D.E. (1995). Türk Tarih Kitaplarında Balkan Savaşları. (Yay. Haz. S. Özbaran). Tarih Eğitimi ve Tarihte “Öteki” Sorunu, 2. Uluslar arası Tarih Kongresi 8–10 Haziran 1995. İkinci Baskı. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, ss. 152–161.
- Eckhardt, C. C. (1917). War and peace in the light of history. *History Teacher's Magazine*, 8 (2), February, 43-46.
- Ediger, M. (2003). War and Peace in the curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, December, 4, 288-193.
- Einstein, A. (2008). *Benim gözümde Dünya*. (çev. D. Evrenosoğlu). İstanbul: Alfa.
- Elliott, B. J. (1994). The impact of the Second World War upon history teaching in Britain. *Journal of Educational Administration and history*, 26(2), 153-163.
- Enzensberger, H. M. (1995). *İç savaş manzaraları*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Falls, C. (1990). The place of war in history. *The Place of War in History, An Inaugural Lecture*, Michigan: A Xerox Company.
- Freud, S. and Einstein A. (2010). *Niçin Savaş* (Çev. M. Demirbaş), Ankara: Alter Yayıncılık.(Eserin orijinali 1933 yılında yayımlandı).
- Foster, S. and Nicholls, J. (2005). America in World War II: An analysis of history textbooks from england, japan, sweden and the united States. *Journal of Curriculum and Supervision*, Spring, 20 (3) 214-233.
- From, E. (2011). *İnsanda Yıkıcılığın Kökenleri*. (Çev. Ş. Alpagut). İstanbul: Payel Yayınları. (Eserin orijinali 1973 yılında yayımlandı).

- Fujioka, N. (1991-1992). The current situation on teaching about World War II Japanese classrooms. *The International Journal of Social Education*, 10 (1), 20-40.
- Fujioka, N. (1995). How World War II taught in Japanese classrooms. *The International Journal of Social Education*, 10 (1), 12-33.
- Green A. R. (1937). Education and war. *Contemporary Review*, 151, 84-92.
- Gürbüz, Y. E. (2009). Azerbaycan tarih ders kitaplarında Osmanlı-Akkoyunlu savaşları. *Toplumsal Tarih*, 183, 78-83.
- Haas, M. E (1985). Considerations for curriculum development in teaching war and peace. *The Social Studies*, November/December, 255-256.
- Haas, M. (1986). War and peace: The students' views. *Journal of Research and Development Education*, 19(3), 84-89.
- Hakvoort, I. (1996). *Conceptualization of peace and war from childhood through adolescence*, Amsterdam.
- Hakvoort I. (1996). Children's conceptions of peace and war: A longitudinal study. *Peace and Conflict : Journal of peace psychology*, 21 (1), 1-15.
- Hakvoort I., Hagglund, S., and Oppenheimer L. (1998). Dutch and swedish adolescents' understanding of peace and war, Adolescents, cultures and conflicts: Growing up in contemporary Europe , J-E Nurmi (Ed), 75-105.
- Hakvoort, I. and Oppenheimer, L. (1999). I know what you are thinking: The role – taking ability and understanding peace and war. In A. Raviv , L. Oppenheimer, & D. Bar- Tal (Eds.). *How children understand war and peace : A call for international peace education* (59-77). San Franisco: Jon Bass.
- Hakvoort, I and Hagglund S. (2001). Giving voice to children's perspectives on peace. D.Christie., R Wagner., D Du and N. Winter (Eds.), *Peace, Conflict and Violence: Peace Psychology for the 21 st Century* (pp. 324-329), New Jersey: Prentice Hall.
- Hakvoort, Ilse. (2002). Theories of learning and development: Implications for peace education. *Social Alternatives*, 21(1),18-22.
- Hakvoort, I. (2010). Peace education in regions of tranquility. G. Salamon and E. Cairns (Eds), *Handbook on Peace Education* (pp.287-301). Psychology Press.
- Harris, I. M (1999). Types of peace education. In A. Raviv., D. Bar-Tall and L. Openheimer (Eds), *How Children Undertstant War and Peace: A Call for International Peace Education* (pp. 299-317).

- Grotius, Hugo (2011). *Savaş ve Barış Hukuku*. (Çev. S. L. Meray). İstanbul: Kurtiş Matbaası. (Eserin orijinali 1625 yılında yayımlanmıştır).
- Harlow, S.R. (1930). What war does to the minds of children. *The World Tomorrow*. December, 488-490.
- Juhasz, A.M and Palmer, L. L. (1991). Adolescent perspectives on ways of thinking and believing that promote peace. *Adolescence*, Winter, 26(104), 849-855.
- Hamîdullah, M. (1971). Tarihi tasvirlerle göre Malazgirt Meydan Muharebesinin plânı. *Tarih Enstitüsü Dergisi*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Matbaası, 111-113.
- Hamîdullah, M. (1981). *Hız peygamberin savaşları ve savaş meydanları*. (Çev. S. Tuğ). İstanbul: Yağmur Yayınevi.
- Harris, I.M. (1999). Peace education: Collages and universities. *Encyclopedia of Violence, Peace, and Conflict*, 2, Milwaukee: Academic Pres.
- Harris, I. M. (1999). Types of peace education. *How Children understand war and peace ; A call for International Peace Education*, 299-317.
- Harris, I. (2010). History of peace education. In G. Salamon and E. Cairns (Eds.), *Handbook on Peace Education* (pp.11-20). Psychology Press.
- Hagglund, S. (1996). Developing concepts of peace and war: Aspects of gender and culture. *Peabody Journal of Education*, 71(3), 21-49.
- Hakvoort, I. (1996). Children's conceptions of peace and war: A longitudinal Study. *Journal of Peace Psychology*, 2(1), 1-15.
- Hanson, V. D. (1999). The dilemmas of the contemporary military historian, reconstruction history. E. fox-Genovese & E. L. Quinn (Eds.), *The Emergence of a New Historical Society* (pp.189-201).
- Harris, I., and Synott, J. (2002). Guest editors' introduction: Peace education for a new century. *Social Alternatives*, 21(1), 3-6.
- Headlam, J. W. (1918). The effect of the war on the teaching of history, In A.F. Pollard (Ed), *History*, III.IV, April-January, 10-13.
- Hodges. H. W. (1916-1918) . The teaching of naval and military history, A. F. Pollard (Ed), *History*, April-January, 1-2, London: The Quarterly journal of the historical association.
- Howlett, C. F. (2010). American peace history since Vietnam War. *Perspectives on History*, December, 35-37.
- Irlandokhte. (1983). Children of war in Iran. *Children and War*, (97-102) Proceedings of symposium at Suntio Baths, 243-27.3.1983, Finland.

- Ioldan, G.G. (1999). İspanya iç savaşı. *Tarihin Kötüye Kullanımı*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, 71–83
- İBB (2008). *İslam'da Bilim ve Teknik*, Cilt V, İstanbul: İBB Yayınları
- İbn Haldun. (1989). “*Mukaddime*, cilt II. (Çev. Z. K. Urgan). Ankara: Maarif Basımevi.
- İnan, A. (2008). Medeni bilgiler ve M. Kemal Atatürk'ün el yazıları. (İkinci baskı), Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Jagodic, G.J. (2000). Is war good or bad thing? The attitudes of Croatian, Israeli, and palestinian children toward war. *International journal of psychology*, 35(6), 241-257.
- Keagen, J. (1993). *Savaş Sanatı Tarihi*. (Çev. Füsün Doruker). İstanbul: Gençlik Yayınları AŞ.
- Koullapis, L.G. (1995) “Türkiye’de tarih ders kitapları ve UNESCO’nun önerileri.” *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, 1994 Buca Sempozyumu, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 273–282.
- Kuhlen, R. (1943). Attitudes toward enemy and allied countries. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*. The American Psychological Association, 38, 277-283.
- Kyrle, E M. (1936). The development of war. In T.W. Mitchel (Ed.), *The British Journal of Medical Psychology XV* (pp. 219-225).
- Marquis, A.G. (1978). Words as weapons: Propaganda in Britain and Germany during the First World War. *Journal of Contemporary History*, 13 (3), 467-498.
- Matoux, P. (1918). The effect of the war on the teaching of history. In A.F. Pollard(Ed), *History* (pp.13-24), April-January, 13-24.
- Labbe, B. and Puech M. (2006). *Savaş ve barış*. (Çev. A. Aslan). Gün Işığı Kitaplığı,
- Lethoko, M. (2001).Curriculum development for living together in Africa. In J. Aglo. And M. Lethoko (Eds.), *Final Report of the Seminar Held in Nairobi*, UNESCO: Kenya.
- Levin, D.E , College W., Paige N.C and College L. (1989). Piaget, war and play, *The Genetic Epistemologist*, 17(3), 11-15.
- Levstik, L. And Barton K. (2005). *Doing History*, Newyork: Routledge,
- Lin L., Zhao, Y., Ogawa M, Hoge J and Kim, B. Y. (2009). Whose History ? An Analysis of the Korean War in history textbooks from the United States, South Korea , Japan and China. *The Social Studies*, September/ October, 222-232.

- Loewen, J.W. (2007). *Lies my teacher told me*, New York, London, Toronto: A Touchstone Book.
- Loughrey, D., Kidd, S and Carlin, J. (2003). Integrated primary schools and community relations in Northern Ireland. *The Irish Journal of Education*, 34, 30-46.
- Lutz, P.E. (1929). Nationalism in German history textbooks. *Historical Outlook*, 20(6), October, 273-279.
- MacPail, M. M. (1941). The teaching of history in war-time. *The Scottish Educational Journal*, September, 26,634-635.
- Masalski, K W. (2000). Teaching democracy, teaching war: American and Japanese educators teach the Pacific War. In. L. Hein and M. Selden. (Eds). *Censoring History, Citizenship and Memory in Japan, Germany, and the United States* (259-287), New York and London: An East Gate Book.
- Matsuzaki, T. (1979). Corecting textbook distortions: An experimental record of the study of Korean history in Japan. *Bulletion of Peace Proposals*, 419-423.
- Millas, H. (1991). History textbook in greece and turkey. *History Workshop*, Oxford University Press, <http://.jstor.org/stable/4289049>, 19 Temmuz 2010 tarihinde alınmıştır.
- Millas, H. (2004). Türkiye’de etnosantrik tarihçiliğin pratik Sonuçları. *Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları*, İstanbul: Tarih vakfi yurt yayınları.
- Millas, H. (1995). “Türk ders kitaplarında “Yunanlılar”: Bütünleştirici bir yaklaşım”, *Tarih Eğitimi ve Tarihte “Öteki” Sorunu*, 2. Uluslar arası Tarih Kongresi 8–10 Haziran, Tarih Vakfi Yurt Yayınları, İstanbul, ss. 152–161.
- Miallaret, G. (1984). Eğitim bilimlerinin epistemolojik ve metodolojik temelleri (Çev. S. Özsoy) *Revue Internationale des Sciences Sociales*, XXXVII (2) , 152–161
- Montaigne. (2006). *Denemeler* (Çev. S. Eyüboğlu), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- More, T. (2000). *Utopia*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Mumcu, A. (1977). “Siyasal Tarih”, *Felsefe Kurumu Seminerleri*, Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları, 268–276.
- National Opinion Reserach Center, University of Denver, December, report no.16.

- Nasser I, Abu-Nimer M. (2007). Peace education in a bilingual and biethnic school for Palestian and Jews in israel: Lesson and challenges. *Addressing ethnich conflict through peace education*, Palgrave, 107-120.
- Ndubisi, R O. (1979). Peace education third world. *Bulletion of Peace Proposals*, 10(4), 383-388.
- Neilberg, M. S. (2011). *Dünya Tarihinde Savaş* (Çev. M. T. Akad), İstanbul: Tarih Vakfi Yurt Yayınları. (Eserin orijinali 2001 yılında yayımlandı).
- Nelson, L. R., Pooler, A.D and Frederick D. (1994). Treatment of the Gulf War by secondary social studies teachers. *The Social Studies*, March, 85 (2), 76-82.
- Nicholls, J. (2006). Beyond the national and the transnational perspectives of WWII in USA, Italian, Swedish, Japanese, and English school history textbooks. *Research in Comparatrive and İnternational Education*, 1(1), 89-112.
- Opotov, S., Gerson, J and Woodside, S. (2005). From moral exclusion to moral exclusion : Theory for teaching peace. *Theory into Practice*, 44(4), 303-318.
- Oppenheimer, L. (2010). Contributions of development psychology to peace education. In G. Salamon and E. Cairns (Eds), *Handbook on Peace Education*, 103-119, Psychology Press.
- Oppenheimer, L and Hakvoort I. (2003). Will Germans ever be forgiven? Memories of Second World War four generations later, In E.C and M. D.(Eds.), *The Role of Memory in Ethic Conflict* (94-103), Palgrave Macmillan, 94-103.
- Oruç, Ş. (2002). İlk Öğretim İkinci Kademedede Görev Yapan Tarih Öğretmenlerinin Savaş Konularının Öğretimine İlişkin Tutumları, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Oruç, Ş. (2006), Ders kitaplarında savaş olgusu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), 9–29
- Özbaran, S. (2003). *Güdümlü Tarih*, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Öztaş, S. (2007). Tarih Öğretimi ve Filmler, *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Page, J. S. (2000). Can history teach us. *Peace Review*, 12(3), 441-448.
- Paret, Peter-Lewis Beth Irwin –Paret, Paul,(1992). *Posters of War and Revolution From the Hoover Institutions Archives* , New Jersey: Princeton University Press
- P. G. Avery, D. J. Johnson and R. T. Johnson. (1999). Teaching and understanding of war and peace through structured academic controversies. In A. Raviv, L Oppenheimer and D Bar-Tall (Eds.), *How children understand war and peace: A call for international peace education* (pp 260-280), California.

