

Barış Kültürü Eğitimi

Uluslararası Barış Kültürü Eğitimi Konferansı:
İyi Uygulamaların Paylaşımı

Konferans Notları



Bu proje, POST Araştırma Enstitüsü tarafından Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği işbirliği ile uygulanmış ve Avrupa Birliği tarafından desteklenmiştir.

Barış Kültürü Eğitimi

**Uluslararası Barış Kültürü Eğitimi Konferansı: İyi
Uygulamaların Paylaşımı**

**24 – 25 Şubat 2017
Ledra Palas Ara Bölge, Lefkoşa**

Konferans Kitapçığı

Uluslararası Barış Kültürü Eğitimi Konferansı: İyi Uygulamaların Paylaşımı
İlk Basım - Mart 2017, Lefkoşa
Yayına Hazırlayan: Doç. Dr. Müge Beidoğlu

POST Araştırma Enstitüsü
14 Ferruh Canbaz Sok. Köşklüçüftlik
Lefkoşa Kıbrıs
Tel: +90 392 227 6843, +357 977 43074
E mail: info@postri.org
Websitesi: postri.org

Friedrich-Ebert-Stiftung (Foundation)
20, Stasandrou, Apt. 401
CY 1060 Nicosia
Tel. +357 22377336
Email: office@fescyprus.org
Website: www.fescyprus.org

Bu yayında ifade edilen görüşler Friedrich-Ebert-Stiftung'a ait görüşleri yansıtmamaktadır. Friedrich-Ebert-Stiftung'a (FES) ait tüm yayınların ticari kullanımına FES'in yazılı onayı olmaksızın izin verilmez.

POST Araştırma Enstitüsü Yayını

TipografArt Basım Yayın LTD.
+90 392 22 75 944

ISBN: 978-9963-9852-4-1



Bu yayında ifade edilen görüşler Friedrich-Ebert-Stiftung'a ait görüşleri yansıtmamaktadır. Friedrich-Ebert-Stiftung'a (FES) ait tüm yayınların ticari kullanımına FES'in yazılı onayı olmaksızın izin verilmez.



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	4
PROGRAM.....	5
AÇILIŞ KONUŞMALARI.....	7
PANEL I: BARIŞ EĞİTİMİNDE YEREL YAKLAŞIMLAR.....	18
KIBRIS'TA ELEŞTİREL BARIŞ EĞİTİMİNE DOĞRU: ON TEMEL DEĞİŞİM.....	19
MİCHALİNOS ZEMBYLAS.....	19
BARIŞ KÜLTÜRÜNÜ İNŞA ETMEK: BARIŞ OKUL KORİDORLARINDA DOLAŞIYOR	29
MÜGE BEİDOĞLU	29
PANEL II: ALTERNATİF EĞİTİM: YÖNTEM VE ÖĞRETİM	40
BARIŞI ÖĞRENME METODOLOJİSİNİ TEKRARDAN ZİYARET ETMEK MAGNUS HAAVELSRUD.....	40
BARIŞ EĞİTİMİ ÜZERİNE EKOLOJİK BİR YAKLAŞIM: BARIŞ KÜLTÜRÜ OKUR-YAZARLIĞI PRENSİPLERİ VE UYGULAMALARI MAGGİE PINAR	50
BARIŞ EĞİTİMİNİN GERÇEKLEŞTİRİLMESİ İÇİN TOPLUM HİZMETİ JENNİFER MANSUR SERTEL	59
ATÖLYE ÇALIŞMASI 1: EMPATİ VE SOSYAL ADALET YETENEKLERİNİ ARTIRICI AKTİVİTELER.....	65
ATÖLYE ÇALIŞMASI 2: OKULLARDA BARIŞI İNŞA EDEBİLMEK İÇİN PRATİK UYGULAMALAR.....	70
ATÖLYE ÇALIŞMASI 3: DENEYİMSEL ÖĞRENME İLE BARIŞ TEORİSİNİ İLİŞKİLENDİREBİLME.....	86

Teşekkür

Değerli okuyucular,

Bu yayın, Barış Kültürü Eğitimi konulu üç yıllık projenin kapanış etkinliğini oluşturan Uluslararası konferanstaki paylaşımların kalıcı olması temennisiyle gelecek nesillere ışık tutmasını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır.

Bu projeye emek verenlerin ve katılımları ile hayat bulmasını sağlayanların barışa ilişkin tutkuları takdire değerdir. Barışın inşasında eğitimin gücü, ancak ve sadece, bu tutku ile filizlenebilir. Üç yıllık proje boyunca yaşananlar, yaratılan farkındalıklar ve başlatılan içsel dönüşümlerin yüzlerce katılımcının yaşamlarında yeni ufukların açılmasına yol açmış olduğunu umut etmekteyiz.

Kıbrıs Türk sivil toplumunun gelişmesine katkı programı sayesinde gerçekleştirilen bu projeye hem maddi, hem de başka birçok konuda bizlere verdikleri destek sebebiyle Avrupa Birliği'ne teşekkürü bir borç biliriz. Eğer Avrupa Birliği'nin mali katkıları olmasaydı, bu proje sadece güzel bir fikir olarak kalacaktı. Ama üç yılın sonunda, ileri sayfalarda okuyacak olduğunuz sunumlarda da göreceğiniz üzere, hem barış kültürünün dünyanın değişik bölgelerinde nasıl algılandığını okuma fırsatı bulacak, hem de pratik olarak yapılan uygulamaları inceleme fırsatına sahip olacaksınız. FES

Bu çalışmadan, konuya ilgi duyan herkesin faydalanacağı ümidiyle, bu çalışmanın Kıbrıs'ta barış kültürünün yerleşmesine küçük bir katkı sağlamasını ümit ederiz.

Barış kültürü için Eğitim konulu Uluslararası konferansın düzenlenmesine bilgileri ve deneyimleriyle katkı sağlayan değerli konuşmacılara, organizasyonunda emek verenlere ve katılımlarıyla konferansın hayat bulmasını sağlayan katılımcılara teşekkür ederiz.

Müge Beidoğlu – Hakan Karahasan

PROGRAM

Uluslararası Barış Kültürü Eğitimi Konferansı: İyi Uygulamaların Paylaşımı

24-25 Şubat 2017/ Lefkoşa

J. William Fulbright Merkezi, Ledra Palas, Ara Bölge

24 Şubat 2017, Cuma

<i>Saat</i>	<i>Başlıklar</i>	<i>Sunumlar</i>
15.30 - 16.00	Kayıt	
16.00 – 16.30	Açılış Konuşmaları	Ms. Mehveş Beyidoğlu – Kıbrıs'ta bir Uzlaşma Aracı Olarak Barış Kültürü Eğitimi Projesi, Proje Yöneticisi Dr. Kyriakos Pachoulides – Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği Eş Başkanı Charlotte Goyon – Avrupa Komisyonu Mehmet Harmancı – Lefkoşa Türk Belediyesi Başkanı Semen Yönel Saygun – Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası Başkanı (KTÖS) Apostolos Apostolidis – Kıbrıs Rum Öğretmenler Sendikası (POED)
16.30 – 17.30	Panel 1: Barış Kültürü Eğitimi Üzerine Yerel Uygulamalar	Moderatör: Dr Zehra Aziz Beyli – POST Araştırma Enstitüsü Sekreteri Kıbrıs'ta Eleştirel Barış Eğitimine Doğru: On Temel Değişim Prof. Dr. Michalinos Zembylas – E4CP Bilim Komitesi Üyesi Barış Kültürünü İnşa Etmek:

		Barış Okul Koridorlarında Dolaşıyor Doç Dr. Müge Beidoğlu - E4CP Bilim Komitesi Üyesi
17.30 – 17.45	KAHVE ARASI	
17.45 – 18.45	Panel II: Alternatif Eğitim: Yöntem ve Öğretim	Moderatör: Doç Dr. Müge Beidoğlu - E4CP Bilim Komitesi Üyesi. Barış Öğrenim Yöntemlerini Yeniden Ziyaret Etmek Prof. Dr. Magnus Haavelsrud – Norveç Üniversitesi Bilim Ve Teknolojileri Barış Eğitimi Üzerine Ekolojik Bir Yaklaşım: Barış Kültürü Okuryazarlığı Prensipleri ve Uygulamaları Maggie Pınar – Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi ve Araştırma Merkezi Barış Eğitiminin Gerçekleştirilmesi için Toplum Hizmeti Jennifer Mansur Sertel – Robert Koleji, Türkiye

25 Şubat 2017, Cumartesi

Atölye 1: Empati ve Sosyal Adalet Yeteneklerini Artırıcı Aktiviteler
Eğitmen: Jennifer Mansur Sertel