- Perk, K. (1947). *Alpaslan ve Malazgirt Meydan Muharebesi, savaş alanında bir İnceleme*, Ülkü Basımevi.
- Piaget, J. (1989). Is an education for peace possible? *The Genetic Epistemologist*. The quarterly journal of the Jean Piaget Society, 17, 5-9.
- Pihlblad, C. T. (1935, November- December). Student attitudes toward war. *Sociology and Social Reserach*, XX (2), 249-254.
- Piliçkova, S. (2002). “Makedonya Çağdaş Türk Folklorunda Türk Savaşları ve Türk Savaş Kahramanları”. *XII. Türk Tarihi Kongresi*, Ankara, 4–8 Ekim 1999, II. cilt II. Kısım, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 957–969
- Pingel, F. (2003). *Avrupa Evi (Ders kitaplarında 20. Yüzyıl Avrupası)*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı
- Porat, D. A. (2004). It’s not written here, but this is what happened: Student cultural comprehension of textbook narratives on the Israeli-Arap conflict. *American Educational Research Journal*, 41 (4), 963-996. Web:<http://www.jstor.org/stable/3699469> adresinden 5 Ağustos 2010 tarihine alınmıştır.
- Porter, E. (1926). *Student opinion on war: An investigation*. Unpublished Doctoral Thesis, The University of Chicago, Illinois.
- Preston, R. C. (1942). Children’s Reactions to a Contemporary War Situation. *Bureau of Publications Teacher College*, New York: Colombia University.
- Proudhon, P.J. (1995). Savaş ve Barış 19, Savaşa Son vermek için, 3, İstanbul, 89–96.
- Rosell, L. (1968). Children’s views of war and peace. *Journal of Peace Research*, 5(3), 268-276.<http://jstor.org/stable/423277>.
- Rood, J. (1985). Pre-school children’s understanding of war. *Early Child Development and Care*, 22,109-121.
- Ruelland , J. G. (2004). *Kutsal Savaşlar Tarihi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Rumford, J. (2007). *Silent Music*, New York: Roaring Book Press.
- Russell, B. (1984). *Eğitim Üzerine*. (Çev. N. Bezel), İstanbul: Say Yayınları.
- Safran, M. (1993). Tarih Öğretiminin eğitimsel amaçları. *Belleten*, LVII (220), Nisan, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Safran, M., Ata, B. (1996). Barışçı Tarih Eğitimi Üzerine Çalışmalar; Türkiye’de Tarih Ders Kitaplarında Yunanlılara İlişkin Kullanılan Dil ve Yunanlılara İlişkin

- Öğrenci Görüşleri. *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, Gazi Üniversitesi Yayınları, 11–26.
- Safran, M. (2002) “Osmanlı Tarihi Öğretimi ve Osmanlı İmaji”, *XII. Türk Tarihi Kongresi*, Ankara, 4–8 Ekim 1999, II. cilt II. Kısım, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, 823–854.
- Safran, M. (2006). *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Safran, M. (2008), Türkiye’de Tarih Eğitimi ve Öğretimi., M. Safran ve D. Dilek (Editörler). *21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi*, Yeni İnsan Yayınevi, ss.13–20.
- Salomon, G and Nevo, B. (2001). The dilemmas of peace education. *Palestine-Israel Journal of Politics, Economics, and Culture*, 8, 64-76.
- Salomon, G. (2004). Does peace education make a difference in the context of an intractable conflict? *Peace and Conflict of Peace Psychology*, 10 (3), 257-274.
- Sayılan, H. (2008). Savaş alanı turizmüne kazandırılması gereken bir alan. *IV Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi*, 347-363.
- Schmid, H. (1968). Peace research and politics. *Journal of Peace Research*, 5 (3). <http://jstor.org/stable/423274>. 17 Agustos 2010 tarihinde alınmıştır.
- Schensul, S. L., Schensul J.J and LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods, observations, interviews and questionnaires*, New York and Oxford: Altamira Press.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K and Bodine, R. J. (2007). Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk (Çev. F. G. Akbalık ve B. D. Karaduman). Ankara: İmge Kitabevi.
- Schueddekopf, O E., Bruley R., Dance, E.H., and Vigander H (1969). Tarih öğretimi ve tarih kitaplarının geliştirilmesi (Çev. N Engez), İstanbul: MEB Devlet Kitapları.
- Shaw, M.E and Wright, J.M. (Eds).(1967). *Scales for the measurement of attitudes*, New York: McGraw-Hill Company.
- Spielman, M. (1986). If peace comes ... Future expectations of Israeli children and youth, *Journal of Peace Research*, 23 (1), 51-67.
- Souza, L. K, Sperb T. M. and McCarty S. (2006). Brazilian children’s conceptions of peace, war and violence. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 12(1),49-63.
- Stradling, R. (2003). *20. Yüzyıl Avrupa Tarihi*, (Çev. A. Ünal), İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.

- Spilmann, M (1986). If peace comes...Future expectations of Israeli children and youth. *Journal of peace research*, 23. (1) 51-67.
- Stagner, R. (1942). Some factors related to attitude toward war. *The journal of social Psychology*, S,P,S,S, T. Bulletin 16, 131-142.
- Şimşek A (2007). Türkiye’de Tarih eğitiminin ulusallığı ve Avrupa merkezilik, *TSA*, s.1, 9-38.
- Suchuman, H. and Rieger, C. (1992). Historical analogies, generational effects, and attitudes toward war. *American Sociological Review*, 57, June, 315-326.
- Sunström, Marina. (1981). Pictures of war and peace by the Finnish and Icelandic youth, Finland, 177-187.
- Tabachnick, B. R. (1990). Studying peace in elementary schools: Laying a foundation for the “Peaceable Kingdom”. *Theory and Research in Social Education*, XVIII (2), 169-173
- Tashakkori, A and Teddlie, C. (2009). Integrating qualitative and quantitative approaches to research. In L . Bickman and D. J. Rog (Eds), *Applied Research Designs*, (pp. 283-317), sage publication.
- Tanilli, S. (1999). Yüzyılın bitiminde savaş ve barış. *Felsefelogos*, 2 (8), 15–25.
- Tekeli, İ. (1998). *Tarih Bilinci ve Gençlik*, İstanbul. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tekeli, İ. (2007). *Birlikte Yazılan ve Öğretilen Bir Tarihe Doğru* (2. Baskı). İstanbul: Tarih vakfı yurt yayınları.
- Temir, A. (1964–1965), Eski türk yazıtlarında savaş tasvirleri. *Türk Kültürü*, 3 (25–36), 642–646.
- Tepe, H. (2006). Kant etiği ve barış düşüncesi: Etik savaşları önleyebilir mi?, İ. Kuçuradi (Editör). Ankara. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Timuçin, A. (2004). Savaş nedir? *Felsefe Logos*, Bulut Yayınları, 6 (22), 9–13.
- Timurtaş, F. K. (1964–1965), Şiirimizde ağustos zaferleri. *Türk Kültürü*, Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü, 3 (25-26), 708–722.
- Tonybee, A. (1997). *Savaş ve uygarlık* (Çev. M. Dünder). Ankara:Ürün Yayınları. (Eserin orijinali 1950 yılında yayımlanmıştır).
- Torney, J and Gambrell, L. (1980). Eğitim silahsızlanma ve insan hakları. *Görüş*, UNESCO, İstanbul: Birleşmiş Milletler Yayınları, 5–10.

- Turan, O. (1950). Milliyet ve insanlık mefkûrelerinin tarih tedrisatında ahenkleştirilmesi. *AÜDTCF Dergisi*, 14, 209-225.
- Turhal, Abdullah. (2011). *Ankara 1402*, Ankara: Altar.
- Üçyiğit, E. (1977). Okullarımızda tarih öğretimi. *Felsefe Kurumu Seminerleri*, Ankara: Felsefe Kurumu Yayınları, 268-276.
- Ülken, H. Z. (1998). *İnsanî Vatanseverlik*, İstanbul: Ülken Yayınları.
- Volkan, V., and Itzkowitz, N. (1993). İstanbul, not Constantinople: The Western World's view of Turk." *Mind and Human Interaction*, 4, 129-140.
- Volkan, V. (1996). Bosnia- Herzegovina: Ancient fuel of a modern inferno. *Mind & Human Interaction*, 7, 110-127.
- Volkan, V. (2005). *Körü Körüne İnanç*, Karaçam, Ö, İstanbul: Okuyanıs Yayınları.
- Volkan, V (2007), *Kimlik Adına Öldürmek*, İstanbul: Everest yayınları.
- Volkan, V (2008), *Kıbrıs: Savaş ve Uyum* (Çev. B. Kılınçer). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Vriens, L. and Aspeslagh, R. (1985). Peace education as alternating between the person and structure. *The History and Social Science Teacher*, 20(3/4), 11-19.
- Wagner, R. V. (1988). Distinguishing between positive and negative approaches to peace. *Journal of Social Issues*, 44(2), 1-5.
- Walker ve Diğerleri (2003). Understanding war, visualizing peace: Children draw what they know. *Journal of the American Art Therapy Association*, 20 (4), 191-200.
- Ward, P. (2001). "Woman of Britain say go", women's patriotism in the first world war. *Twentieth Century British History*, 12(1), 23-45.
- Wells, H. G. (2011). *Küçük Savaşlar*. (Çev. A. Turhal), Ankara: Altar. (Eserin orijinali 1913 yılında yayımlanmıştır).
- Wells, K. (2009). *Childhood in a Global Perspective*, Cambridge: Polity Press
- Whitehead, A.N. (1971). *Eğitimin Gayeleri* (Çev. S. Huri), İstanbul: MEB Devlet Kitapları.
- Wilson, T. W. (1985). The global environment and the quest for peace: A revolution in the scale of Things. *Social Education*, March, 201-204.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.

Yazıcı S. Ve Yazıcı F. (2010). Yurtseverlik eğitimi: Tarih ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin algı, tutum ve eğitimsel uygulamalarına yönelik bir araştırma, *Uluslar arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, vol. 3/ 10. 649-660.

Yılmaz, L. (2000). Tarih nasıl yazılmalı? ya da yazılmamalı mı?, Z.A Kızılyaprak (Editör). *Tarih Yazımında Yeni Yaklaşımlar*, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, ss.73-83

Yılmaz M. E. (2010). *Savaş ve Uluslar arası Sistem*, Ankara: Nobel

Yoshiko, N and Hiromitsu, I. (2000). Japanese education, nationalism, and Ienaga Saburo's textbook lawsuits. In. L. Hein and M. Selden. (Eds). *Censoring History, Citizenship and Memory in Japan, Germany, and the United States* (pp.97-126) New York and London: An east gate book.

www.Hurriyet.com.tr/planet/17742197.asp.

www. Tdk.gov.tr

EKLER

EK 1: “SAVAŞ VE BARIŞ” HAKKINDA KOMPOZİSYON METNİ

Değerli öğrenciler tarih ders kitaplarınızda, televizyon, gazete, internet haberlerinde, yaşamınızın bazı dönemlerinde savaş ve barışla ilgili haberler duymaktasınız. Savaş ve barış kavramları nedir, bu kelimeler sizlere ne hatırlatmaktadır. Bu kelimeleri duyduğunuzda hangi duygulara kapılmaktasınız. Savaş ve barış kavramlarıyla ilgili duygularınızı ve düşüncelerinizi anlatan bir kompozisyon yazabilir misiniz?

Arş. Gör: Özgür AKTAŞ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ortaöğretim Sosyal Alanlar Bölümü Tarih Eğitimi ABD

EK 2: “SAVAŞ VE BARIŞ” KAVRAMI İLE İLGİLİ ÖĞRENCİ TUTUMLARI

Sevgili Öğrenciler:

Size verilecek olan ifadeler sizin “Savaş ve Barış” kavramı ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Görüşlerinizi öğrenmek için sizlere verilecek olan ifadeler “Tarih Eğitiminde Savaş ve Barış” adlı doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve samimi cevaplar veriniz. Cevaplarınız araştırmanın amacına ulaşması için çok önemlidir. Cevaplarınız toplu olarak değerlendirileceği için isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Sevgili Öğrenciler

Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Lütfen aşağıdaki seçeneklerde ve ifadelerde durumunuza uygun olan parantezlerin içine çarpı (X) işareti koyunuz. Hiç bir ifadeyi boş bırakmayınız.

Çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Özgür AKTAŞ

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Bölümü Tarih Eğitimi ABD

Öğrenci Bilgileri:

I-Cinsiyetiniz?

1.() Bay

2.() Bayan

II-Sınıfınız?

1.() Dokuzuncu sınıf sınıf

2.() Onuncu sınıf

3.() On birinci

4.() On ikinci sınıf

III-Okul Türünüz?

1. () İmam Hatip Lisesi

2. () Teknik ve Meslek Lise

3. () Fen Lisesi

4. () Anadolu ve Anadolu

Öğretmen Lisesi

5. () Güzel Sanatlar

Lisesi

6. () Sosyal Bilimler Lisesi

7. () Genel Lise

IV- Annenizin öğrenim düzeyi nedir?

1. () İlköğretim.

2. () Lise

3. () Yüksek Öğretim

V- Babanızın öğrenim düzeyi nedir?

1.() İlk Öğretim

2.() Lise

3. () Yüksek Öğretim

VI. Ailenizin aylık gelir düzeyi ne kadardır?

1.() 500- 1000 TL

2. () 1000 – 2000TL.

3. () 2000-3000 TL.

4. () 3000 TL ve üzeri

VII-Bilgisayarda savaş oyunu oynamayı seviyor musunuz?

1.() Evet

2. () Hayır

VIII- Savaş konulu film izlemeyi seviyor musunuz?

1.() Evet

2.() Hayır

İFADELER	(1) Kesinlikle katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle Katılıyorum
1. İnsanın savaşçılık özelliği ile doğduğuna inanırım.					
2. Savaş ilan edildiğinde bütün ulus savaşa destek vermelidir.					
3. Savaşlara katılan birisinin insanlığa olan güveninin azalacağını düşünürüm.					
4. Savaşların haklı nedenleri olduğuna inanırım.					
5. Ordumuz "Barışa" katkı sağlamak için dünyada çatışma yaşanan bölgelere yardım elini uzatmalıdır.					
6. Savaşlarda, insanların kazandıklarının, çektikleri acılara değmediğini düşünürüm.					
7. Tarih derslerimizde "kahramanlıkla" beraber barışın önemini de öğrenmeliyiz.					
8. Savaşı kaybedenin de, kazananın da savaştan zarar gördüğüne inanırım.					
9. Uluslararası sorunların çözümünde en iyi yolun "Savaş" olduğunu düşünürüm.					
10. Liselerdeki tarih derslerimiz, dünya barışına katkı sağlayabilecek niteliktedir.					
11. İnsanoğlu savaşı ortadan kaldıracak kadar güçlü değerlere sahiptir.					
12. Savaşın insan hayatını sebepsiz yere harcamak olduğuna inanırım.					
13. Tarih derslerimizde ülkemizin "Dostlarını" ve "Düşmanlarını" öğrenmeliyiz.					
14. Kazanan için de kaybeden için de savaşta harcanan zaman, kaybedilmiş bir zamandır.					
15. Bir insanın hayatta ulaşabileceği en yüce değer savaş meydanında kazandığı şeref ve şandır.					
16. Savaşların, Tanrının takdiri olduğuna inanırım.					
17. Şartlar ne olursa olsun, savaş ilan edildiğinde ülkemizin hizmetine koşmamız gerekir.					
18. Savaşların hepsinin kötü olduğunu düşünürüm.					