Atölye 2: Okullarda Barışı İnşa Edebilmek için Pratik Uygulamalar
Eğitmen: Maggie Pınar

Atölye 3: Deneyimsel Öğrenme ile Barış Teorisini İlişkilendirebilme
Eğitmen: Magnus Haavelsrud

AÇILIŞ KONUŞMALARI

Ms. Mehveş Beyidoğlu – Kıbrıs'ta bir Uzlaşma Aracı Olarak Barış Kültürü Eğitimi Projesi, Proje Yöneticisi

Herkese Merhaba! Barış Kültürü Eğitimi Projesi adına Uluslararası “Barış Kültürü Eğitimi” konferansımıza hoşgeldiniz. Uluslararası konferansımız aynı zamanda 3 yıllık projemizin kapanış etkinliği olma özelliği de taşıyor. Projenin uygulayıcısı olan POST Araştırma Enstitüsü olarak bu projeyi Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği'nin yardımlarıyla gerçekleştirdik. Bu projeyi uygularken, Avrupa Birliği'nin Kıbrıs Türk toplumuna yönelik 4. Sivil toplum teklifi çağrısı çerçevesinde almış olduğumuz hibe ile yürürlüğe koyduk. Konferansın açılış konuşmasını normal şartlarda POST Araştırma Enstitüsü Başkanı sayın Hakan Karahasan'ın yapması gerekmektedir fakat kendisinin yaşadığı sağlık sorunları nedeniyle benden açılış konuşmasını gerçekleştirmemi rica ettiğini belirtmek isterim.

Barış Kültürü Eğitimi projesi, adaya barış getirmek isteyen ve adanın yeniden birleşmesine katkı sağlamak amacıyla tasarlanan bir proje olma özelliğini taşıyor. Projenin başlangıç tarihi olan 2014 Temmuz ayından bugüne kadar, hepimiz hedeflerimizi başarıyla gerçekleştirmek için yoğun bir şekilde çalıştık. Eğitimin, barış kültürünü geliştirmek ve yerleştirmek için çok önemli olduğu düşüncesinden hareketle, projemizin ülkemiz için gerekli gelişim ve dönüşümü Kıbrıs toplumu içerisinde yapabilme düşüncesi üzerine kurulduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Kıbrıs'taki mevcut atmosfer içerisinde, sizin de bildiğiniz gibi liderler tarafından müzakereler üst düzeyde sürdürülmektedir, ancak maalesef ki adanın her iki tarafında da barış sürecini sekteye uğratmak için çabalayanlar vardır. Bu nedenle, çabalarımızın eğitimi desteklemek, özellikle de barış kültürü eğitimini ülkemizde yaygınlaştırmak için başlatılan girişimleri desteklemek üzere devam etmesi gerekmektedir. Şimdi sizlere bu proje kapsamında ne gibi çalışmalar gerçekleştirdiğimizden bahsetmek istiyorum:

Projemiz kapsamında son 3 yıldır ne gibi aktiviteler gerçekleştirdiğimizi özetleyen görselleri duvarda asılı olan fotoğraflardan da takip etmeniz mümkündür. Proje kapsamında, Köşklüçiftlik'te, yürüme mesafesi olarak Ledra Palas'tan sadece 7 dakika uzaklıkta bir barış merkezi ve bir kütüphanesi oluşturulmuştur. Bu kütüphanenin amacı; araştırmacı, eğitimci

arkadaşlara ve ilgili bireylere araştırma yapabilecekleri ve yaşam boyunca bilgi alabilecekleri bir ortam sağlamaktır. Bir diğer amacımız ise, alternatif kitaplar ve faaliyetler çerçevesinde yeni nesillerin ufuklarını açacak yeni bilgiler aktarmaktır.

Kütüphanemizde barış ve uzlaşıyla ilgili eşitliğe saygı duyan ve katılımcılığı, demokrasiyi, sosyal adaleti, çevreyi, sürdürülebilirliği, aktif vatandaşlığı ve yaşam boyu eğitimi konu alan kitaplar yer almaktadır. Kütüphanemizde şu anda binin üzerinde İngilizce, Türkçe ve Yunanca kitaplar mevcuttur. Barış konu başlığının birçok farklı alanında yayınlar bulmak da mümkündür. Barış eğitimi, barış inşa etme, çok kültürlülük, diyalog ve uzlaş, toplumsal cinsiyet eşitliği, ekolojik sürdürülebilirlik ve iç barış konuları kütüphanemizde bulunan konu başlıklarından bazıları olduğunu aktarmak isterim.

Bu proje kapsamında çocuk ve öğretmenlere ellinin üzerinde eğitim düzenledik. Vadil’de, Ba’fa Lefke ve Omorfo’da, Girne, Çatalköy, Lefkoşa ve Limasol gibi adanın birçok farklı yerinde eğitimler düzenledik. Altı yüzün üzerinde çocuk ve gence ve iki yüz civarında da öğretmene ulaşmayı başardık. Aynı zamanda iki toplumlu etkinlik ve çalışmalar düzenleyerek, beş yüzün üzerinde çocuk, genç ve yetişkini bir araya getirdik. Hem öğretmenler hem de organizatörler çok çalışarak bunları bir araya getirmeye çalıştılar ve çoğu öğrenci farklı bir dili konuşan diğer çocuklarla ilk kez bir araya gelme imkanı bulmuş oldu. Huzurlarınızda, öğrencilere ulaşma fırsatını sundukları için öğretmenlere de teşekkür etmek istiyorum.

Yaz kampı çerçevesinde adanın her iki tarafından gençleri de bir araya getirdik. Bunun dışında tiyatro tekniklerini de uygulamalı olarak hayata geçirdik., Ayrıca başka dışavurum sanat araçlarını, formel ve formel olmayan sanatsal araçları kullanarak demokratik diyalog, karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü geliştirmeye çalıştık. Kıbrıs’ın değişik toplumlarından gelen gençler arasında ve aynı zamanda adanın iki toplumlu bireyleri arasında bunu yapmaya çalıştık.

UNFICYP’in de yardımlarıyla, çocuk/gençlik festivali düzenleyerek, yüzlerce çocuk ve gencin ara bölgede bir araya gelmesine aracılık etmeyi başardık. Uluslararası Çocuk Günü kapsamında, düzenlemiş olduğumuz iki toplumlu festival, adanın dört bir yanından 200 Kıbrıslı Rum ve Kıbrıslı Türk çocuğu ara bölgede bir araya getirmeyi başarmıştır. Bu iki toplumlu festivalde, 6-18 yaş arasındaki çocuk ve gençlerin katılımıyla çok farklı barış odaklı

faaliyetleri gerçekleştirme firsatı bulduk. Bu festival kapsamında katılımcı ocuk ve gençler ayrıca arkadaşlık kurma firsatı buldular. İki toplumlu organizasyonlar çerçevesinde hem ebeveynler, hem de çocukların katıldığı bu festival, ara bölgeyi bir karnavala dönüştürdü. Bu renkli gün içerisinde katılımcılar çok güzel vakit geçirip barış eğitimi atölye çalışmalarına katılma firsatı buldu. Barış atölye çalışmasına katılan gençler, uzlaşının Kıbrıs'taki öncüleri oldular ve kendilerine almış oldukları eğitimin sertifikaları da verildi.

Bunlar projenin ana faaliyetleriydi ve bizler bu çalışmalarımızı yan tarafta görmüş olduğunuz fotoğraflarla da sergilemeye çalışıyoruz.

şimdi bugünkü konferansımıza geri dönelim.

Konferans kapsamında açılış konuşmalarını takiben iki panelimiz olacak. Birinci panelde, Bilimsel Komitemizin de yeleri olan konuşmacılarımız Prof. Dr. Michalinos Zembylas ve Doç. Dr. Müge Beidoğlu barış kültürünü uygulamak için eğitimde yapılan genel uygulamalar tartışılacaktır, ikinci panelde ise alternatif eğitim metodolojileri ele alınacaktır. Burada da yine  tane seçkin konuşmacımız vardır; Prof. Dr. Magnus Haavelsrud, , sayın Maggie Pınar ve sayın Jennifer Mansur Sertel. Bu  konuşmacı, barış kültürü ve barış eğitiminin hayata geçirilmesiyle ilgili konuşacaklardır.

Yarınki programa da izninizle kısaca değinmek istiyorum. Sabah 9.30'dan öğleden sonra 4.30'a kadar  tane paralel alıştayımız olacaktır. Bu çerçevede, herkesin 6 saatlik bir barış eğitimi alma şansı olacaktır. Etkinliğimiz, sertifika töreni ile sona erecektir.