19.Tarihteki en büyük kahramanlarımız zafer kazanan askerlerimizdir.					
20. “Savaş” son çare olana kadar “Barışın” taraftarı olmalıyız.					
21.Ülkemizdeki parklara ve halka açık yerlere, savaş kazanan askerlerimizin isimlerinin verilmesinin önemli olduğunu düşünürüm.					
22.Savunma savaşına katılmak yurttaşların görevidir.					
23. Barışa katkı sağlayan insanların “Kahraman” ilan edilmesi gerektiğine inanırım.					
24. “Vatanseverlik” gibi yüce duyguların, savaşlardan doğduğuna inanırım.					
25.Savaşların zararlı olduğunu düşünürüm.					
26.Tarih derslerimizde barışın önemini öğrenmeden önce, iyi bir “Vatansever” olmayı öğrenmeliyiz.					
27. “Savaş” bir milletin eğitimli insanlarını harcar.					
28.Tarih derslerimizde savaşlar kadar; “Antlaşmaları” da öğrenmeliyiz.					
29. Tarih öğretmenlerinin dünya barışına katkı sağlayabileceğine inanırım.					
30. “Savaşlar” başka savaşlara yol açacak düşmanlıklara neden olurlar.					
31. İnsanoğlu uygarlaştıkça, “Savaşların” yerini “Barış” alacaktır.					
32. Bütün erkekler, savaş kararı alındığında savaşa katılmaya gönüllü olmalıdır.					
33. Barışların hepsinin iyi olduğunu düşünürüm.					
34. Dünyadaki “Barış” taraftarı insanların ve kurumların” gelecekteki “Savaşları” önleyeceğine inanırım.					
35.İnsanlık gelecekte tamamen “Barış” dolu bir dünyada yaşayacaktır.					
36. “Savaş” isteyen ülkelerin ve liderlerinin cezalandırılması gerektiğine inanırım.					
37. Zengin ve fakir ülkeler arasındaki gelir farkının azaltılması dünyada “Barışın” sağlanmasına katkı sağlayacaktır.					

38. Savaşlar milyonlarca suçsuz insana acı getirir.					
39. İnsanların dinlerinin çağrısına uyması dünya barışına hizmet edecektir.					
40. Savaşlarda kazanılan başarıların; bütün başarılardan daha üstün olduğuna inanırım.					

EK 3: GÖRÜŞME KILAVUZU

Öğrenciler görüşmeye gönüllü olarak katılmalıdırlar. Öğrenciler ve okul yönetimi görüşmenin zamanı hakkında bilgilendirildi. Öğrencilerle tek tek görüşmek öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edebilmesi için önemlidir. Öğrencilerin görüşme yerine isterlerse kendileri geleceklerdi isterlerse de görüşmeci sınıfta görüşme yapabilecekti. Bu konuda öğretmenlerle ve okul yönetimiyle fikir birliğine varılmıştır

Bu görüşme kılavuzunda yarı yapılandırılmış görüşme süreci koyu harflerle yazılmış ve büyük harflerle de konuşmada söylenebilecek sözler yazılmıştır. Söylenmesi muhtemel sözlerin hepsinin kullanılması gerektiği zorunlu değildir. Anahtar (sonda) soruların temel amacı ise öğrencilerin fikirlerini ve düşüncelerini açığa çıkarmaya yardımcı olmaktır. Öğrenci bazen anahtar sorular sorsanız da sorulara cevap vermeyebilir. Görüşmeci benzer sorularla yine çocuktan görüş almaya çalışmalıdır. Eğer bu böyle devam ederse, öğrenci soruları bilmediğini ya da cevap vermek istemediğini görürseniz bu soruyu geçebilirsiniz. Öğrenciler bazı sorularda fikirlerini söylemek istemeyebilir. Araştırmacı bu durumu sezer ise öğrenciye saygı göstermeli, o soruyla ilgili öğrenciden cevap almaktan vaz geçmelidir.

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu çocuklar ve yetişkinler için kullanılabilir. Görüşme yetişkinlerle yapılacaksa bu soruların formülasyonunu değiştirmek araştırmacıya kalmıştır. Araştırmacı klavuzda sorular ekleyebilir ya da çıkarabilir. Sonda soruları sormak görüşmenin seyrine göre araştırmacının seçimine bırakılmıştır.

Bilgilendirme

Görüşmede, görüşmecinin ilk dakikası öğrencileri rahatlatmaya yöneliktir. Dahası, kendinizi tanıtmak faydalı olacaktır. Daha sonra öğrencilere kayıt cihazı ile çalışacağınızı söyleyiniz. **SİZE KAYIT CİHAZI İLE İLGİLİ BİLGİ VERMEK İSTİYORUM. KAYIT CİHAZINI GÖRÜŞMEMİZE GETİRECEĞİM. ÇÜNKÜ SİZE SORU SORMAK İSTİYORUM VE VERECEĞİNİZ CEVAPLARI KAYDETMEYİ İSTİYORUM, KONUŞMALARIMIZI DA DAHA SONRA BU KAYIT CİHAZI İLE**

DİNLEME İMKÂNI BULACAĞIM. FAKAT BAŞLAMADAN ÖNCE BİR KAÇ SORU SORMAK İSTİYORUM.

Görüşmeye başlamadan önce genel bilgiler sistematik olarak toplanır.

Kaçıncı sınıfta okuyorsunuz? Tarih dersinde kendinizi başarılı buluyor musunuz?

Evet okulunuz?

Anne ve babanızın mezuniyet durumu nedir? Ailenizin ekonomik durumunu hangi seviyede buluyorsunuz?

Savaş konu film izlemeyi seviyor musunuz? Savaş konulu bilgisayar oyunu oynamayı seviyor musunuz?

SORULARA BAŞLAMADAN ÖNCE ŞUNLARI BİLMEK İSTİYORUM

Sizlerin görüşlerini öğrenmek istiyorum. Soruların doğru ya da yanlış cevapları yoktur.

Bölüm 1:

Bariş kavramı ile ilgili serbest ilişki kurma.

Soru 1a

Size şu kelimeleri söylediğimde aklınıza ne geliyor: Tarih (deneme örneği)

- Bilmiyorum ya da çocuk hiçbir şey söylemez:
- Tarih derslerini sever misin?
- Bu tutumunda tarih öğretmeninin rolü nedir?
- İleride tarih öğretmeni olmak ister misiniz?

Sorulara devam edebilirsiniz

- Aklınıza başka bir şey geliyor mu?
- Başka bir şey düşünüyor musunuz?

Soru 1b

Şu kelimeyi duyduğunuzda aklınıza ne geliyor? Bariş

- Cevap yok, çocuk sessiz
- Aklınızdan ne geçiyor
- Bariş ile birlikte nelerin gittiğini biliyor musunuz?
- Bariş kelimesini daha önce duydunuz mu?

Not: Eğer çocuğun barış ile ilgili bir kavramı yoksa bu çocuklar için değişik yöntemler kullanabilirsiniz. Eğer çocuk hâlâ barış kavramı ile ilgili bir şey söylemediyse (soru 2a ya geçebilirsiniz).

Soruları takip edin.(Takip ettiğiniz sorulardan bir tanesini kullanın)

-AKLINIZA BAşKA BİR şEY GELİYOR MU?

-DÜşÜNDÜĞÜNÜZ BAşKA BİR şEY VAR MI?

Bölüm 2 :

Arkadaşınıza ve beş yaşında ki çocuğa barışın tanımını yapma.

Soru 2 a

Sınıf arkadaşlarınızdan birisi Lütfen bana barış kelimesini açıklayabilir misiniz diye sorduğunda O'na ne diyeceksiniz?

-Öğrenciye aynı sınıfa giden bir arkadaşınız size barışın tanımını sorsa, ona nasıl açıklayabileceğini sorun, Öğrenci eğer erkekse, erkek arkadaşınız sorarsa ifadesini kullanın, eğer kız ise, kız arkadaşınız sorusunu yöneltiniz? Ya da anaokulundaki beş yaşındaki çocuk sorarsa ifadesini kullanın.

12 yaşından büyük çocuklara ve yetişkinler sorar iseniz: **Barış kelimesini sınıf arkadaşınıza nasıl açıklarsınız?** Çocuğun benim sınıf arkadaşım bu kelimeyi bilmiyor şeklinde cevap vermesine karşı tedbirinizi alınız.

Çocuk hiçbir şey söylemez ise, muhtemel soru ve cevaplar

-SORUYU TEKRARLA

-BARIş NEDİR? BİLİYOR MUSUNUZ?

-BANA BARIş KELİMESİNİ AÇIKLAYABİLİR MİSİNİZ?

-SINIF ARKADAşINIZA ONU NASIL AÇIKLARSINIZ?

-şÖYLE BAşLAYABİLİRSİNİZ “BARIş, YANI.....”

Soru 2b

5 yaşında ki bir çocuğa barışı nasıl açıklarsınız?

Çocuk eğer bir şey söylemezse

-şÖyle başlayabilirsiniz ,Barış, yani.....

-Beş yaşında ki bir çocuğun önünüzde oturduğunu düşünün ve size sordu, lütfen barışı açıklayabilir misiniz? Ne diyecektin? Bir şey söylemek zorunda olduğunuzu düşünün!

-Çocuk aynı şeyi söyledi

- YUKARIDAKİ İLE AYNI ŞEKİLDE SÖYLEMEYECEKSİNİZ. (Çocuklar çoğu zaman cevaplarını tekrarlamaya meyillidirler)

Bölüm 3:

Soru 3a

Barışa ulaşmak ve barışı korumak için strateji üretmek (günlük yaşam durumu, savaşla ilişkili olan barış, savaşın yokluğu).

Barış yapmayı nasıl düşünürünüz? Dünya nasıl barış dolu bir yer olabilir?

-Eğer çocuk cevap vermezse ya da açık cevap vermezse ya da bilmiyorum cevabından çok tatmin olmadıysanız, aynı soruyu sormaktan ziyade çocuğa ipucu verecek sorular sorunuz.

-Soruyu tekrarla.

-Ne söylediğini anlamıyorum bana açıklabilir misin?

- Onu nasıl yapacağın hakkında bilgin var mı? Barışı nasıl yaparsın?

-Şu anda aklına bir şey geldi mi?

I.Çocuğu daha fazla strateji bulmaya teşvik et.

-Öğrencinin cevabını özetle

-Daha fazla şey söyleyebilir misin?

-Daha yapabileceğin pek çok şey var mı?

II. Önerilen Stratejiyi anladığından emin ol

-Niçin bunu yapıyorsun?

- Niçin bu yolla yapmak istiyorsun

-Bunu nasıl yapacaksın

-Yaptığın zaman ne olacak.....(çocuğun önerdiği strateji)

Öğrencilerin verdikleri cevaplardan bazı örnekler

“Çok arkadaş bulmak”

-ÇOK ARKADAŞIN NASIL OLUR YA DA NASIL ÇOK ARKADAŞ BULURSUN?

“Onlar kavga etmemeli”

-HİÇ KAVGA OLMAYACAĞINI NASIL GÖREBİLİRSİN?

Soru 3b

Ulusal düzeyde savaşın yokluğu

Eğer Türkiye'nin Cumhurbaşkanı olsaydınız, barış yapmak için ne yapmak isterdiniz?

Çocuk cevap vermediği zaman, tatmin edici cevap vermediği zaman, ya da herhangi bir yol göstermediği zaman

- Soruyu tekrar et
- Ne söylediğini anlamıyorum, lütfen açıklayabilir misin?
- Türkiye'nin lideri olduğun zaman barış yapabilir misin?
- Şu anda ne düşünüyorsun
- Ülkende barışı korumak için ne yapmak istersin? Barış istediğini umuyorum? Ne yapabilirsin?
- Soruyu tekrarla: Türkiye'nin Cumhurbaşkanı'sın, barışı korumak için Türkiye'de ne yapmak istersin ?

Çocuk bir ya da daha fazla strateji söylediğinde

I. Daha fazla çözüm yolu bulmasını için onu teşvik et

- Çocuğun belirttiği stratejiyi tekrarlayın
- Çocuğun cevabını özetleyin
- Türkiye'nin lideri olduğunuz zaman yapmak istediğiniz başka şeyler söyleyin.
- Başka şeyler yapacak mısınız?..... başka neler yapacaksınız?
- Türkiye'nin lideri olduğunuz zaman en çok yapmak istediğiniz şey nedir?
- Ne yapabileceğinizi düşünüyorsunuz?
- Ülkenizde barışı sağlamak için düşündüğünüz başka yollar var mı?

II. Önerilen stratejiyi anladığından emin ol

- Niçin bunu yapıyorsun?
- Niçin bu yolla yapmayı tercih ettin.
- Nasıl yapacaksın? Ne olacak? (öğrencinin önerdiği strateji)

- Lütfen barışı, ne zaman, nasıl yapacağını açıklayabilir misin?

Örnek: *Bir mektup göndereceğim*".

-Kime mektup göndereceksiniz? Niçin mektup göndereceksiniz?

- Lütfen söyler misiniz mektupta ne olacak?

-Mektubu gönderdiğinizde ne olacağını düşünüyorsunuz?

Türkiye Cumhuriyeti kurulduğu yıldan beri dünya barışına katkı sağlamak için hangi savaşlara dahil oldu?

-Türkiye'nin doğrudan katıldığı savaşları duydunuz mu?

- Türkiye'nin NATO ve Birleşmiş Milletler adına katıldığı savaşları duydunuz mu?

- Türkiye dünya barışına katkı sağlamak amacıyla iki ülke arabuluculuk rolü oynadı mı?

-İki ülkenin antlaşmaya varmasında katkı sağladı mı?

Soru 3c

Uluslar arası düzey, bazı ülkelerde savaşın var olması

Eğer dünyanın lideri olsaydınız ya da Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri olsaydınız barış için ne yapardınız?

-Eğer çocuk cevap vermediyse, ya da yeterli cevap vermediyse, ya da herhangi bir strateji bilmiyorsa.

-Soruyu tekrarlayın

-Ne söylediğiniz anlamıyorum, lütfen tekrarlayabilir misiniz?

-Şu anda aklınıza bir şey geliyor mu?

-Bunu nasıl yapabileceğinizle ilgili aklınızda bir fikir var mı? Ya da dünyanın patronu olarak bunu nasıl yapabileceğinizle ilgili fikir var mı?

-Dünyada barışı korumak için ne yapabilirsiniz? Barış istediğinizi umuyorum? Bunu yapmak için ne yapacaksınız?

-Soruyu tekrarla: Dünyanın liderisiniz, dünyada barışı korumak için ne yapmak istersiniz?

Çocuk bir ya da daha fazla strateji önerirse:

I. Çocuğu daha fazla strateji için teşvik et:

- Çocuğun belirttiği stratejileri tekrar et. Çocuğun cevabını özetle

- Yapmak istediğin başka şeyler, yapacağın başka şeyler ?

- Eğer tüm ülkelerin lideri olursan barış yapmak için düşündüğün başka yollar var mı?
- Barış yapmak için daha neler yapacaksın?
- Dünyanın lideri olursan yapabileceğin daha başka neler var?

II. Önerilen stratejiyi anladığından emin ol.

- Niçin bunu yapıyorsun?
- Niçin bunu yapmak istyorsun?
- Nasıl yapacaksın ? Ne olacak? (çocuğun önerdiği strateji)
- Lütfen söyler misin barışı hangi yolla, ne zaman, yapacaksın?

Örnek:

“Savaş olmamalı ya da hiç bir ülke savaş yapmamalı”

SAVAŞ OLMAYACAĞINI NASIL GÖRECEKSİN?

“Sana anlatacağım”

-BUNU KİME SÖYLEYECEKSİN?

-SONRA NE OLACAK?

Soru 3d

Şu anda savaşta olan bir ülkenin liderisiniz. Ülkenizde barışı nasıl yapacaksınız?

Not: Çocuk sorduğu zaman: “Ne demek istiyorsun, yalnızca benim ülkemde savaş olursa mı? Bir iç savaş mı? ÇOCUĞA HER İKİ DURUMU DA DÜŞÜNMESİ İÇİN ZAMAN VERİN, Eğer çocuk “sivil savaşı” belirtirse, çocuğa açıklaması için sorun, iç savaş ne anlama geliyor ? Başka savaşta mı var?

-Eğer çocuk cevap vermediyse, ya da yeterli cevap vermediyse, ya da herhangi bir strateji bilmiyorsa.

-Soruyu tekrarlayın

-Ne söylediğiniz anlamıyorum, lütfen açıklayabilir misiniz?

-Şu anda aklınıza bir şey geliyor mu?

-Bunu nasıl yapabileceğinizle ilgili aklınızda bir fikir var mı? Eğer ülkenizde bir savaş varsa ülkenizin nasıl barış yapabileceğinize dair bir fikriniz var mı?

Dünyada barışı korumak için ne yapabilirsiniz? Sizin barış istediğinizi umuyorum? bunu yapmak için ne yapacaksınız?

-Soruyu tekrarla: savaşta olan bir ülkenin liderisiniz; barışı sağlamak için ne yapmak istersiniz?

Çocuk bir ya da daha fazla strateji önerirse:

- I. Çocuğu daha fazla strateji için teşvik et.
 - Çocuğun belirttiğı stratejileri tekrar et.
 - Çocuğun cevabını özetle
 - Yapmak istediğın başka şeyler, neler ?
 - Daha neler yapacaksın?
- II. Önerilen stratejiyi anladığından emin ol.
 - Niçin bunu yapıyorsun?
 - Niçin bunu yapmak istyorsun?
 - Nasıl yapacaksın ? Ne olacak? (çocuğun önerdiği strateji)
 - Lütfen söyler misin barışı hangi yolla, ne zaman, yapacaksın?

Bölüm 4:

Kişilerarası konuşma stratejileri

Soru 4 I

Bir erkek ya da kız erkek arkadaşınız sizin topunuzu , resminizi / kaleminizi / cep telefonuzu ya da sizin için değerli herhangi bir şeyinizi aldı. Size geri vermek istemiyor. Sınıf öğretmeniniz de birbirinizi şikayet etmenizi istemiyor. Ne yapacaksınız?

-Öğrenci bir çözüm söylemek için isteksiz davranıyor:

-Size ait olan eşyayı almak ister misiniz? Ne yapacaksınız ?

Cevaplarınızı tekrarlayın, özetleyin.

- O size geri verecek mi?

-Ne olacak?

-Siz eşyanızı geri istediğinizde sınıf arkadaşınız ne yapacak (*istediğiniz/ yada aldığımızda*) başka çözüm yolu var mı?

-Problem hangi yolla çözülecek? Problem nasıl çözülecek?

Benzer cevaplar

“*Bu problemi çözeceğim*”BU PROBLEMİ NASIL ÇÖZECEKSİN?

“Anlatacağım, KİME ANLATACAKSIN? NİÇİN? NE OLACAK?”

Soru 4 II

En yakın arkadaşınız bir şeyinizi sizden izinsiz alırsa ne yaparsınız?

-Öğrenci cevap vermeye isteksizse:

- Size ait olan şeyi tekrar geri almak ister misiniz?.....ne yapacaksınız ?

-Çok samimi bir arkadaşınız var mı?

Pek çok öğrenci bir çözüm yolu söyleyebilir. Şu soruları takip edin.

-Cevapları tekrar et. Özetle

-Sonra size ait olan şeyi geri verecek mi?

- Ne olacak (Örneğin istemeye karar verdiniz ?)

-Daha sonra ne olacak?

- Siz size ait olan eşyayı istediğiniz zaman arkadaşınız ne yapacak? Geri aldığımızda ne yapacak? Problem nasıl çözülecek?

Soru 4 III

Sizin en iyi arkadaşınız (hemcins) diğer bir arkadaşınızla kavga ediyor. ne yapacaksınız?

Soruları takip et (ilk üç soruyu çözüme ulaşmak için kullan)

-Niçin bunu yapıyorsun ?

-Bu kavgayı nasıl çözeceksin?

-Sonra ne olacak

-Kime yardıma gideceksin ? niçin o?

Cevapları özetle.

Soru 4 IV

Ortadoğu'da ya da Afrikada bir ülkede ülkesi savaşta Musa adında bir çocuk olduğunu hayal edin. Musa'nın ülkesinin savaşta askerlere ihtiyacı var. Fakat çocukların savaşa girmesini kimse istemiyor.

-Savaşa katılıp katılmama kararı Musa'ya bırakılırsa o ne yapmalı?

-Bu çocuk 18 yaşına kadar beklemeli mi?

- Eğer Musa savaşa katılmaya zorlanırsa bu durumda ne yapmalı?

Soruları takip et

- Çocuğun cevabını tekrarla

- Musa niçin bunu yapmalı?

- Sen aynı pozisyonda olsaydın ne yapardın?
- Musa ne yapacak.. (çocukların çözümü)sonra ne olacak?

Musa neden orduya katılmak istemiyor olabilir?

Cevapları takip et

-ÇOCUĞUN BELİRTTİĞİ NEDENLERİ ÖZETLE

DAHA ÇOK NEDEN SÖYLE O NEDEN SAVAŞA KATILMAK İSTEMİYOR?

- Eğer çocuk Musa'nın istemediği EYLEMLE ilişkilendirirse. Musa savaşmak istemiyor? Daima arka plandaki nedenini soracağım; NEDEN SAVAŞMAK İSTEMİYOR?

Eğer Musa daha büyük olsaydı ne karar verecekti? Niçin? Eğer O 18 yaşında ya da 20 yaşında askere katılma çağında olsaydı ne karar verirdi?

Soruları takip et:

Cevapları tekrarla Musa neden bunu yapacak?

Soru 4 V

Birbiriyle savaşan iki ülke var. Her iki ülkede savaşı durdurmak istiyor, fakat her iki ülke de diğerinin savaşı başlattığını düşünüyor ve barış görüşmesine diğerinin başlaması gerektiğini düşünüyor. Her iki ülke de diğerinin konuşmaya başlaması gerektiğini düşünüyor. Bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?

Soruları takip et

- Ne yapabileceklerini düşünüyorsunuz?
- Sonra sonra ne olacak
- Konuşmaya başladıklarında, ne tartışacaklar?
- Konuşmaya başladıklarında birbirlerine ne diyeceklerini düşünüyorsunuz?
- Neden sonra barış olacak

Çocuk cevabı *“Her ikisini de suçlu olduğunu düşünüyorum”*

LÜTFEN AÇIKLAYABİLİR MİSİN HER İKİSİNİN DE SUÇLU OLMA İHTİMALİ NASIL OLABİLİR?

Bölüm 5:

Çocukların tarihsel olaylar ve çağdaş olaylar hakkında ki bilgileri

Soru 5 a

Dünyada barışın olduğunu düşünüyor musunuz? Türkiye'nin barış içinde olmasına kim katkı sağlamaktadır?

- NİÇİN DÜNYA'DA BARIŞ OLMADIĞINI DÜŞÜNÜYORSUNUZ?
- NİÇİN BÖYLE DÜŞÜNÜYORSUNUZ?

Çocuk cevapladı: *"Bir bakımdan evet bir bakımdan hayır."*

BUNU BANA AÇIKLAYABİLİR MİSİN?

- ÇOĞUĞUN HER İKİ YÖNLÜ AÇIKLAMASINI DA ÖZETLE

Dünya'da barışın barışın olmadığı bir durum oldu mu? Bu durum Türkiye'yi nasıl etkiledi? Barış olmayan bir durumu açıklayabilir misin? (Savaşlara vurgu yapmak)

- Dünya'da ne zaman barış yoktu ve Türkiye nasıl etkilendi?
- Pek çok kez mi, bir kez mi?
- Bu farklı ortamda ne olduğunu açıklayabilir misin ?
- Savaş nasıl durdu?

Şu anda barışı sağlamakla kim görevlidir?

Cevap alınamadığı zaman

-Bana Türkiye'de 'de barışın olduğunu söylediniz, bu barışı kim sağlıyor?

Nasıl?

Soruları takip et

-O ne yapacak?

- Bunu nasıl yapacak?

- Başka bir şey yapar mı?

Soru 5b

Sizece barışı korumakla Kim sorumlu, nasıl?

Cevapları takip et:

O, nasıl yapmalı?

Daha fazla şey yapabilir mi?

Başka şeyler de yapabileceğini düşünüyor musun?

Soru 5c**Dünyadaki ülkelerde barışı sağlamakla kim sorumlu**

(*Öğrencinin belirttiği ülkeler*) Nasıl?

Soru 5d

20. yüzyılda dünyanın pek çok yerinde ülkeler arasında ve ülkelerin kendi içlerinde savaşlar yaşandı. Bu ülkeler hangi ülkelerdir?

İçinde bulunduğumuz 21. yüzyılda dünyada pek çok ülke birbiri ile savaşmaktadır. Hangi ülkeler olduğunu biliyor musunuz? Niçin özellikle bu ülkeler seçtiniz? Bu savaşlarda neler oluyor?

Bölüm 6:

Savaş kavramı ile serbest ilişkilendirme, savaşın tanımı, nedenleri ve savaşa katılan insanlar.

6a**Savaş nedir, kelimesini duyduğunuz zaman ne düşünürsünüz?**

Cevap yok, öğrenci sessiz, bu durumda anahtar (sonda) sorulara geçilir.

-ŞU ANDA AKLINIZA NE GELİYOR?

- SAVAŞIN NELERİ GÖTÜRDÜĞÜNÜ BİLİYORSUNUZ?

-SAVAŞ TERİMİNİ DAHA ÖNCE DUYDUNUZ MU?

Soruları takip et (aşağıda ki soruları takip et)

-DÜŞÜNDÜĞÜNÜZ BAŞKA BİR ŞEY VAR MI?

-AKLINIZA GELEN BAŞKA BİR ŞEY VAR MI?

Soru 6b

Sınıf arkadaşınıza savaşın tanımı

Sınıf arkadaşınızdan birisi size şöyle derse, lütfen bana savaş kelimesini anlatır mısın? Ona ne anlatacaksınız?

Sınıf arkadaşınıza savaş kelimesini nasıl anlatırsınız?

Çocuk cevap vermediği zaman:

-Şöyle başlayabilirsiniz, yani.....

-Ona anlatacağınız şey şudur. Savaş...

Örnek (Çocuk cevap vermek istemezse)

Onlar biliyorlar. Onlara açıklamak zorunda değilim. ONLARIN BİLDİĞİNİ BEN DE BİLİYORUM FAKAT AÇIKLAMANIZ YA DA TANIMLAMANIZ İSTENDİ.

Soru 6 c

(5 yaşında ki çocuğa savaşı tanımlama)

5 yaşındaki bir çocuğa savaşı nasıl tanımlarsınız?

Çocuk cevap vermediği zaman:

-ŞÖYLE BAŞLAYABİLİRİZ, SAVAŞ.....

-BEŞ YAŞINDA Kİ BİR ÇOCUĞUN YANINIZDA OLDUĞUNUZU DÜŞÜNÜN, SİZE ŞÖYLE DEDİ, LÜTFEN BANA SAVAŞI AÇIKLAYABİLİR MİSİN? NE SÖYLEMEK İSTERSİNİZ?

Soru 6d

Savaşın nedenleri

Seninle dünyadaki bazı ülkelerin birbirleriyle savaştığını konuştuk?

Bu devletler neden savaşıyorlar? Niçin savaşıma yolunu seçtiler?

Soruları takip edin

-BİLDİĞİNİZ DAHA BAŞKA NEDENLER VAR MI?