Firsatı bulmuşken, tüm desteğiniz, katkınız, enerjiniz ve hevesiniz için sizlere teşekkür ettiğimizi söylemek isterim. Çok teşekkür ederim! Paha biçilemez tavsiyeleriniz ve katılımınız olmazsaydı eğer, bu Proje başarısız olurdu.

Sürekli desteğiniz sayesinde, ileride daha fazla etkinlik düzenlemeye devam edeceğiz ve kazanımlarımızın sürdürülebilirliğini sağlayacağız.

Dr. Kyriakos Pachoulides – Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği Eşbaşkanı

Sevgili arkadaşlar,

Kıbrıs konusundaki müzakerelerdeki en son gelişmeler, bir kez daha eğitimin genel olarak barış için ve özellikle de Kıbrıs'ta yaşanan zorlu çatışmanın bağlamında kritik rolü olduğunu altını çizmektedir. Aynı gelişmeler, Kıbrıs'ta barış ve uzlaşmaya yönelik alternatif eğitim girişimlerine duyulan ihtiyacı da vurgulamaktadır; bunun en iyi örneği – şu andan itibaren sadece “proje” olarak nitelendireceğim- “Kıbrıs'ta Uzlaşma Aracı Olarak Barış Kültürü Eğitimi” projesidir. Bu proje, POST Araştırma Enstitüsü (POST RI) ve Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği (AHDR) tarafından uygulanıp, Avrupa Komisyonu tarafından Kıbrıs'taki Sivil Toplum Eylemi IV tarafından finanse edilmektedir.

Barış Kültürü Eğitimi alanında geliştirilen ve bunu Kıbrıs bağlamınaa yerleştiren çeşitli pedagojik araçlardan yararlanan proje, eğitimcilerin, gençlerin aktif katılımı ile toplumsal değişimin eğitim yoluyla nasıl bulunabileceğini; eğitimciler, gençler, ebeveynler, toplum üyeleri ve sivil toplumun da katılımıyla eğitici ve dönüşümsel bir süreç halinde mükemmel bir örneğini sunmaktadır. Birçok bakımdan, bu proje yenilikçi ve öncü olmuştur.

Proje, küçük bir grup insanın fikri olarak başlamıştır, bazıları Barış Eğitimi alanında uzmanlık sahibi eğitimciler olup, hepsi de birleşik Kıbrıs'a yönelik barışsever çabalarıyla gerçek bir kararlığa sahipti.

Bu proje, bu grup tarafından tasarlanıp, Kıbrıslı ve Uluslararası eğitim danışmanlarının pedagojik desteğinin yanında, başta POST RI olmak üzere, AHDR'ın yönetsel desteğini alacak şekilde planlanmıştır. Projenin etkinliklerine katılmak için beklenen eğitimci ve çocuk sayısı ile ilgili olarak yönlendirilen hedefler çok yüksek olmasına rağmen, birçok insanın zorlu çalışmalarını yönlendiren tutku ve heyecanının yanı sıra, projeye çeşitli şekillerde katkıda bulunan onlarca gönüllünün de başarı sağlaması gibi pek çok açıdan proje, ilk beklentinin çok ötesine geçmiştir.

Projenin başarıları hakkında uzun uzun konuşabilirim. Ama bunu yapmayacağım. Sadece sizlerden, -ilk barış eğitimini daha önceden almış olan- her yaştan ve bölgeden gelen, burada tampon bölgede bir araya

gelerek atölye çalışmaları ve eğitimi eğitmenler tarafından barış için kültür eğitimi için düzenlenen çeşitli etkinliklerde ilk kez barış eğitimine katılan 170'ten fazla çocuğu hayal etmenizi isteyeceğim. Bu ocuklar birer barış elçisi olup, ailelerine, arkadaşlarına ve okullarına geri dönünce bu olumlu temasın artan etkisinin yanında, aynı zamanda demokratik bir vatandaşın insan haklarına saygılı yaşam becerileri ve tutumlarıyla donattılar. Bu, Kıbrıs bağlamında benzersiz bir başarı olup birkaç ay sonrasında her iki liderin de desteğini alan benzer bir faaliyetin de yolunu açmıştır.

Sevgili arkadaşlar,

Son iki buçuk yıl boyunca, “Kıbrıs’ta Uzlaşma aracı olarak Barış Kültürü Eğitimi” projesi eğitim otoritelerine eğitim adına alternatif bir yaklaşım getirmektedir. Yüzü aşkın ğretmen ve yüzlerce ocuk sadece bu konseptle değil, aynı zamanda da Barış Kültürü Eğitiminin pedagojik prensipleriyle de tanışmıştır. Kıbrıs’ta barış kültürü için eğitim tohumunun ekildiğini söylemeye cesaret edemiyorum. Onu yetiştirmeye ve sulamaya devam etmek için özel kişilere, gruplara ve organizasyonlara ihtiyacımız vardır. Bugün burada bizimle olanların çoğunun böyle olduğundan eminim. Kesinlikle, benim temsil etmekten onur duyduğum bir organizasyon olan AHDR da bunların arasında olacaktır.

Mehmet Harmancı – Lefkoşa Türk Belediyesi Başkanı

Herkese Merhaba. Güzel bir günde yapıyoruz konferans kapanışını. Konuşmamı Türkçe yapmam kimse için sorun olmaz umarım çünkü bir konuşma hazırlamadım. Çok da uzun konuşmayacağım ama şunu ifade etmek isterim ki ben, eski bir sivil toplum gönüllüsü ve sivil toplum çalışanı olarak sivil toplumun gerçekleştirmeye çalıştığı bu ve benzeri uygulamaların daha çok desteklenmesi gerektiğine, siyasi otoritelerin bunları dikkate ve kaale alması gerektiğine inanıyorum. Ben de uzun yıllar “Engage” projesinde federalizm üzerinde ciddi çalışmalar yürütmüş bir bireyim ve o dönemde yaşanan zorluklardan yola çıkarak özellikle proje yöneticilerinin bu süreçte karşılaşmış oldukları zorlukları tahmin edebiliyorum. Her şeyden önce, sadece Kıbrıs değil dünyanın tüm milliyetçi, etnik gruplarının çatışma halinde olduğu noktalarda en önemli sıkıntılardan birini “öteki” kavramının üzerine tüm düşmanlığımızı inşa etmek oluşturuyor. Bütün kötüyü ötekine mal ederken, bütün iyiyi kendi üzerimizde topluyoruz; bütün dürüstler, bütün ahlaklılar bizden, bütün kötüler ise karşıdan oluyor. Bu durumda her iki toplum da kendi kötüsünü yaratmış oluyor. Bunu yıkabilmenin en önemli metodlarından bir tanesi aslında kimlik kavramını farklı yorumlamayı başarmaktan geçiyor çünkü resmi kimlik, resmi ideoloji bize bir kimlik dayatması yapıyor. Bu kimlik dayatmasını eğitimden başlayarak bize enjekte ediyorlar. Bu projenin de önemi bence buradan geliyor. Eğer ki karşı tarafa yüklediğimiz bu kimlik metaforlarından kurtulabilirsek, daha rahat bir gelecek inşa edebileceğiz ve düşmanlık tohumlarının yerine daha barışçıl bir gelecek kurabilecek nesiller yetiştirmeyi başarabileceğiz. Bu anlamda hem eğitmenlere büyük bir rol düşüyor, hem de çocukların erken yaşta bu ve benzeri aktivitelerle o düşmanı kafalarında eritmeleri gerekiyor. Her zaman anlatılan bir hikâye vardır; sınırlar açılmadan önce bizim çok sevdiğimiz bir arkadaşımız ve bütün hayatı boyunca da çözüm ve barış güçleri içerisinde yer alan rahmetli Ahmet Ulaş’ın oğullarının bir hikâyesi vardır. Ahmet abi sınırlar açıldıktan sonra bir Rum arkadaşını eve davet eder ve akşam yemeğinde otururlarken oğlu Salâhi Ulaş babasının Rum arkadaşı ayrıldıktan sonra; ben Rumları canavar gibi hayal ediyordum diyor. Barışla bu kadar iç içe yaşayan bir kişinin oğlunun dahi bu şekilde düşünmesi bize eğitimin ve çevrenin üzerimizdeki etkisini gösteriyor. Bu ve benzeri örnekler eminim iki toplumda da çok yaşanmıştır. Biz, dış ülkelerdeki gibi eğitimi yerel yönetimlerin ele alamadığı noktadayız, umarım buna peyder pey ulaşılabılır. Bunun önemi bence çok büyük çünkü toplumun demokratik

kanallarının açılmasıyla da çok ilintili bir şey. Devleti eğer bir baba olarak tanımlarsak yerel yönetimleri toplumun kardeşi olarak görüyorum. Kardeş kardeşe kızabiliyor, daha çok karışabiliyor, hırpalayabiliyor bu da daha çok denetim, daha çok ağırlık demek. Baba kavramını sevecen olarak değil de daha korkulan birisi olarak kullandım açıkçası. Bu yüzden yerel yönetimlerin de çözümün bir parçası olması gerektiğine inanıyorum. Biz her iki toplum liderine de özellikle komitelerde yerel yönetimlerin olmayışının büyük bir eksiklik olduğunu defalarca dile getirdik. Konuşmamı, bu konunun iyi bir vesileyle bitmesi temennisiyle bitirmek istiyorum. Bu projeye katkı sağlayan tabii ki Avrupa Birliği'ne, tüm sivil toplum örgütlerine ve siz tabii ki bireylere teşekkür etmek istiyorum. Bu işe gönül vermiş bu kadar insanı burada görmek bize de umut veriyor. Umarım umut dolu, barış dolu bir geleceğe uyanır Kıbrıs, bunun da bir parçası bizler oluruz.

Semen Yönsel Saygun – Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası Başkanı (KTÖS)

Değerli Konuklar, Sevgili Dostlar, Barış Aktivistleri,

Bugün Barış kültürü eğitimi konferansının açılışı için buradayız. Ne mutlu bizlere ki, iki gün boyunca Kıbrıslı eğitimciler ve aktivistler olarak ülkemizde barışı, barış kültürünü oluşturmayı konuşacağız. Biz eğitimciler bu gibi çalışmaların eksikliğini fazlasıyla hissediyoruz. Bu konuda yaptığı çalışma ve eğitimlerle her zaman yolumuzu açan, işbirliği ile bizi güçlendiren POST Araştırma Enstitüsü'ne emekleri ve katkıları için teşekkür ederiz. Eğitim sistemimiz tüm düzeylerde eşitsizlik ve ayrımcılık barındırmaktadır. Yerel olan kitaplarımız da dahil, toplumsal cinsiyet, insan hakları, eşitlik gibi unsurlar düşünülmeden hazırlanıyor. Aksine, son yıllarda Türkiye'den gelen kitaplar çağdaş, eşitlikçi değerler öğretmek yerine, milli manevi örf ve adetleri öğretmeye yönelik içeriklerle doludur. Ne yazık ki, adanın kuzeyinde eğitimimiz cinsiyetçi, tek tipçi, militarist ve ırkçıdır. Kadınlar için anneliği, erkekler için ise askerliği ve şehitliği kutsar. Kıbrıs Türk Öğretmenler Sendikası olarak ders kitaplarımızda yaptığımız incelemelerde bu öğeleri saptadık ve raporlaştırdık. Müfredatlarımızdaki, kitaplarımızdaki ve eğitim ortamlarımızdaki barış kültürü oluşturulmasına engel olacak her türlü cinsiyetçi, ırkçı, militarist öğe, eylem, kutlama ve anma okullarımızdan derhal çıkarılmalıdır. Çocuklarımız, insan haklarına saygılı, insan, hayvan ve doğa sevgisiyle büyütülmeli ve insanların farklılıklarıyla bir arada yaşayabileceklerine inanan bireyler olarak yetiştirilmelidirler. Bu da ancak barış eğitimlerinin okullarımızın içine girmesiyle mümkündür.

Nasıl bireyler yetiştirmek istiyoruz? Adamızda yıllardır özlemini çektiğimiz barış dolu günleri görmeyi ve Kıbrıslılar olarak bir arada yaşamayı inşa etmek için hemen yarından başlayarak eğitime el atmalıyız. Yarın başlarsak gelecek nesil için umutlarımız yeşerir. Bütün bunların değişmesi ve barış kültürünün eğitimimizin içine girmesi için sendika olarak pek çok çalışma yapıyoruz. Öğretmenlerimizin farkındalığını yükseltmeyi ve onların da bu eksiklikleri görmelerini, değiştirmek için çaba göstermelerini istiyoruz çünkü müfredatlar ve ders kitapları bu haldeyken bile yapabileceğimiz çok şey var.

İşe, dilimize ve davranışlarımıza dikkat ederek başlayabiliriz. KTÖS olarak her yıl eğitim bakanlığından toplumsal cinsiyetin, insan haklarının okullarımızda öğretilmesini, kitaplarımızın, müfredatlarımızın cinsiyetçi,

ırkçı ve militarist öğelerden temizlenmesi için çalışma başlatılmasını, öğretmenlerin farkındalığının artırılması için eğitim çalışmaları yapılmasını talep ediyor ve bunun takipçisi oluyoruz. Çözüm ve barış mücadelesinde olduğu gibi barış kültürünün oluşturulmasında da ağır da olsa yol alıyoruz. Kıbrıslılar olarak savaş çığırtkanlığından, çatışma kültüründen çok zararlar gördük, çok bedeller ödedik. Bu yaraları sarmak için biz eğitimciler elimizden geleni yapmaya hazırız.

Konferansın hazırlanmasında emeğı geçen herkese çok teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim. Kıbrıs'ın kuzeyinde eğitim adına yapılacak daha çok şeyler vardır.

Apostolos Apostolidis – Kıbrıs Rum Öğretmenler Sendikası (POED)

Sevgili dostlar,

Öncelikle beni bu konferansa davet ettiğiniz için teşekkür ederim. Ben bugün buraya sizinle düşüncelerimi ve sorularımı paylaşmaya geldim çünkü bu konferansın konusunun özellikle önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü zaman geçtikçe farkına varıyoruz ki, bu adada yaşayan kimse mevcut durumdan memnun ve mutlu değil. Siyasi kazanımlar, siyasi ve ekonomik çıkarlar bizleri birer mağdur haline getirdi.

Bu şartlar, bizleri kendi ülkemizde, kendi evimizde mutsuz insanlar haline getirdi ve toplum olarak hayatımızdan keyif alamıyoruz. Bu şartlar altında sadece geleceğimizi değil, bugünümüzü de planlayamıyoruz. Bunun sebebi tüm düşüncelerimiz ve eylemlerimizin ülkemizde hakim olan bu talihsiz olayların gölgesi altında kalmasıdır. Artık bizim neslimizin kendi kaderini kendi eline alması ve ülkemiz, adamız üzerinde barış ve özgürlük güneşini doğurmamız gerekiyor.

Bu emele ulaşmak için tarihi kendi gerçeklikleriyle görmemiz lazım. Gerçeklerle yüzleşmemiz gerekiyor ki neyin ne olduğunu bilelim. Mehveş, ki kendisini tanıımıyordum, bu konferansa katılmam için bana ulaştı. Konferans açılışında nasıl bir konuşma yapmam gerektiği üzerine düşündüm aslında. Her zaman yaptığım gibi resmi bir konuşma mı, yoksa KTÖS ve KTOEÖS ile birlikte neler yapıyoruz, neler yaptığımızı açıklayan bir konuşma mı yapsam diye. Ama bunları az çok biliyorsunuzdur çünkü bunlar her iki toplumda da duyurmuş olduğumuz faaliyetlerimiz. Özellikle de son iki, üç yıl içerisinde iki toplum içerisindeki sendikalarımızı daha da yakınlaştırmayı başardık.

Eğitimin ne yapabileceği aslında benim cevaplamak istemediğim bir soru. Arkadaşım Semen de eğitimin önemi konusunda bir şeyler söyledi , ama ben bunu cevaplamayı ana konuşmacılara bırakmak istiyorum. Bununla birlikte, iki kısa şey daha söylemek istiyorum başlamadan önce. Bu söyleyeceğim iki şey son birkaç gün içerisinde birbirinden farklı duyduğum şeylerle ilgili. Davetinizi aldıktan sonra duyduğum şeylerle ilgili.

Birincisi, insanların nasıl bir arada var olmayı başarabilecekleri ve ilişkilerinin üzerindeki bulutlardan nasıl kurtulabilecekleriyle ilgili. Tabi

burada önemli olan şu; burada karşımızdaki kişide hoşlandığımız şeyleri görmeyi seçmek değil, hoşlanmadığımız şeyleri görmemeyi seçmek. Biz şu anda iki toplum olarak bizi bölen şeyleri görmeyi değil de ne şekilde ilerleyebileceğimizi görmeyi seçiyoruz. Çünkü bu ülkede mutlu bir yaşam sürmek istiyoruz ve bunu yapabilmek için de kaderimizin ortak olduğunu fark etmemiz gerekiyor.