Özetle

BUNLARI SÖYLEDİNİZ ...BAŞKA BİLDİĞİNİZ BİR ŞEYVAR MI?

Nedenin açık olduğundan emin ol:

Çocuk şöyle cevap verebilir. “Çünkü aralarında anlaşmazlık var” LÜTFEN BANA AÇIKLAYABİLİR MİSİNİZ ANLAŞMAZLIK NEDİR? YA DA ANLAŞMAZLIĞIN NEDENİ NEDİR?

Soru 6e

Savaşa dâhil olan insanlar

Savaş yapan ülkeler de kim savaşıyor? Hangi insanlar bu savaflara dâhil olurlar?

Soruları takip et:

-Niçin onlar savaşa dâhil olurlar?

Soruları takip et:

...Çünkü onlar yapmalı..... ONLARLA KİM SAVAŞMALARI GEREKTİĞİNİ
SÖYLER ?

SANA ORDUYA KATILMAN GEREKTİĞİNİ KİM SÖYLER? NİÇİN? ÇAĞRI
SİZE NASIL ULAŞIR?

EK 4: TARİH DERS KİTAPLARINDA YER ALAN SAVAŞLAR VE ANTLAŞMALAR

Ortaöğretim Tarih 9. Sınıf Ders Kitabında Anlatılan Savaşlar			
Doğrudan Anlatılan Savaşlar		Bir Parça ya da Bir Metin İçerisinde Anlatılan Savaşlar	
Sarıkamış Harekâtı	İstanbul Kuşatması	MÖ 337 Peleponnes Savaşları	Karahanlıların Yıkılışı (1212)
Atilla'nın Galya Seferi	Kerbala Olayı	Talas Savaşı	İhşidileim Yıkılışı (969)
Bedir Savaşı (624)	Kuzey Afrika ve İspanya'nın Fethi	Yermük Seferi (634)	Samanoğullarının Yıkılışı (999)
Uhud Savaşı (625)	Dandanakan Savaşı(1040)	Ecnadeyn Savaşı (636)	Batı Karahanlılar'ın Yıkılışı(1141)
Hendek Savaşı (627)	Malazgirt Savaşı	Köprü Savaşı	Süleyman Şah ile Tutuş arasındaki mücadele (1086)
Hayber'in Fethi (629)	I.Haçlı Seferi (1096-1099)	Kadisiye Savaşı (636)	Emir Çavlı ile I. Kılıçarslan Mücadelesi
Mute Seferi (629)	II. Haçlı Seferi	Nihavend Savaşı (642)	Emir Çavlı ile I. Kılıçarslan Mücadelesi
Mekke'nin Fethi (630)	III.Haçlı Seferi	Kıbrıs'ın Fethi (649)	Emir Çavlı ile I. Kılıçarslan Mücadelesi
Huneyn Savaşı (630)	IV.Haçlı Seferi	655 Zatü's Savâri Deniz Zaferi	Latinlerin İstanbul'u İstilas (1204)
Taif Seferi (630)	Miryekefalon Savaşı	Kadiks Zaferi	II. Kılıçarslan'ın Kütahya ve Eskişehir Seferi
Tebük Seferi (631)	Yassı Çemen Savaşı	Türgeşler- Emeviler arasında savaş (720)	Türkiye Selçukluları-İznik İmparatorluğu Savaşı (1211)
Suriye'nin Fethi	Baba İshak İsyanı	Emevilerin yıkılışı(1031)	Türkiye Selçukluları-İznik İmparatorluğu Savaşı (1211)
Mısır'ın Fethi (640-641)	Kösedağ Savaşı	Beni Ahmer Devleti'nin yıkılması (1492)	I İzzettin Keykavus'un Sinop'u fethi(1214)
Deve (Cemel Vakası)	Moğolların Anadoluyu İstilas	1074 Katvan Savaşı	I. İzzettin Keykavus'un Eyyubier üzerine seferi (1220)
Sıffin Savaşı (657)	Türkiye Selçuklu Devleti'nin Yıkılışı		

Ortaöğretim Tarih 9. Sınıf Ders Kitabında Anlatılan Anlaşma ve Antlaşmalar Listesi	
Doğrudan Anlatılan Antlaşma ve Barış	Bir Parça ya da Bir Metin İçerisinde Anlatılan Barış ve Antlaşmalar
Margos Antlaşması	Kadeş Antlaşması
Medine Sözleşmesi	Anatlios (Anatolyus) Barışı
Hudeybiye Barışı (628)	Hazar Barış Çağı
	Hz Ömer Kudüs Patriği (Sofroius) Anlaşması.
	Sultan Mesud Bizans İmparatoru Antlaşması (1146)
	II. Kılıç Arslan-Bizans Saldırmazlık Antlaşması (1162).
	Alâadin Keykubad Ögeday Barış Antlaşması

Ortaöğretim Tarih 10. Sınıf Ders Kitabında Anlatılan Savaşlar	
Doğrudan Anlatılan Savaşlar	
<p>Koyunhisar Savaşı</p> <p>Bursa'nın Fethi</p> <p>Palekanon (Maltepe) Savaşı</p> <p>İznik ve İzmit'in Fethi</p> <p>Karesioğulları Beyliği'nin Osmanlı Topraklarına Katılması</p> <p>Çimpe Kaleinin Alınması</p> <p>Edirne'nin Fethi</p> <p>Sırp Sındığı SavaşıÇirmen Savaşı</p> <p style="padding-left: 20px;">I. Kosova Savaşı</p> <p>İstanbul'un kuşatılması</p> <p>Ankara Savaşı</p> <p>Varna Savaşı</p> <p style="padding-left: 20px;">II. Kosova Savaşı</p> <p>İstanbul'un Fethi</p> <p style="padding-left: 40px;">Fatih Sultan Mehmedin Seferleri:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sırbistan Seferi - Mora'nın alınması - Eflâk seferi - Amasra'nın alınması - Sinop ve Trabzon'un alınması - Bosna Hersek Seferi - Otlukbeli Savaşı - Boğdan'ın alınması - Venedik ile savaş - Venedik ile savaş - Karamaogulları ile Mücadele - Kırım'ın Fethi - Arnavutluk Seferi - Yunan Adalarının Alınması 	<p>Malta Kuşatması</p> <p>Sakız Adası'nın Fethi</p> <p>Hint Deniz Seferleri</p> <p>Celali Ayaklanmaları</p> <p>Eyalet Ayaklanmaları</p> <p>Otuz Yıl Savaşları (1618-1648)</p> <p>II.Viyana Kuşatması (1683)</p> <p>Rus-,Avusturya-Osmanlı Savaşları (1736-1739)</p> <p>Osmanlı-Rus Savaşı (1768-1774)</p> <p>Yedi Yıl Savaşları ve Amerika'nın bağımsızlık Mücadelesi</p> <p>Fransız İhtilali</p> <p>Osmanlı-Rus ve Osmanlı-Avusturya Savaşları (1877-1792)</p> <p>Osmanlı-Fransız Savaşı (1798-1801)</p> <p>Sırp İsyarı</p> <p>Yunan İsyarı</p> <p>Kırım Savaşı(1853-1856)</p> <p>1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı</p> <p>Ermeni Olayları</p> <p>Tunus'un Fransızlar Tarafından İşgali</p> <p>Mısır'ın İngilizler tarafından İşgali</p> <p>31 Mart Olayı</p>

<p>- İtalya Seferi</p> <p>Mercidabık ve Ridaniye Savaşları</p> <p>Kanuni Dönemi:</p> <p>-Belgrad'ın Fethi</p> <p>-Mohaç Meydan Savaşı</p> <p>-I. Viyana Kuşatması</p> <p>-Almanya Seferi</p> <p>-Rodos'un Fethi</p> <p>-Cezayir'in Osmanlı Devleti'ne katılması</p> <p>-Preveze Deeniz Zaferi</p> <p>-Tarblusgarp'ın Fethi</p> <p>-Cerbe Deniz Savaşı</p>	<p>Trablusgap Savaşı</p> <p>Dömeke Meydan Savaşı</p> <p>I.Balkan Savaşı</p> <p>II.Balkan Savaşı</p> <p>Birinci Dünya Savaşı</p> <p>Ermeni Diasporası</p> <p>Kanal Harekâtı</p> <p>Hicaz ve Yemen Cephesi</p> <p>Irak Cephesi</p> <p>Suriye-Filistin Cephesi</p> <p>Galiçya, Romanya ve Makedonya Cephesi</p> <p>Çanakale Cephesi</p>
---	--

Ortaöğretim Tarih 10. Sınıf Ders Kitabında Anlatılan Savaşlar

Bir Parça ya da Metin İçerisinde Anlatılan Savaşlar

Osmanlı-Venedik Deniz Savaşı (1415)	Bağdat'ın Fethi
Cem Sultan İsyanı (1481)	Girit Kuşatması (1645)
Modon, koron ve Nevarin'in Fethi	Poltova Savaşı
Haçova Meydan Savaşı	Patrona Halil İsyanı
Hotin Savaşı (1621)	Akka Kalesi Zaferi
Çınar Vakası (1648)	

Tarih 10. Sınıf Ders Kitabında Anlatılan Anlaşma ve Antlaşmalar	
Doğrudan Anlatılan Anlaşmalar	Bir parça ya da Metin İçerisinde Anlatılan Anlaşma ve Antlaşmalar
Edirne Segedin Antlaşması (1444)	I. Kosova Savaşı Antlaşması
Avusturya ile İstanbul Antlaşması(1533)	Osmanlı Bizans Antlaşması (1400)
Amasya Antlaşması	Nigbolu Zaferi Antlaşması
Karlofça Antlaşması	Osmanlı-Venedik Anlaşması (1479)
İstanbul Antlaşması	Zitvatoruk Antlaşması
Pasarofça Antlaşması	Nasuh paşa Antlaşması
Küçük Kaynarca Antlaşması (1774)	Serav Antlaşması (1618)
Donanma Baskınları	Kasrı Şirin Antlaşması (1639)
Kütahya Antlaşması(1833)	Vestfalya Antlaşması
Hünkar İskelesi Antlaşması	Tilsit Antlaşması
Balta Limanı Antlaşması(1838)	Ziştovi Antlaşması
Kütahya Antlaşması	Prut Antlaşması
Londra Antlaşması (1840)	İstanbul Antlaşması (1724)
Londra Boğazlar Sözleşmesi (1841)	Ahmet Paşa Antlaşması
Paris Antlaşması (1856)	Karden Antlaşması
Bükreş Antlaşması	Belgrad Antlaşması (1739)
İstanbul Antlaşması	Annalıkavak Tenkihnamesi (1779)
Atina Antlaşması	Amerika Bağımsızlık Bildirisi (1776)
Lozan Antlaşması	Meternik Sistemi (1815)
	Elariş Antlaşması (1801)
	Paris Antlaşması (1802)
	Bükreş Antlaşması (1812)
	Edirne Antlaşması (1829)

I.Dünya Savaşı'nı bitiren Antlaşmalar	Berlin Antlaşması (1878) Viyana Kongresi Ayastefanos (Yeşilköy Antlaşması) Berlin Antlaşması İstanbul Antlaşması (1913) Mondros Ateşkes Antlaşması
---------------------------------------	--

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Tarih Ders Kitabında Anlatılan Savaşlar	
Doğrudan Anlatılan Savaşlar	
Trablusgarp Savaşı Çanakkale Savaşı Muş ve Bitlis'in Kurtuluşu Suriye Cehesi I. Dünya Savaşı 1915 Ermeni Olayları İzmir'in İşgali Pontus Meseleri Milli Cemiyetler ve Milli Varlığa Düşman Cemiyetler Millet Meclisine Karşı Ayaklanmalar Kurtuluş Savaşı'nın Başlaması ve Cepheler Güney Cehesi	I. İnönü Savaşı (1920) II. İnönü Savaşı Eskişehir-Kütahya Savaşları Tekâlifimillîye Emirleri (1921) Batı Cehesi Sakarya Meydan Savaşı (1921) Büyük Taarruz Ve Başkomutanlık Meydan Savaşı (1922) Şeyh Sait İsyanı Mustafa Kemal'e Suikast Girişimi (1926) Kubilay Olayı (1930) Türk-İngiliz İlişkileri, Irak ve Musul Sorunu

Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Tarih Ders Kitabında Anlatılan Anlaşma ve Antlaşmalar	
Doğrudan Anlatılan Anlaşma ve Antlaşmalar	
Mondros Ateşkes Anlaşması (1918)	Kars Antlaşması (1921)
Wilson İlkeleri(1918)	Ankara Antlaşması (1921)
Paris Barış Konferansı (1919)	Mudanya Ateşkes Görüşmeleri ve Anlaşmanın İmzalanması (1922)
Kongreler	Lozan Barış Antlaşması (1923)
Hıyaneti Vataniye Kanunu'nun Kabulü ve İstiklal Mahkemeleri	Türkiye'nin Milletler Cemiyeti'ne Girmesi
Serv Barış Antlaşması (1920)	Balkan Antantı (1934)
Londra Konferansı (1921)	Montreux (Montrö) Boğazlar Sözleşmesi
Teşkilatı esasiye'nin Kabulü (1921)	Sadabat Paktı
Türk-Afgan Dostluk Antlaşması (1921)	Hatay Sorunu ve Hatay'ın Anavatana Katılması
Moskova Antlaşması	

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Anlatılan Savaşlar	
Doğrudan Anlatılan Savaşlar	
Dünya Savaşı	Vietnam Savaşı
Bolşevik İhtilali	Keşmir Meselesi
Basmacı Hareketi	Arap İsrail Savaşları (1948-1973)
İtalya'nın Habeşistan'ı İşgali	İran- Irak Savaşı
İkinci Dünya Savaşı	Ege Adalarının Silahlandırılması ve Kıbrıs Barış Harekatı
Pearl Harbour Baskını ve ABD'nin Savaşa Girişi	

Pasifik Savaşları	SSCB'nin Dağılması
Yunan İç Savaşı	Dağlık Karabağ Sorunu
Kore Savaşı	Hocalı Katliamı
SSCB-Çin Çatışması	Yugoslavya'nın Dağılması ve İç Savaşlar
Küba Buhranı	Körfez Savaşları
	Filistin Sorunu

Çağdaş Dünya Tarihi Ders Kitabında Anlatılan Savaşlar	
Bir Parça ya da Metin İçerisinde Anlatılan Savaşlar	
İspanya İç Savaşı	
Japonya'nın Mançurya'ya Saldırması	
Varşova Paktı Ordusunun Çekoslovakya'yı İşgali	
Hindistan ve Pakistan'ın Kuruluşu	
Afrika'da İç Savaşlar	

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Ders Kitabında Anlatılan Anlaşma ve Antlaşmalar	
Doğrudan Anlatılan Antlaşmalar	Bir parça ya da metin içerisinde Anlatılan Antlaşmalar
Dünya Savaşı sonunda yapılan antlaşmalar.	Uşi Antlaşması
Monroe Doktrini	Briand-Kellogg Paktı
Milletler Cemiyeti Yasası	1922 Washington Deniz Silahsızlanma Konferansı
Balkan Antantı	Locarno Antlaşması (1925)
Balkan Paktı'nın Kurulması	Türkiye'nin Milletler Cemiyeti'ne girişi (1932)

Bağdat Paktı'nın Kurulması	Washinton Antlaşması (1934)
Montrö Boğazlar Sözleşmesi	Yalta Konferansı
Sadabat Paktı	Postdam Konferansı
Roma Antlaşması	San Francisco Barış Antlaşması
Barışa Doğru	Vietnam Barışı
Nükleer Silahların Sınırlandırılması Görüşmeleri (Helsinki Nihai Senedi)	Taşkent Deklarasyonu (1966)
Bandung Konferansı (1955)	Londra Anlaşması (1959)
Belgrad Konferansı (1961)	Türk Ordusu ve Dünya Barışı
Camp David Anlaşmaları	

EK 5: ÖĞRENCİLERİN ÖLÇEKLERE EKLEDİKLERİ NOTLAR

1

"Savaş ve Barış" kavramı ile ilgili öğrenci Algıları

Sevgili Öğrenciler:

Size verilecek olan ifadeler sizin "Savaş ve Barış" kavramı ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Görüşlerinizi öğrenmek için sizlere verilecek olan ifadeler "Tarih Eğitiminde Savaş ve Barış" adlı doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Lütfen ifadeleri dikkatlice okuyunuz ve samimi cevaplar veriniz. Cevaplarınız araştırmanın amacına ulaşması için çok önemlidir. Cevaplarınız toplu olarak değerlendirileceği için isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Sevgili Öğrenciler

Birinci bölümde kişisel bilgilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Lütfen aşağıdaki seçeneklerde ve ifadelerde durumunuza uygun olan parantezlerin içine çarpı (X) işareti koyunuz. Hiç bir ifadeyi boş bırakmayınız.

Çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Savaş, birak insanı acı gettiriyor, zarar veriyor gerçekten de. Fakat, bazen savaş sonucunda barış da gelebiliyor. Bana göre savaş kongre olmuş kalın, sahibi tarafından kesilmesidir; yani can yarıcağı kalın sahibinin. fakat kongre vucude yapılmayacaktır. Belki bu düşünceler, bir insanı korkutabilir fakat bugün Filistin'de ağlayan bebekleri, aç yarıcağık çocukları gör-
Öğrenci Bilgileri:

I-Cinsiyetiniz?

1. () Bay

II-Sınıfınız?

1. () Dokuzuncu sınıf

4. () On ikinci sınıf

III-Okul Türünüz?

1. () İmam Hatip Lisesi

3. () Teknik ve Meslek Lise

5. (X) Fen Lisesi

7. () Anadolu Lisesi

9. () Sosyal Bilimler Lisesi

10. () Genel Lise

11. () Başka okulsanız lütfen belirtiniz... ..

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı

Arş. Gör. Özgür AKTAŞ

2(X) Bayan

2(X) Onuncu sınıf

3. () On birinci sınıf

2. () Anadolu İmam Hatip Lisesi

4. () Kız Teknik ve Meslek Lisesi

6. () Anadolu Öğretmen Lisesi

8. () Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi

ne halde olduğum önemli değildir önemli olan devletin yasası, Türk milletinin kaldığı yerden yoluna devam etmesidir. Bir Türkler orta yerde yaşayamayız; biriler için "ya hep ya hiç" vardır. İnsanlık yoktur, devlet vardır. Belki bunları bir lise öğrencisi sinder duymak demin de dediğim gibi ürettücü olabilir; fakat irki de değilim, sadist de değilim. Sadere vatasever olduğumu düşünüyorum Saygılarımla.

Fen Lisesinden bir kız öğrencinin anketin arkasına yazdığı not

Savaş birçok insana acı çektiriyor, zarar veriyor gerçekten de. Fakat bazen savaş sonucunda barış da gelebiliyor. Bana göre savaş, kangren olmuş bir kolun sahibi tarafından kesilmesidir; yani canı yanacaktır kolun sahibinin; fakat kangren vücuda yayılmayacaktır. Belki bu düşünceler, bir insanı korkutabilir fakat bugün Filistinde ağlayan bebekleri, aç yarıçıplak çocukları gördüğümüzde barışın gelmesini dilemekten önce aklıma İsrail'e haddinin bildirilmesinin gerekliliği geliyor. Açık söylemek gerekirse, savaştan ben de çok korkuyorum; fakat bugün yine Kurtuluş Savaşı yaşasak kaç insanın öldüğü, ailemden kimlerin kaldığı benim ne halde olduğum önemli değildir önemli olan devletin yaşaması; Türk milletinin kaldığı yerden yoluna devam etmesidir. Biz Türkler orta halde yaşayamayız, bizler için “ya hep ya hiç” vardır. İnsancıklar yoktur, devlet vardır. Belki bunları bir lise öğrencisinden duymak demin de dediğim gibi ürkütücü olabilir; fakat ırkçı da değilim, sadist de değilim. Sadece vatansever olduğumu düşünüyorum. Saygılarımla.

Anket sahibi zevcelik 12. sınıf öğrencisinin notu:

İnsan için, ancak insan vatanı var olabilirler ancak güzel duygu vatanı savaş niye diye sormayı çok geç öğrenebildik biz. Biz geç de olsa öğrendik belki ama bize savaşın ne yüce, ne kutlu bir düşünce olduğunu öğretti zihniyet olduğu yerde duruyor hala. Kimse tarih dersinde duran çocuklar atlatır kulları, öldürmenin hayal gücünü, dünyayı biletlemezler, cürdünün testi kitaplarında aramazlar demedi bizlere.. Hayallerinin içinde boğun, fikirlerinin dünyaya sınırlı kalmam, ölmüş ütopyaların içinde korup, sevginin kaonik sayfalarında kapılmayın o saf ve aydın zihinlerinin, kalplerinin gücünü, demedi.. Siz bile bizlere bu anketi yaparken sınırlı tuttuk düşüncelerimizi, sizin sınırlarınız içinde düşünüp durdu fikirlerimizi.. Halbuki bir boş sayfa yetedi anlatmak için kendimizi. Sizse sınırlanmış sorularla "anket düşünce cevaplıyor mu bu çocuklar", demiyordunuz bu anketle..

Savaş? Barış? Gelecek var mı bu tür karambol.. Ya da bizim bu karambolu bilip bilmediğimizi, savaş mübâh, barışı sen çöze görüp görmediğimizi? "Anketi mi bir şey değiştirecek olduktan sonra!.. Nankah şimdi barış savaşın kalplerimizin sesini susturup büyütmeyi, kültürümüzü becerecekler bizi.. İktidarsız iki ödeş bilye misali birbirimizin aynası olacak, aynı hayat gayesini güdüp, aynı konuları tartışıp, aynı fikirleri de kadesimik gibi benimseyerek, kabul edeceğiz.. Aksini göstemeyecekler, götlemişler üzerine cettikler o kaonik padeyi kadırmayacak Günlük.. Gudecekler bizi.. Bir koyunu güder gibi hiskemizi önemsemeyip güdecekler..

(Saygısızlık ettiysem affola..)

anonim
NTU

Anadolu Lisesi öğrencisinin anketin üzerine yazdığı not

Anket sahibi zavallı 12. Sınıf öğrencisinin notu:

İnsan için, ancak insan varken, insan var olabilecekken onca güzel duygu varken savaş niye diye sormayı çok geç öğrenebildik bir. Biz belki geç de olsa öğrendik belki ama bize savaşın ne yüce, ne kutsal bir düşünce olduğunu öğreten zihniyet olduğu yerde duruyor hala. Kimse tarih dersinde durun çocuklar aklınızı kullanın, öldürmeyin hayalgücünüzü, dünyayı bileklerinizde, çözdüğünüz test kitaplarında arayın demedi bizlere.. Hayallerinizin peşinde koşun fikirleriniz dünyayla sınırlı kalmasın, ölmüş ütopyaların peşinde koşup, geçmişin karanlık sayfalarında kaybetmeyin o saf ve aydınlık zihinlerinizin, kalplerinizin gücünü demedi... Siz bizlere bu anketi yaparken sınırlı tuttunuz düşüncelerimizi, sizin sınırlarınız içinde dönüp durdu fikirlerimiz.... Hâlbuki bir boş sayfa yeterdi anlatmak için kendimizi. Sizse şaşırtmacalı sorularla “ anketi düzgün cevaplıyor mu bu çocuklar” ölçmüş oldunuz bu anketle.. Savaş? Barış? Gerek var mı bu tür karanlıklara... Ya da bizim bu kavramları bilip bilmediğimiz, savaş mübah, barışı son çare görüp görmediğimiz? Önemli mi bir şey değişmeyecek olduktan sonra!. Nasılsa şimdi barışı savunan kalplerimizin sesini susturup büyütmeyi, kirletmeyi becerecekler bizi... Nasılsa iki özdeş bilye misali birbirimizin aynısı olacak, aynı hayat gayesini güdüp, aynı konuları tartışıp, aynı fikirleri öz kardeşlerimiz gibi benimseyecek, kabul edeceğiz ... Aksini göstermeyecekler, gözlerimizin üzerine çektikleri o karanlık perdeyi kaldırmayacak çünkü... Güdecekler bizi... Bir koyunu güder gibi hislerimiz önemsemeyip güdecekler...

(Saygısızlık ettimse afola..)

(Anonimin notu)

EK 6: BİLGİSAYAR OYUNLARIYLA İLGİLİ GAZETE HABERLERİ



Bin Ladin'in bilgisayar oyunu rekor kırdı

İhsan DÖRTKARDEŞ/DHA
9 Mayıs 2011

'A

'A



Amerika'nın Pakistan'da düzenlediği operasyonun hemen ardından bir şirketin, piyasaya sürdüğü El Kaide lideri Usame Bin Ladin'in öldürüldüğü "KumaWar Episode 107: Osama 2011" bilgisayar oyunu büyük ilgi gördü.

Daha önce ABD güçlerinin Irak devrik lideri Saddam Hüseyin'i yakaladığı oyunu piyasaya süren şirket, 10 yıl askın süreden bu yana her yerde aranan Ladin'in Pakistan'ın Abotabad kentinde düzenlenen operasyonda öldürülmesini bilgisayar oyununa dönüştürdü.

Kısa sürede yayılan oyunda gerçeğin aksine bir ödülün değerine geçen Usame Bin Ladin'in sıralı gösterdiği ölüm kat çekti.

When Gaming Is Good for You

Hours of Intense Play Change the Adult Brain; Better Multitasking, Decision-Making, Even Creativity

By ROBERT LEE HOTZ

Videogames can change a person's brain and, as researchers are finding, often that change is for the better.

A growing body of university research suggests that gaming improves creativity, decision-making and perception. The specific benefits are wide ranging, from improved hand-eye coordination in surgeons to vision changes that boost night driving ability.

People who played action-based video and computer games made decisions 25% faster than others without sacrificing accuracy, according to a study. Indeed, the most adept gamers can make choices and act on them up to six times a second—four times as fast as most people, other researchers found. Moreover, practiced game players can pay attention to more than six things at once without getting confused, compared with the four that someone can normally keep in mind, said University of Rochester researchers. The studies were conducted independently of the companies that sell video and computer games.

Scientists also found that women—who make up about 42% of computer and videogame players—were better able to mentally manipulate 3D objects, a skill at which men are generally more adept. Most studies looked at adults rather than children.

Electronic gameplay has its downside. Brain scans show that violent videogames can alter brain function in healthy young men after just a week of play, depressing activity among regions associated with emotional control, researchers at Indiana University recently reported. Other studies have found an association between compulsive gaming and being overweight, introverted and prone to depression. The studies didn't compare the benefits of gaming with such downsides.

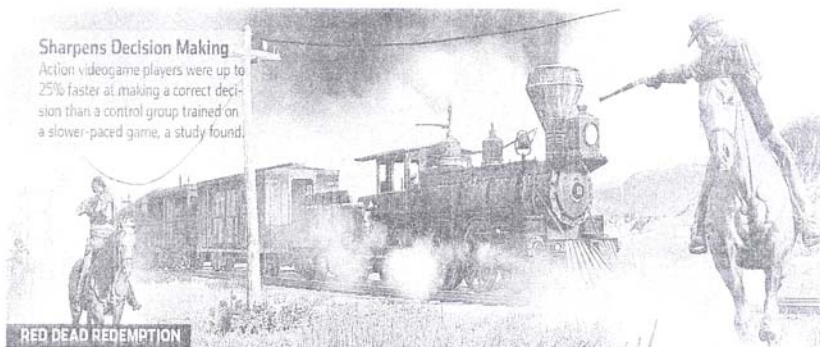
The violent action games that often worry parents most had the strongest beneficial effect on the brain. "These are not the games you would think are mind-enhancing," said cognitive neuroscientist Daphne Bavelier, who studies the effect of action games at Switzerland's University of Geneva and the University of Rochester in New York.

Computer gaming has become a \$25 billion-a-year entertainment business behemoth since the first coin-operated commercial videogames hit the market 41 years ago. In 2010, gaming companies sold 257 million video and computer games, according to figures compiled by the industry's trade group, the Entertainment Software Association.

For scientists, the industry unintentionally launched a mass experiment in the neurobiology of learning. Millions of people have immersed themselves in the interactive reward conditioning of electronic game play, from "Tetris," "Angry Birds" and "Farmville," to shooter games and multiplayer, role-playing fantasies such as "League of Legend," which has been played one billion times or so in the two years since it was introduced.