Diğer söylemek istediğim şey ise bugün radyoda duyduğum bir haber. Genç bir adam bölünmüşlüğün yasalarının ve siyasi emirlerin aksine hareket ederek, burada Lefkoşa'da bölünmüş şehrimizde, bölünmüşlük duvarının önünde durarak bu duvarı tek başına yıkmak istemiş. İsmi vermek istemiyorum çünkü onun istediği şey ismini duyurmak değil. Gazeteci ona 3 şey sormuş; bir örnek mi olmak istiyorsunuz? Hayır demiş. Neden o zaman böyle bir şey yaptın diye sorulmuş ve kendisi demiş ki, benim artık burama kadar geldi, ben artık kendi ülkemde özgürce yaşamak istiyorum ve Kıbrıslı Türk arkadaşım ile kahve içmek istiyorum. 3-4 kişinin de ismini söyledi aslında, söylediği isimlerden iki tanesini ben de biliyorum çünkü onlar benim de Kıbrıslı Türk arkadaşlarım. Ve devamında dedi ki, duvarı yıkmaya çalışırken beni rahatsız etmeye gelen kişiler de vardı, beni görmek için gelen arkadaşlarım da vardı. Ve bunu yapmasaydım da delirecektim, çünkü çok uzun zamandır resmi yollarla, programlarla barış içinde yaşamak mesajını vermeye çalışıyorum ama kimse beni dinlemiyor dedi. Bence bu, duyulması gereken bir ses. İki örgütün aslında yaptığı çalışmaların bu sinerjileri de içermesi gerekiyor. Aynı fikirleri paylaşan insanların artıyor olduğunu bilmemiz lazım ve bu çabayı ortaya koyan kişilerin, barış içinde, bir arada yaşama kültürü içinde çalışmaları gerekiyor. Çünkü biz, birbirimizde bizi birleştirecek olan şeyleri görmeliyiz. Bu mutlu mesajlarınız için teşekkür ediyorum. Ve herkese bir kez daha bizimle beraber olduğunuz için teşekkür etmek istiyorum.

Kişisel olarak, bir yerlerde okuduğum bir şeyi sizinle paylaşmak istiyorum, bunun da, ortaklarımızla hayatımıza koyabileceğimiz ve barış kültürünü geliştirmeye de yardımcı olacak birşey olabilir mi diye de merak ediyorum: Bir ilişkide en önemli şey, bizi neyin birbirimizden uzaklaştırdığını görmek tir ama bundan daha önemlisi de memnuniyetsizliğe neden olan şeyleri görmektir. Sorum şudur: Geçmişle ilgili gerçeklerin dilini konuşmaya hazır mıyız, şu anda barış içinde yaşamak için çalışabileceğimizi ve ayakta kalmayı ve ortak ülkenin vatandaşları olarak işbirliğimizi ve ortak kimliğimizi güçlendirecek öğeleri kullanmaya karar vermeye hazır mıyız? Bu soru, bizim içimizden cevaplamamız gereken önemli bir sorudur ve bunun da cevabını olumlu bir şekilde somutlaştırmak için de çok çalışmak zorundayız.

PANEL 1: Barış Eğitiminde Yerel Yaklaşımlar

Moderatör: Dr. Zehra Aziz Beyli

Kıbrıs'ta Eleştirel Barış Eğitimine Doğru: On temel değişim

Michalinos Zembylas

Konuşmama kişisel bir hikayeyle başlamak istiyorum. İlkokula 1975 yılının sonbaharında gittim. Kıbrıs'ı bombalayan Türk uçakları çizimim ve “bizi”, yani Kıbrıslı Rumları yemek isteyen Türklerin canavara benzeyen kuş çizimleri hatırladığım ilk çocukluk çizimlerimdendi. 1974 yılından birkaç yıl sonra, DEN XEHNO (unutmayacağım) teması okul yaşamımızda ön plana çıkacak, ‘işgal edilen’ şehirlerimizin resimleri tüm sınıfları süsleyecekti. DEN XEHNO’nun amacı, bu yerleri asla unutmayacağımız, önemseyeceğimiz ve gerektiğinde de bizzat bu yerler için savaşmaya hazır olacağımız bilgisine sahip olmaktı. DEN XEHNO kampanyasının en önemli temaları, Türk işgalini, binlerce mültecinin, kayıp kişilerin olduğunu, insan hayatının ihlal edildiğini, antik Yunan arkeolojik yerleriyle Ortodoks Kiliselerinin tahrip edildiğinin hatırlanması üzerine yoğunlaşmıştı. Tüm bu imgeler, resimler, öyküler ve anma törenleri, 1974’te yaşanan, ve Kıbrıs medyası, gazeteleri, okul kitapları ve gündelik sosyal ve siyasi hayatımız tarafından sürdürülen Kıbrıs Rum topluluğunda yaşanan travmatik deneyimin bir parçasıydı. Aklımda Kıbrıs’ta yaşananlarla ilgili algı da çok açıktı: Mağdur olan mağdurlar benim topluluğum olan Kıbrıslı Rumlardı ve barbarlığa kalkışan failler de düşman olan Türklerdi. Tüm ilköğretim ve orta öğretimimizin tamamında, hiçbir öğretmen Kıbrıslı Türklerin kim oldukları konusunda, bize bilgi vermeyip, onların da Kıbrıslı Rumların elinde acı çekip çekmediklerini ya da Kıbrıslı Rumların ve Kıbrıslı Türklerin geçmişte birlikte yaşayıp yaşamadıkları konusunda, ya da ortak toplumsal meseleler için savaşıp savaşmadıkları konusunda bize bilgi vermemiştir. Ben bütün bunları yıllar sonra, ancak Kıbrıs’tan ayrılıp Amerika Birleşik Devletleri’nde okumaya gittikten sonra öğrendim.

Travmanın Siyasallaşması

İşte bu, benim ve benim kuşağımda yetişmiş diğer pek çok Kıbrıslı Rum çocuğun 1974 savaşı sonrası, kimin en büyük travma kurbanı olduğunu rekabetini yaparak tarafların siyasallaştırdığı söylemiyle nasıl büyüttüğünü gösteriyor. Neden kurban olma ile bu kadar çok ilgilendiğimizi merak edebiliriz. Elazar Barkan'ın (2000) da açıkladığı gibi, kurban olmak son derece güçlü bir şey olabilir. 'Kurban' ve 'fail' kategorileri genellikle manipülatif siyasi ve ideolojik gündeme hizmet etmek için kullanılır. Birbirlerinin mağduriyetini kabul etmemedeki başarısızlığın istikrarlılığı, Kıbrıslı Rumların ve Kıbrıslı Türklerin ortak acılarından daha fazla yükselmelerini ve travmatik deneyimlerini yapıcı yollara dönüştürmelerini (bu tam olarak "üstesinden gelmek" gibi değil) de engellemiştir. Kıbrıs'taki her iki taraf da, çatışma, travma ve mağduriyet anlatılarını, yerel ve uluslararası siyasi alanda ahlaki ve politik noktaları değerlendirmek için kullanmıştır.

'Barış Kültürü için Eğitim' ve 'Eğitim ve Çatışma' alanlarında medyada ve akademik alanda son yıllarda ilgi artmıştır. Bu alanlar, bir taraftan çatışma ve barış arasındaki karmaşık ilişkiyi araştırırken, diğer taraftan da bu ilişkinin eğitime olan etkisini ve bunun tersini anlamaya çalışmaktadır. Bir yandan, çatışma, eğitimi bir dizi farklı yoldan etkiler: doğrudan, yaşamın kaybıyla, şiddet ve yıkımın kayıplarıyla, etkiler. Çatışma, çocukların güvenli bir şekilde okula gitmesini etkiler ve çocukları mahrum eden ekonomik ve sosyal durumlar yaratır (Davies, 2004); Öte yandan da, eğitim sırasıyla şiddete katkıda bulunarak ya da ona karşı çalışarak çatışma durumlarını etkileyebilir (Novelli & Lopes Cardozo, 2008). Böylece, eğitim çatışmaya katkıda bulunabilir; örneğin, çocuklara diğerlerinden nefret etme, korkma ve alınma öğretilerek, çeşitli şiddet ve çatışma biçimlerini devam ettiren toplumsal ve siyasi koşullar desteklenir. Oysa ki, hoşgörü, saygı, merhamet ve şiddetsizlik öğretilirse, eğitim barış, şifa ve uzlaşma için bir katalizör de olabilir. Bush ve Saltarelli, eğitimin bu "iki yüzünü" şöyle yansıtır:

Negatif yüz, kendisini ayrıcalıkları korumak için eğitimin düzensiz dağıtımında, eğitimin kültürel baskının silahı olarak kullanılmasında ve de toleranssızlığı teşvik etmek için ders kitaplarını kendi çıkarlarına göre değiştirilmesinde gösterir. Pozitif yüz, kaliteli eğitimin sağlanmasının toplu faydalarını yansıtan barış programları için eğitimin sağlanmasının da ötesine geçmektedir. Bunlar, eğitim fırsatlarının çatışmayı hafifletici etkisi, dilsel hoşgörünün teşvik edilmesi, etnik toleransın beslenmesi ve tarihin 'silahsızlandırılması' içermektedir (2000, s. v)

Günümüzde, hem Kıbrıs'taki hem de yurtdışındaki eğitim sistemlerinin birbiriyle rekabet halindeki etnik veya dini gruplara ve azınlıklara yönelik olarak genellikle yabancı düşmanlığı, milliyetçilik ve ırkçılığı teşvik ettiğine dair pek çok kanıt vardır. Bununla birlikte, eğitimin barış, iyileştirici ve küresel vatandaşlığı teşvik eden programlar ve müfredatlar sunarak çevresindeki çatışmalara karşı dirençli olan daha barışsever ve adil olan toplumlara olumlu etkileri olabileceğine dair cesaret verici kanıtlar da bulunmaktadır.

Tabii ki de eğitim yalnız başına çatışmayı çözemez. Eğitime ve öğretmenlere böyle bir yük bindirmek yalnızca haksızlık olmayacaktır, aynı zamanda da eğitimin 'olumsuz yüzü' ışığında böylesine bir beklentiye sahip olmak akılsızca ve oldukça naif olacaktır. Özellikle, travmatik bir çatışmada (bkz. Lindner, 2009) gömülü olan nefret, kızgınlık, aşağılanma ve öfke duygularını 'yerine getirmemenin' zorluklarını akılda tutmak gerekirse, iyileştirmeyi ve uzlaşmayı teşvik etmek için hangi pedagojik uğraşların geliştirilebileceği merak edilmektedir. Dönüşümlerin pedagojik uygulama olarak (tabii ki politika değişikliklerinin değerini azaltmaksızın) vurgulanmasında ısrar ediyorum çünkü kanıtlar, en anlamlı değişikliklerin uygulama seviyesinde başladığını gösteriyor.

Dolayısıyla, Kıbrıs'ta barış kültürü vizyonum saf ve romantik değil de, duygu ve travmaya eleştirel bir bakış açısı getirmekle başlamaktadır (Bekerman & Zembylas, 2012; Zembylas, 2015). Böyle bir anlayış, travmatik çatışmanın kritik pedagojik araştırması ve Kıbrıs'taki etkisi için güçlü bir temel sağlayacaktır- duygulara dikkat eden ve iyileşmeyle uzlaşmaya katkıda bulunabilecek pedagojik uygulamaları geliştirmek için yeterince kritik olan bir anlayış, duygusal travmatik çatışmayı yaşayanların "yara izleri" ve ikilemlerini, birincil veya ikincil tanık olarak göz önünde bulundurur.

Aşağıda, barış eğitiminin naif ve romantik görüntüsünden eleştirel (barış) eğitimine doğru büyük bir değişim hazırlayabilmek için temel olan, bilinç değişimlerinin bir kısmını (ayrıca bkz. Gorski, 2008) tanımladım. Gorski'nin de belirttiği gibi, bu değişimlerin çoğunda, Ötekî'yi görmemek ve bu sistemle olan suç ortaklığımızı eleştirmemek için nasıl toplumsallaştığımızı görüyoruz. Ben bu değişimleri gelişimsel olarak görüyorum.

On Değişim

Değişim no 1: Örnek modellerin olmaması

Barış kültürü için müfredat ve pedagoji ile meşgul olmanın ne anlama geldiğini gösteren örnek modeller araştırıldığında, bunların mevcut olmadığı görülecektir. Bunun yanında, Kıbrıs'tan ve diğer ülkelerden elde edilen, başarıların ve başarısızlıkların, sürekliliklerin ve süreksizliklerin, umudun ve umutsuzluğun spesifik örneklerine işaret eden deneyime dayalı gerçek hayat vakaları çalışmaları da bulunmaktadır. Barış eğitimi literatürü, çatışma-sorunlu toplumlarda, sürdürülmekte olan barış kültürü yaratma çabalarında, zorlayıcı ve öngörülemeyen mücadeleleri göstermektedir. Örnek modellerin bulunmaması, barış pedagojilerinin ve müfredatlarının, belirli bağlamlarda sürekli keşfedilip, tekrardan keşfedilmesi ve toplulukların belirli ihtiyaçlarına yanıt verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Değişim no 2: Müfredat ve ders kitaplarını sorgulamak yeterli değildir

Kıbrıs'taki barış kültürü pedagojisinin temel önceliği egemen eğitim düzenlemelerini (müfredat, ders kitabı, politika) basitçe sorgulamak değildir; aynı zamanda da “orada olan insanlar, sınıfta kendi içlerinde bilgi sahibi olan bedenler, birbirleriyle iç içe geçmeli, kesintiye uğratılmalı ve dönüştürülmelidir” (Jansen, 2009, s. 258). Bu bedenler ve taşıdıkları sorunlu bilgiler, Kıbrıs'taki eleştirel pedagoji ve eleştirel barış eğitiminin başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Böylece Jansen, somutlaştırılmış bilgi ve anıların çakıştığı durumlarda adalet ve demokrasi ideallerine dayalı olarak erken bir taraf tutmanın akıllıca bir hareket olmayabileceğini savunur. Örneğin, Kıbrıs'ta (her iki toplumun da ‘failleri ve mağdurları’ olan) bir sınıfta, erken taraf tutan bir öğretmen, çatışmayı saf ve duygusal yollarla yoğunlaştırabilir.

Değişim no 3: Duygusal-bilgiye dayalı ideolojilerin sorgulanması

Kıbrıs'taki tartışmaya açık bilginin eleştirel sorgulanması, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin, tartışmalı bilgiye karşı olası tepkilerin altında yatan duygusal bilgiye dayalı ideolojileri tanımlamaya ve bunlara karşı koymaya odaklanarak değerli bir müdahaleye işaret ediyor. ‘Biz’ ve ‘onlar’ kategorizasyonlarından vazgeçme süreci, uygulanmakta olan pedagojilerin temelindeki ideolojik ve duygusal bağların sonuçlarını çok dikkatlice gözlemlene meselesidir. Bu tür bağıllıklar hassas fakat sağlam ve kritik yollarla birbirleriyle iç içe geçmeli ve kesintiye uğratılmalıdır.

Değişim no 4: Zor bilgi yüküyle meşgul olma

Eleştirel barış eğitime katılmak, çatışma sorunlu bir toplumda herkesin az ya da çok zor bilgi yüklenmesini gerektirir. Zor bilgi, Deborah Britzman'ın (1998) müfredatın içindeki sosyal ve tarihsel travmaların temsil edildiği ve öğrencinin bunlarla pedagoji içerisinde karşılaştığını ifade eden bir terimdir. Eleştirel bir barış müfredatı ve pedagojisi yaratmak, pedagoglar için, travmatize bir toplumdaki zor bilginin karmaşık psiko-sosyal yönü ışığında, hâlâendişe verici ve zor bir görev olmaya devam etmektedir. Bununla birlikte, eleştirel barış eğitim müfredatlarında ve pedagojilerinde neyin kazanılmış ve neyin kaybolmuş olduğunun daha iyi anlaşılabilmesine bu psiko-sosyal yönlerin sistematik ve stratejik analizi yoluyla ulaşabiliriz.

Değişim no 5: Rahatsızlık, eleştirel barış eğitimiyle uğraşmanın temel bir bileşenidir

Öğrenciler ve öğretmenler, “zafer ve aşağılanma, mücadele ve hayatta kalma, acılar ve direniş” konularındaki sorunlu bilgilerini de beraberlerinde taşıyarak sınıfa giriyorlar (Jansen, 2009, s. 361). Bu bilgilerin önüne geçmek için pedagojik olarak rahatsızlık duymayı, birbirlerinin travmatik deneyimlerini dikkatli bir şekilde dinlemeyi ve sorunlu bilginin uyardığı potansiyeli ve zararı açıkça tartışmayı gerektirir. Ancak, pedagojik rahatsızlıklar da abartılmamalıdır. Bu sürecin her zaman dönüştürücü olduğu ve sorgulamanın ötesinde olduğu da varsayılmamalıdır. Toplumsal ve siyasi statükonun değişimi için herhangi bir garanti yoktur; özellikle de daha önce tanımlanmış olan gerginliklerin ışığı altındaki rahatsızlık pedagojisi, neyin yapıp neyin başılamayacağı konusunda zaman ve gerçekçi karar almayı gerektirir.

Değişim no 6: Karşılıklı savunmasızlığın onaylanması

Karşılıklı savunmasızlık fikri, insanlar arasında karşılıklı bağımlılığın olduğu ve herkesin “savunmasız” olarak tanımlanmasının, bir toplumdaki kendi hayatına ve başkalarının hayatına karşı kritik sorumluluk üstlenme olasılığı ile ilgili önemli pedagojik sonuçlara sahip olduğu fikrine dayanmaktadır (Butler, 2004). Kayıp verilmesi ve yas tutulmasının karşılıklı deneyimi, alternatif bir ahlaki sorumluluk ve topluluk duygusu ihtimalini de ortaya koymaktadır (Vlieghe, 2010). Karşılıklı savunmasızlık kavramı, daha sonrasında, rasyonellik ve kendi kendini geliştirme temelinde, normatif

çerçeve karmaşasını bozmakta ve toplum fikrini kayıp verilmesi temelinde ortaya koyulmaktadır. Ancak bu fikir, savunmasızlığın dengede olması anlamına gelmez; ama değişik biçimlerde savunmasızlıklar olabileceğini ve savunmasızlık konusunda asimetrik tecrübelerin de olabileceğini kabul eder.

Değişim no 7: Eleştirel şefkati teşvik etmek

Kıbrıs bağlamında eleştirel şefkat, travmatik toplulukların üyeleri arasında yeni şefkatli ittifakların oluşturulmasını sağlamak için duygusal kaynakların kritik biçimde kullanılmasını gerektirir. Jansen (2009), eleştirel şefkat öğretiminde benim de öğrenciler için özellikle faydalı bulduğum iki pedagojik taktiği vurgular: Birincisi, kırılmanın bütün taraflar tarafından kabul edilmesi, yani insanın başarısızlığa ve eksikliğe eğilimi ve bu nedenle sürekli olarak başkalarıyla paylaşmadan gerçekleştirilemeyen yüksek bir yaşam düzeni istemesi. İkinci olarak, pedagojik bir karşılıklı davranışın gerekli olması, yani, sorunlu bilginin yükünü taşıyan herkesin birbirine doğru ilerlemek zorunda olması. Jansen, apartheid sonrası Güney Afrika bağlamında şunları söylemiştir: “Beyaz insan, mecazi olarak köprüden geçerek siyah kişiye doğru ilerlemek zorundadır; siyah kişi de beyaz kişinin yönüne doğru hareket etmek zorundadır. Eleştirel teori, birincisinin olmasını talep eder; çatışma-sonrası pedagojisinin ise her ikisine de ihtiyacı vardır” (2009, s. 268).

Değişim no 8: Alternatif hegemonya-karşıtı ve etik öğrenim biçimlerini harekete geçirmek

Eleştirel barış pedagojileri, eğitim araştırmacılarına, uygulayıcılara ve aktivistlere alternatif hegemonya-karşıtı ve etik öğrenim biçimlerini harekete geçirme fırsatları sunar. Bu, genişletilmiş eleştirel barış pedagojileri anlayışı ile pedagoji ve barış teorileri konusunda iki önemli katkıda bulunur. İlk olarak, radikal ötekileştirme ile derin ahlaki karşılaşmalara neden olan pedagojik süreci anlamaya teşvik eder. Bu perspektif, aynı zamanda, insanların bir araya getirilmesinin toplumsal kalitesine yönelik bir endişe uyandırılmasını teşvik eden çeşitli yerlerdeki ve sitelerdeki eleştirel barış pedagojilerinin alanını genişletmektedir. İkinci katkı, eleştirel barış pedagojilerinin kavramlaştırılması ve yürürlüğe konmasıyla ilgili olup, eleştiri ve demokrasinin yeni biçimlerinde öngörülemeyen şeyleri uygulamaktır.

Değişim no 9: Stratejik seçimlere duyulan ihtiyaç

Eleştirel barış pedagojileri, statükoyu engellemek için yalnızca etik değil, aynı zamanda stratejik seçimler de talep etmektedir. Bu fikir, barış pedagojilerinin anlam ve uygulamalarının stratejik nedenlerden ötürü birden çok düzeyde (örneğin, mikro ve makro düzeyde) geliştirilmesi gerektiğini ima etmektedir.

Değişim no 10: İlerleme mümkündür

Son olarak, ilerleme mümkündür; barış pedagojileri ilerici çalışmalarının meydana geldiği ‘umut boşluklarını’ yaratır. Bu boşlukların barış çabalarını ‘siyasallaştırma’ korkusuyla gizlenmek yerine, kabul edilmeleri ve aydınlatılmaları gereklidir. Özellikle de çatışma-sorunu olan toplumlarda siyasi olmayan eğitim diye bir şey yoktur. *Tüm pedagojiler siyaset alanlarıdır.* Bu fikir, iktidar ilişkilerinin, bilginin seçimine, sınıflandırılmasına ve iletilmesine nasıl yansıdığını ve eleştirel (barışsever) eğitimin teşvik edilmesi için bu ‘aktarmanın’ nasıl engellenebileceğini kabul eder.

Sonuç

Benim buradaki hareket noktam, beklentimiz olan şeylerin az ve yalın olup, bu değişikliklerin üzerlerinde çok az etkisi olabileceğini bile bile pedagojik uygulamaları ve stratejileri değiştirmek için verilen mücadeleyle ilgili olmalarıdır. Hatta, mevcut bağlamsal ilişkiler ve eğitimciler olarak kısıtlamalarımız göz önüne alındığında, bu olasılıklar bu aşamada yapılabilecek en fazla şeylerdir. Eğitimciler her şeyi bir anda gerçekleştiremezler, dünyayı değiştiremezler, ancak değişiklik yapabilmek için, kendi bağlamlarında ellerinden gelenin en iyisini yapmalıdırlar. Benim argümanım temelde dayanışma ve adalete dayanan pedagojileri ve yenilenmiş duygusal ilişkileri yürürlüğe koymak için “küçük açıklıklar” (Zembylas, 2008) düşünebilmeyi amaçlamaktadır.

Travma ve acı, duyguyu eğitir ve sıklıkla kişinin kendisini, başkalarını ve dünyayı içine alan *şiddetli* duygusal ilişkileri öğretir. Aileler, işyeri ve okullar, duyguların belirli pedagojilerini oluşturmaktadır. Başka bir deyişle, bunlar duyguyu eğitmek için sosyal ve siyasi mekanizmalardır; yani, dahil edilme/dışlanma ve biz/onlar ikilemlerini güçlendirebilecek olan duyguyu ifade etmek, hakkında konuşmak ve kullanmak için “okutuluyoruz”. Burada yapılan önemli varsayım, duygunun, kişinin kendisinin, başkalarının ve dünyanın değişimini sağladığı veya devre dışı bıraktığıdır. Lynn Worsham’la (2001) hemfikir olmamın ve Kıbrıs’taki şiddetli duygusal ilişkilerin sömürgeleştirilmesi çalışmaları için temel olan siyasi ve pedagojik görevin esasen *duyguların yeniden eğitilmesi* olduğunu iddia etmemin nedeni de tam olarak budur.

Referanslar

- Barkan, E. (2000). *The guilt of nations: Restitution and negotiating historical injustices*. New York, NY: Norton.
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2012). *Teaching contested narratives: Identity, memory and reconciliation in peace education and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Britzman, D. P. (1998). *Lost subjects, contested objects: Toward a psychoanalytic inquiry of learning*. Albany: State University of New York Press.
- Bush, K. D., & Saltarelli, D. (2000). *The two faces of education in ethnic conflict: Towards a peace-building education for children*. Florence: Innocenti Research Centre, UNICEF.
- Butler, J. (2004). *Precarious life: The powers of mourning and violence*. London: Verso.
- Davies, L. (2004). *Education and conflict: Complexity and chaos*. London: RoutledgeFalmer.
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: A decolonising intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Jansen, J. (2009). *Knowledge in the blood: Confronting race and the apartheid past*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lindner, E. (2009). *Emotion and conflict: How human rights can dignify emotion and help us wage good conflict*. Westport, CT: Praeger.
- Novelli, M., & Lopes Cardozo, M. T. (2008). Conflict, education and the global south: New critical directions. *International Journal of Educational Development*, 28(4), 473-488.
- Vlieghe, J (2010) Judith Butler and the public dimension of the body: Education, critique and corporeal vulnerability. *Journal of Philosophy of Education*, 44(1), pp. 153-170.
- Worsham, L. (2001). Going postal: Pedagogic violence and the schooling of emotion. In H. Giroux & K. Myrside (Eds.), *Beyond the corporate university* (pp. 229-265). New York: Rowman & Littlefield.
- Zembylas, M. (2008). *The politics of trauma in education*. New York: Palgrave, Macmillan.
- Zembylas, M. (2015). *Emotion and traumatic conflict: Re-claiming healing in education*. Oxford: Oxford University Press.