Sharpens Decision Making

Action videogame players were up to 25% faster at making a correct decision than a control group trained on a slower-paced game, a study found.



RED DEAD REDEMPTION



WORLD OF WARCRAFT: MISTS OF PANDARIA

Boosts Creativity

The more that middle-school boys and girls played electronic games, the higher their scores on the widely used Torrance test of Creativity. The genre of game didn't matter.

"Videogames change your brain," said University of Wisconsin psychologist C. Shawn Green, who studies how electronic games affect abilities. So does learning to read, playing the piano, or navigating the streets of London, which have all been shown to change the brain's physical structure. The powerful combination of concentration and rewarding surges of neurotransmitters like dopamine strengthen neural circuits in much the same way that exercise builds muscles. But "games definitely hit the reward system in a way that not all activities do," he said.

"There has been a lot of attention wasted in figuring out whether these things turn us into killing machines," said computational analyst Joshua Lewis at the University of California in San Diego, who studied 2,000 computer game players. "Not enough attention has been paid to the unique and interesting features that videogames have outside of the violence."

Broadly speaking, today's average gamer is 34 years old and has been playing electronic games for 12 years, often up to 18 hours a week. By one analyst's calculation, the 11 million or so registered us-

ers of the online role-playing fantasy "World of Warcraft" collectively have spent as much time playing the game since its introduction in 2004 as humanity spent evolving as a species—about 50 billion hours of game time, which adds up to about 5.9 million years.

With people playing so many hundreds, if not thousands, of different games, though, university researchers have been hard-pressed to pinpoint the lasting effects on cognition and behavior. Blizzard Entertainment Inc. in Irvine, Calif., which sells "World of Warcraft," "StarCraft II" and other popular games, didn't respond to queries about whether the company supports gaming research or conducts its own studies. Neither did RiotGames Inc. in Santa Monica, which markets "League of Legends."

The vast majority of the research didn't directly compare gaming with hours of other intense, mental activities such as solving math equations. Almost any computer game appears to boost a child's creativity, researchers at Michigan State University's Children and Technology Project reported in November.

Who Plays

U.S. households that play video or computer games

72%

Play with other gamers in person

65%

Play games on their phones or handheld devices

55%

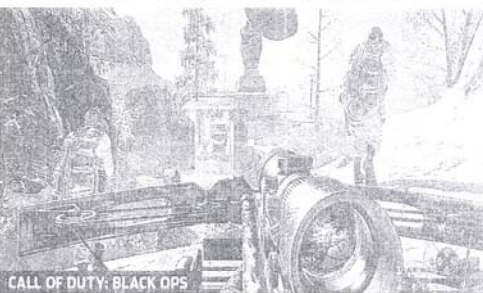
18% under 18

53% 18-49 year olds

29% over 50

42% Female

Source: The Entertainment Software Association



CALL OF DUTY: BLACK OPS

Boosts Brain Function

Action games have the strongest beneficial effect on the brain, research shows. A meta-analysis by Iowa State University psychologists, however, shows violent videogames make people more prone to aggressive thoughts and less likely to care about others.

A three-year study of 491 middle-school students found that the more children played computer games the higher their scores on a standardized test of creativity—regardless of race, gender, or the kind of game played. The researchers ranked students on a widely used measure called the Torrance Test of Creativity, which involves such tasks as drawing an "interesting and exciting" picture from a curved shape on a sheet of paper, giving the picture a title, and then writing a story about it. The results were ranked by seven researchers for originality, length and complexity on a standardized three-point scale for each factor, along with detailed questionnaires.

In contrast, using cellphones, the Internet, or computers for other purposes had no effect on creativity, they said.

"Much to my surprise, it didn't matter whether you were playing aggressive games or sport games, not a bit," said psychologist Linda Jackson, who led the U.S.-funded study of 491 boys and girls at 20 Michigan schools.

Even so, researchers have yet to create educational software as engaging as most action games.

Without such intense involvement, neural circuits won't change, they believe. "It happens that all the games that have the good learning effect happen to be violent. We don't know whether the violence is important or not," said Dr. Bavelier. "We hope not."

Until recently, most researchers studied the effects of gaming on small groups of volunteers, who learned to play under laboratory conditions. Some scientists now are turning the commercial games themselves into laboratories of learning.

In the largest public study of electronic gaming so far, Mark Blair at Simon Fraser University in Vancouver, British Columbia, is analyzing the behavior of 150,000 people who play the popular online game called "StarCraft II," pulling together more than 1.5 billion data points of perception, attention, movement and second-by-second decision-making.

By analyzing so much game play, he hopes to learn how people become experts in an online world. That may shed light on how new knowledge and experience can become second nature, integrated into the way we react to the world around us.

EK 7: UYGULAMA İZİN FORMU VE KULLANILAN ÖLÇEKLER

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.22.00-60599/
KONU : Araştırma İzni
Özgür AKTAŞ

34839

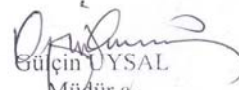
29/04/2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

- İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 27/04/2011 tarih ve 3231 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora öğrencisi Özgür AKTAŞ' ın "**Tarih eğitiminde savaş ve barış: Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış konularıyla ilgili bilgilerinin ve tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi**" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (6 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (6 sayfa)

1

EK I (Anket Formu)

"Savaş ve Barış" kavramı ile ilgili öğrenci görüşleri

Değerli Öğrenciler:

Size verilecek olan ifadeler sizin "savaş ve barış" kavramı ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek için hazırlanmıştır. Görüşlerinizi öğrenmek için sorulacak sorular "Tarih Eğitiminde Savaş ve Barış" adlı doktora tez çalışmasında kullanılacaktır. Lütfen Soruları dikkatlice okuyunuz. Sorulara dikkatlice ve samimice cevap veriniz. Cevaplarınız araştırmanın amacına ulaşması için çok önemlidir. Size verilen sayfaya isminiz yazmanıza gerek yoktur.

Değerli öğrenciler bu bölümde kişisel bilgilerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Lütfen aşağıdaki seçeneklerde durumunuza uygun olanların içine çarpı (X) işareti koyunuz.

Çalışmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Özgür AKTAŞ

Gazi Üniversitesi

Öğrenci Bilgileri:

I-Cinsiyetiniz?

1.() Erkek

2.() Bayan

II-Sınıfınız?

1.() Dokuzuncu sınıf

2.() Onuncu sınıf

3.() On birinci sınıf

4.() On ikinci sınıf

III-Okul Türünüz?

1.() İmam Hatip Lisesi.

2.() Anadolu İmam Hatip Lisesi,

3.() Meslek Lisesi.

4.() Sosyal Bilimler Lisesi.

5.() Fen Lisesi.

6.() Anadolu Öğretmen

Lisesi.

7.() Anadolu Lisesi.

8.() Güzel Sanatlar ve spor

Lisesi.

9.() Genel Lise

10.() Başka okulsal lütfen belirtiniz.....

IV- Anne mezuniyet derecesi?

1.() Okuma yazması yok

2.() İlköğretim

3.() Lise

4.() Yüksek Öğretim

V- Baba mezuniyet derecesi?

1.() Okuma yazması yok

2.() İlköğretim

3.() Lise

4.() Yüksek Öğretim

VI-Bilgisayar da savaş oyunu oynamayı seviyor musunuz?

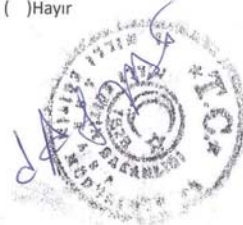
1.() Evet

2.() Hayır

VII- Savaş konulu film izlemeyi seviyor musunuz?

1.() Evet

2.() Hayır



Değerli öğrenciler eğer ifade:

Fikrinize tamamen uygun düşüyorsa	"KESİNLİKLE KATILYORUM."
Fikrinize yalnızca uygunsa	" KATILYORUM."
İfade hakkında fikriniz yoksa	" KARARSIZIM."
İfade fikrinize uygun değilse	"KATILMIYORUM"
İfade fikrinize tamamen ters düşüyorsa	"KESİNLİKLE KATILMIYORUM"

Kutucuğuna çarpı (X) işareti koyunuz.

İFADELER	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1.İnsanın savaşçılık özelliği ile doğduğuna inanırım.					
2.Savaşların temel nedeninin "ekonomi" olduğunu düşünürüm.					
3.Savaşların, tanrının takdiri olduğuna inanırım.					
4.Uluslararası sorunların çözümünde en iyi yolun "savaş" olduğunu düşünürüm.					
5. Türklerin yaptıkları savaşlar maddi nedenlerden daha çok manevi nedenlere dayanır.					
6. Sanayileşmiş devletler, petrol gibi çıkarları nedeniyle dünya barışını tehdit ederler.					
7- Savaşların haklı nedenleri olduğuna inanırım.					
8- Gelecekte, toprak kazanmak amacı ile ülkeler arasında savaşlar olacaktır.					
9.Savaşların yararlı olduğunu düşünürüm.					
10.Savaşlarda, insanların kazandıklarının, çektikleri acılara değmediğini düşünürüm.					
11.Savaşların zararlı olduğunu düşünürüm.					
12. Savaşı kaybedenin de, kazananın da savaştan zarar gördüğüne inanırım.					
13.Savaşlara katılan birisinin insanlığa olan güveninin azalacağını düşünürüm.					
14.Savaşlar, başka savaşlara yol açacak düşmanlıklara neden olurlar.					
15. Savaşlar, milyonlarca suçsuz insana acı getirir.					
16.Savunma savaşına katılmak yurttaşların görevidir.					
17.Savaşın insan hayatını sebepsiz yere harcamak olduğuna inanırım.					
18.Savaş , bir milletin eğitimi insanlarını harcar.					
19.Kazanan için de kaybeden için de savaşta harcanan zaman, kaybedilmiş bir zamandır.					
20.Savaşlarda maddi kayıpların, uygarlık değerlerinin kaybı yanında hafif kaldığına inanırım.					



İFADELER	Kesinlikle katılıyorum	katılıyorum	kararsızım	katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
21.Bütün erkekler, savaş kararı alındığında savaşa katılmaya gönüllü olmalıdır.					
22.Tarihteki en büyük kahramanlarımız zafer kazanan askerlerimizdir.					
23. Savaşlarda kazanılan başarıların; bütün başarılarından daha üstün olduğuna inanırım.					
24.Ülkemizdeki parklara ve halka açık yerlere, savaş kazanan askerlerimizin isimlerinin verilmesinin önemli olduğunu düşünürüm.					
25.Bir insanın hayatta ulaşabileceği en yüce değer savaş meydanında kazandığı şeref ve şandır.					
26. Barışa katkı sağlayan insanların kahraman ilan edilmesi gerektiğine inanırım.					
27. Asil kahramanlar, savaşları önlemek isteyen insanlardır.					
28.Vatanseverlik gibi yüce duyguların, savaşlardan doğduğuna inanırım.					
29.Güçlü olmak, haklı olmak anlamına gelir.					
30.Savaşın hiçbir haklı gerekçesi yoktur.					
31.Savaşlar, iyiler ile kötüler arasındadır.					
32.Mazlum ulusların ülkelerini savunmak için yaptıkları savaşları haklı olarak görürüm.					
33.Savaş isteyen ülkelerin ve liderlerinin cezalandırılması gerektiğine inanırım.					
34.Haksızlığın olduğu barış yapmaktansa, savaşa gitmeyi tercih ederim.					
35.Savaş ilan edildiğinde bütün ulus savaşa destek vermelidir.					
36.Şartlar ne olursa olsun, savaş ilan edildiğinde ülkemizin hizmetine koşmamız gerekir.					
37.Gerekçesini onaylamasam bile, savaşta ülkemi desteklerim.					
38. Savaş son çare olana kadar; barışın taraftarı olmalıyız.					
39.Savaş ile ilgili konular tarih ders kitaplarımızdan çıkarılmalıdır.					
40.Tarih derslerimizde kahramanlıkla beraber, barışın önemini de öğrenmeliyiz.					
41.Tarih derslerimizde barışın önemini öğrenmeden önce, iyi bir vatansever olmayı öğrenmeliyiz.					
42.Tarih derslerimizde ülkemizin dostlarını ve düşmanlarını öğrenmeliyiz.					
43.Tarih derslerimizde savaşlar kadar; antlaşmaları da öğrenmeliyiz.					
44. Tarih öğretmenlerinin dünya barışına katkı sağlayabileceğine inanırım.					
45. Liselerdeki tarih derslerimiz, dünya barışına katkı sağlayabilecek niteliktedir.					
46.Savaşın ve barışın gece ve gündüz gibi birbirinin devamı olduğunu düşünürüm.					
47.İnsanlar, yaşamın değerini barış zamanından daha çok savaş zamanında anırlar.					
48.Savaşların yararlı mı; yoksa zararlı mı olduğu konusunda karar vermek güçtür.					
49. İnsanoğlu uygarlaştıkça, savaşların yerini barış alacaktır.					



İFADELER	Kesinlikle katılıyorum		Katılıyorum		Kesinlikle katılmıyorum	
	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum	
50. Savaşların hepsinin kötü olduğunu düşünürüm.						
51. Barışların hepsinin iyi olduğunu düşünürüm.						
52. Dünyadaki barış taraftarı insanların ve kurumların; gelecekteki savaşları önleyeceğine inanırım.						
53.Savaşların insanların manevi değerlerini güçlendirdiğini düşünürüm.						
54.Orduumuz, barışa katkı sağlamak için dünyada çatışma yaşanan bölgelere yardım elini uzatmalıdır.						
55.İnsanlık gelecekte tamamen barış dolu bir dünyada yaşayacaktır.						
56.Dünyada savaş isteyen uluslar silahlaniyorsa, barış isteyen uluslar da silahlanmalıdır.						
57.İnsanların dinlerinin çağrısına uyması, dünya barışına hizmet edecektir.						
58. Zengin ve fakir ülkeler arasında ki gelir farkının azaltılması dünyada barışın sağlanmasına katkı sağlayacaktır.						
59.İnsanoğlu savaşı ortadan kaldıracak kadar güçlü değerlere sahiptir.						
60. Silahlanma, barışı korumanın en iyi yollardan birisidir.						



1

EK 2.

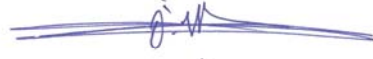
Değerli öğrenciler, “ Tarih Eğitiminde Savaş ve Barış “ adlı doktora tezi ile ilgili bir araştırma yapılmaktadır. Bu konuda sizin görüşleriniz çok önemlidir. Size sorulacak sorulara içtenlikle cevap vermeniz çalışmanın amacına ulaşmasında çok önemlidir.

Değerli görüşlerinizi paylaştığınız için çok teşekkür ederim. 25.04.2011

ADRES:

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı
Tarih Öğretmenliği Bilim Dalı
ANKARA

Arş. Gör. Özgür AKTAŞ


GÖRÜŞME SORULARI

S.1.Tarih kelimesini duyduğunuz zaman aklınıza ne geliyor? (deneme sorusu)

S.2. Barış kelimesini duyduğunuz zaman aklınıza ne geliyor?

a-Bir arkadaşınız “Bana barış kelimesini açıklar mısın”? Dedğinde Ona neler anlattırın?

S.3. Dünyada barış nasıl sağlanabilir, Dünyanın barış dolu bir yer olması için neler gereklidir?

a-Eğer Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri olsaydın, dünya barışına nasıl katkı yapabilirdin?

b-Eğer Türkiye Cumhuriyeti'nin Cumhurbaşkanı olsaydın dünyanın barış dolu bir yer olması için ne yapardın?

c- Eğer şu anda ülkesi savaşta olan bir ülkede lider olsaydın, bu ülkeyi savaştan ortamından barış ortamına taşımak için ne yapardın?

S.4. Bir arkadaşınız sizin için çok değerli olan bir eşyanızı sizden izinsiz aldığı anda ne yaparsınız?

a-Bir arkadaşınız sizin için çok değerli olan bir eşyanızı aldı, size geri vermek istemiyor, Öğretmeninizde birbiriniz şikayet etmenizden hoşlanmıyor? Problemi nasıl çözeceksiniz?

b-Birbiri ile savaş yapan iki ülke olduğunu hayal edin. Her iki ülke de savaşı sürdürmek istemiyor; Fakat her iki ülke de savaşı karşı tarafın başlattığını söylüyor. Her iki ülke de karşı devletin ilk adımı atarak barış görüşmesi teklifinde bulunmasını istiyor. Bu sorun nasıl çözülebilir, ne düşünüyorsunuz?



s.5. Ortadoğuda ya da Afrikada bir ülkede, ülkesi savaşta olan bir çocuk olduğunu hayal edin. Ülkenin savaşta askerlere ihtiyacı var. Fakat çocukların savaşa girmesini kimse istemiyor.

Savaşa katılıp katılmama bu çocuğa bırakılırsa çocuk ne karar vermeli?

a-Bu çocuk 18 yaşına kadar (Çocukluk dönemi bitene kadar) beklemeli mi?

s.5. Dünyada barışın olduğunu düşünüyor musunuz?

a-Şu anda dünyada barışı korumakla kim sorumludur?

b-Dünyada barışı korumakla kimin sorumlu olması gerekir?

c-Ülkelerin kendi içlerinde barışı sağlamakla kim sorumludur?

d- Şu anda dünyada savaş yaşayan ülkeler kimlerdir, Biliyor musunuz? Bu ülkeler de neler oluyor? Bu ülkelerde barışın olması için kimin katkı sağlaması gerekir?

e- Dünyanın çeşitli yerlerinde olan savaşları nereden öğreniyorsunuz?

6.Savaş kelimesini duyduğunuz zaman aklınıza ne geliyor ?

a- Sınıf arkadaşlarınıza savaş kelimesini nasıl anlatırsınız?

b- Beş yaşındaki bir çocuk size "savaş" nedir diye sorduğunda ona savaşı nasıl açıklayacaksınız?

c-Savaş yaşayan ülkelerle ilgili haberler duymuşsunuzdur? Bu ülkeler niçin savaşıyorlar? Niçin savaşa katıldılar?

d-Bu ülkelerde kim savaşı? Hangi insanlar savaşa katılırlar?

e-Niçin savaşa katılırlar?



EK 4. Uygulama Yapılmak İstenen Okulların Listesi

ALTINDAĞ İLÇESİ

1.	Altındağ Gazi Anadolu Lisesi	İtfaiye	Altındağ
2.	Ahmet Yesevi Lisesi		Altındağ
3.	Ankara Anadolu Lisesi		Altındağ
4.	Ankara Lisesi		Altındağ
5.	Esenevler Anadolu Lisesi		Altındağ
6.	İnönü Lisesi		Altındağ
7.	Necati Bey Lisesi		Altındağ
8.	Sabahattin Zaim Anadolu Öğretmen Lisesi		Altındağ
9.	Mehmet Akif Ersoy Lisesi		Altındağ
10.	Yeşilöz Anadolu Lisesi		Altındağ
11.	Yıldırım Beyazıt Lisesi		Altındağ
12.	Yıldırım Beyazıt Anadolu Lisesi		Altındağ
13.	Anadolu Ticaret ve Anadolu Meslek Lisesi		Altındağ
14.	Anafartalar Ticaret Meslek Lisesi		Altındağ
15.	Atatürk Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi		Altındağ
16.	Doğantepe Kız Teknik ve Meslek Lisesi		Altındağ
17.	Hacıbayram Anadolu İmam Hatip Lisesi		Altındağ
18.	Yıldırım Beyazıt Kız Teknik ve Meslek Lisesi		Altındağ
19.	Zübeyde Hanım Kız Teknik ve Meslek Lisesi		Altındağ
20.	Özel Yavuz Sultan Selim Fen Lisesi		Altındağ
21.	Özel Yavuz Sultan Sosyal Bilimler Lisesi		Altındağ
22.	Özel Yavuz Sultan Anadolu Lisesi		Altındağ
23.	Özel Yavuz Selim Lisesi		Altındağ

ÇANKAYA İLÇESİ

1.	Aliye Yahşi Kız Teknik ve Meslek lisesi	Çankaya
2.	Anıttepe lisesi	Çankaya
3.	Ankara Atatürk Lisesi (Anadolu)	Çankaya
4.	Ankara Fen Lisesi	Çankaya
5.	Ankara Güzel sanatlar ve spor lisesi	Çankaya
6.	Ankara Ömer Seyfettin Lisesi	Çankaya
7.	Ankara-çankaya 50.yıl lisesi	Çankaya
8.	Ayhan Sümer Anadolu Lisesi	Çankaya
9.	Ayrancı Anadolu Lisesi	Çankaya
10.	Ayrancı lisesi	Çankaya
11.	Ayrancı ticaret meslek lisesi ve Anadolu	Çankaya



	ticaret meslek Lisesi	
12.	Aziz Altınpınar Lisesi	Çankaya
13.	Bahçelievler Anadolu Lisesi	Çankaya
14.	Bahçelievler Deneme Lisesi	Çankaya
15.	Balgat and. Teknik, teknik End. Meslek lisesi	Çankaya
16.	Cumhuriyet ticaret ve Anadolu Ticaret Meslek Lisesi	Çankaya
17.	Çankaya Anadolu Lisesi	Çankaya
18.	Çankaya Cumhuriyet Lisesi	Çankaya
19.	Çankaya Lisesi	Çankaya
20.	Çankaya Milli Piyango And. Lisesi	Çankaya
21.	Çankaya Tınaztepe Lisesi	Çankaya
22.	Dikmen lisesi	Çankaya
23.	Dikmen Nevzat Ayaz Kız Teknik ve Meslek Lisesi	Çankaya
24.	Dr.Binnaz Ege-Dr.Rıdvan Ege Anadolu Lisesi	Çankaya
25.	Fatma Yaşar Önen Ticaret Meslek Lisesi	Çankaya
26.	Gaziosmanpaşa Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi	Çankaya
27.	Hasan Ali Yücel And. Öğretmen lisesi	Çankaya
28.	Hürriyet Anadolu Lisesi	Çankaya
29.	İncesu Lisesi	Çankaya
30.	Kırkkonaklar Anadolu Lisesi	Çankaya
31.	Kurtuluş Lisesi	Çankaya
32.	Mehmet Emin Resulzade Anadolu Lisesi32	Çankaya
33.	Öğretmen Necla kızılbağ Anadolu Lisesi33	Çankaya
34.	Reha Alemdaroğlu Anadolu Lisesi	Çankaya
35.	Sancak Lisesi	Çankaya
36.	Sokullu Mehmet Paşa Lisesi	Çankaya
37.	Türk Telekom Mehmet kaplan sos. Bil Lisesi	Çankaya

MAMAK İLÇESİ

1.	Abidin paşa Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Anadolu Meslek Lisesi	Mamak
2.	Abidin Paşa Lisesi	Mamak
3.	Ali Naili Erdem Anadolu Lisesi	Mamak
4.	Ali naili Erdem Lisesi	Mamak
5.	Başkent Lisesi	Mamak
6.	Battalgazi Anadolu Meslek Lisesi	Mamak
7.	Cebeci Anadolu Meslek ve Kız Meslek Lisesi	Mamak
8.	Cumhuriyet Anadolu Lisesi	Mamak
9.	Çağrı Bey Anadolu Lisesi	Mamak
10.	Ege Lisesi	Mamak

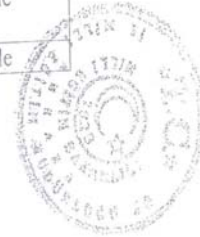


3

11.	Gülveren Lisesi	Mamak
12.	Hurin Yavuz alp Lisesi	Mamak
13.	İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Lisesi	Mamak
14.	Lalahan Lisesi	Mamak
15.	Mamak Lisesi	Mamak
16.	Nahit Mentеше Lisesi	Mamak
17.	Ortaköy 80. Yıl Anadolu Teknik Lisesi	Mamak
18.	Prof. Dr. Ragıp Üner Sağlık Meslek Lisesi	Mamak
19.	Tuzluçayır Anadolu Lisesi	Mamak
20.	Tuzluçayır Lisesi	Mamak
21.	Yavuz Sultan Selim Anadolu Lisesi	Mamak

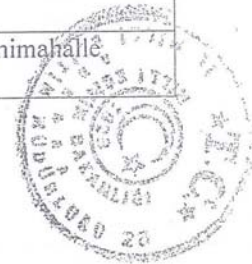
YENİMAHALLE

1	Alparslan Anadolu Lisesi	Yenimahalle
2	Alparslan Lisesi	Yenimahalle
3	Ankara Anadolu Otelcilik Ve Turizm. Mes. Lisesi	Yenimahalle
4	Atatürk Anadolu Lisesi	Yenimahalle
5	Batıkent Anadolu Kız Meslek ve Kız Meslek Lisesi	Yenimahalle
6	Batıkent Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	Yenimahalle
7	Batıkent Lisesi	Yenimahalle
8	Batıkent S.Evliyagil TML.ATML. ve And. İletişim Mes. Lisesi	Yenimahalle
9	Celal Yardımcı Lisesi	Yenimahalle
10	Çiğdemtepe Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	Yenimahalle
12	Demetevler İmam Hatip Lisesi	Yenimahalle
13	Demetevler Mimar Sinan Lisesi	Yenimahalle
14	Gazi Anadolu Lisesi	Yenimahalle
15	Gazi Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	Yenimahalle
16	Gazi Çifiligi Lisesi	Yenimahalle
18	Halide Edip Lisesi	Yenimahalle
19	Kaya Bayazitoglu Lisesi	Yenimahalle
20	Kız Teknik, Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi	Yenimahalle
21	Leyla Turgut Lisesi	Yenimahalle



4

22	M. Azmi Doğan Anadolu Lisesi	Yenimahalle
24	Mehmet Akif Ersoy Lisesi	Yenimahalle
25	Ümitköy Anadolu Lisesi	Yenimahalle
26	Mev koleji özel Ankara Fen Lisesi	Yenimahalle
27	'	Yenimahalle
28	Mimar Sinan İnşaat Anadolu Teknik, Anadolu Meslek, Teknik ve Meslek Lisesi	Yenimahalle
29	Mobil Anadolu Lisesi	Yenimahalle
30	Mobil Lisesi	Yenimahalle
31	Mustafa Kemal Lisesi	Yenimahalle
32	Nermin Mehmet Çekiç Anadolu Lisesi	Yenimahalle
33	Prof. Dr.Sevket Raşit Hatipoglu Lisesi	Yenimahalle
34	Şentepe Lisesi	Yenimahalle
35	Tevfik İleri İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İ.H.L.	Yenimahalle
36	Türk Telekom Anadolu Teknik Lisesi ve Anadolu Meslek Lisesi	Yenimahalle
37	TVF Güzel Sanatlar ve Spor Lisesi	Yenimahalle
38	Ümitköy Anadolu Lisesi	Yenimahalle
39	Yahya Kemal Beyatlı Anadolu Lisesi	Yenimahalle
40	Yahya Kemal Beyatlı Lisesi	Yenimahalle
41	Yakacık Lisesi	Yenimahalle
42	Yenimahalle Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi	Yenimahalle
43	Yenimahalle Ticaret ve Anadolu Ticaret Meslek Lisesi.	Yenimahalle
44	Yunus Emre Anadolu Kız Meslek ve Kız Meslek Lisesi	Yenimahalle



EK 8: GÖRÜŞME ÖLÇEĞİ İZİN BELGESİ

Sayfa 1 / 1

özgür aktaş

Kime: Ilse

Dear madam

I wrote you 4 mounths ago. You sent me you phd thesis.

Dear madam

I find you some article in internet, But I need to your publication list. I want to reach your every article and

Dear madan my secon request Could I use your techinue for my reserach. You used qualitative method.

I am in USA now. I am going to go to Turkey one month after. In the future is it possible collaboration . I

sincerely

reserach assistant

Ozgur AKTAS



Ilse Hakvoort ilse.hakvoort@ped.gu.se

Kime: bana

Dear Ozgur

Your message came during hollidays and I forgot to answer it.

I send you a publication list

Yes you can use my tecknique - did I send the inteviw and coding guide to you?

Greetings Ilse

Från: özgür aktaş [ozgurkafkas@gmail.com]

Skickat: den 29 juli 2010 06:56