Michalinos Zembylas, Open University of Cyprus’da Eğitim Teorisi ve Müfredat Araştırmaları Profesörüdür. Ayrıca Güney Afrika Serbest Devlet Üniversitesi Eşleştirme ve Sosyal Adalet Enstitüsünde de misafir Öğretim Üyesi ve Araştırma Görevlisi olarak görev yapmaktadır. Sosyal adalet pedagojileri, kültürlerarası barış eğitimi, insan hakları eğitimi ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili duygular ve düşünceler üzerine yoğun bir biçimde çalışmalar yapmıştır. Yakın tarihte yaptığı çalışmalar ve yayınlar arasında *Duygu ve Travmatik Çatışma: Eğitimde Yeniden İddia Edilmesi* (Oxford, 2015), *Duygusal ve eğitsel araştırmalarda yöntemsel ilerlemeler* (P. Schutz ile, Springer, 2016) ve *Bir Çatışma-Sorunu Toplumunda Barış Eğitimi* (C. Charalambous ve P. Charalambous ile; Cambridge, 2016) vardır. Kıbrıs Araştırma Geliştirme Vakfı tarafından 2016 yılı için “Sosyal Bilimler ve Beşeri Bilimler” alanındaki Değerli Araştırmacı Ödülü’nü almıştır.

Barış Kültürünü İnşa Etmek: Barış Okul Koridorlarında Dolaşıyor

Müge Beidoğlu

Bu makale öncelikle eğitim sistemi ile ilişkili olarak barış kültürü oluşturma önemini ve ihtiyacının altını çizmektedir. İkinci olarak da barış eğitimiyle ilişkin, Kıbrıs'ın kuzey kesimindeki, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programını incelemektedir.

Olumlu Barış

Barış inşa etmek zor bir süreçtir; yaşanan şiddetin fiziksel, psikolojik ve/veya ekonomik ve/veya finansal olduğuna bakılmadan, bireylerin şiddeti veya şiddetin sonuçlarını günlük hayatlarında deneyimledikleri ya da geçmişlerinde deneyimlemiş oldukları bir coğrafi bölgede kolaylıkla zayıflatılacak bir çabadır. Bu yerlerde yaşayan bireylerin, bu yıkıcı sonuçlar olmadan “barışın varlığı” tarafından tanımlanan bir gelecekte yaşayacaklarına dair bir güvenceye ihtiyaçları vardır. Kendilerini güvenli ve emin hissetmek istemektedirler.

Bu bir paradoks mudur? Bu kişiler barış istemelerine rağmen çekinceleri yüzünden geri çekiliyorlar. Kafalarındaki “...olursa ne olur” soruları barışı inşa etme çabalarını başlatmaya veya ilgili faaliyetlere katılmalarına engel olabiliyor. Aslında bu çelişkili gelebilir, ama aslında öyle de değil. Bu, ‘zor’ çatışmaların sosyopsikolojik dinamikleri ve barış kavramındaki yanlış anlamalarla ilgili bir şeydir.

George Orwell bir keresinde şöyle demiştir:

‘Ütopyanın yaratıcılarının neredeyse tümü, Dış ağrısı çeken bir adama benzer ve bu nedenle mutluluğun artık bu dış ağrısını çekmemeden meydana geldiğini düşünürler’.

Öncelikle, barış savaşın olmaması demek değildir. Bu, barışın olumsuz tanımını ifade eder. Bununla birlikte, olumlu barış, ‘bireyler, gruplar ve

lkeler arasında eşitlik, adalet ve uyumlu diyalog için gayret sürecidir. Olumlu barış, barışsever bir dünyanın, savaşın olmadığı bir dünya olması gerektiğini kabul eder' (Neufeld, Gillis, & Miller, 2009, s. iv)

İkinci olarak, Barış Eğitimi El Kitabı'nda (s. 22) da belirtildiği gibi, 'Zorlu çatışmalar, en az 25 yıl süren hedeflerin varoluşsal, şiddetli, çözümlenemez ve kazananı-olmayan-oyun mizacında algılanmasıyla, ve çoğunlukla toplum üyelerini ilgili taraflarla meşgul ederek, bunların devamına yetki verdiği şeklinde nitelendirilmektedir' (bkz. Azar, 1990; Bar-Tal, 1998; Kriesberg, 1998b). Bu tür çatışmalardaki bireylerin dağarcıkları, toplumsal hafızanın, değerler sisteminin, ve ortak duygusal yönelimlerin toplumsal inançlarını içerir (Bar-Tal, 2007a) ve bunlar da çatışmaların devam etmesine hizmet eder. Bu tür davranışlar da, (kitaplar, filmler, oyunlar gibi) kültürel sonuçlara yol açar; ve bunlar da kurumsal törenler, anma faaliyetleri, anıtlar vb. olarak dile getirilir. Sosyo-psikolojik dağarcık çatışma kültürüne dönüşür (Bar- Tal, 2007b; Ross, 1998). Çatışma kültürüne uyan araçları kullanarak da bir barış kültürü oluşturmak da mümkün değildir.

Barış Kültürü

Barış kültürü, '*yaşamın, insanlığın ve insanlık onuruna saygıyı yansıtan, insan haklarını ön plana çıkaran, şiddetin her türünü reddeden ve özgürlük, adalet, dayanışma ve tolerans ilkelerine uymayı ne çıkaran bir dizi değer, tutum ve davranışların yanı sıra, halklar, gruplar ve bireyler arasında anlayış*' olarak tanımlanır (Sampere, 2013, s.29'dan alınmıştır). Dolayısıyla barış kültürünü oluşturmak, tüm dünyadaki kültürler ve kurumlar arasında değerlerde köklü bir *değişimi* gerektirir; böylece şiddet çatışmalarla başa çıkma da zorunlu bir araç olarak görülmez (Neufeld, Gillis ve Miller, 2009). Barış kültürünün oluşturulması, bireysel davranışların, grup ilişkilerinin dönüştürülmesini ve sosyal ve kurumsal uygulamaları ortaya koymayı gerektiren uzun vadeli bir süreçtir. İlk olarak farklılıkların kabul edilmesini gerektirir. Barış kültürü çatışma özgürlüğü olması anlamına gelmez! Çokkültürlü ve farklılıkların olduğu bir dünyada barışsever ve uyumlu bir şekilde yaşamayı öğrenmeyi vurgular.

Bariş Eğitimi Programları

Eğitim sistemi, dönüşüm süreci için güçlü bir etkindir ve okul ders kitapları, öğretim materyalleri, öğretmen talimatları, okul törenleri vb. vasıtasıyla barış kültürü kurmada temel bir rol oynamaktadır. Literatürde de belirtildiği gibi, barış kültürü oluşturma nın cevabı barış eğitim programlarıdır. Bu bağlamda, 'okullar çoğunlukla barış eğitiminin misyonunu yerine getirmek için bir toplumun resmi olarak ve isteyerek kullanabileceği tek kurumdur' (Bar-Tal, Rosen, Nets-Zehngu, 2009, s.24). Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngu'nun da belirttiği gibi, okulların 'uygulama yapabilmeleri için için otoriteleri, yasal hakları, imkan ve şartları mevcuttur' (s.24). Araştırmacılar, barış kültürünün geliştirilmesi için barış eğitimi programlarının resmi eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçası olması gerektiğini kabul etmektedir. Bununla birlikte, okul sistemlerinde barış eğitim programlarıyla ilgili çeşitli yaklaşımlar vardır ve bu programların terminolojisinde ve içeriğinde çeşitlilikler mevcuttur. Bu değişiklikler, barış eğitiminin uygulanması gereken ülkelerin farklı ihtiyaç ve hazır olma seviyelerini yansıtmaktadır. Aşağıdaki tablo bu farklı terminolojiyi göstermektedir.

Değerler eğitimi ve yaşam becerileri eğitimi tipik olarak, duygusal farkındalık gibi kişisel-içi becerilerle birlikte temel yaşam becerileri ve diğer insanlar için empati ve insan onuruna saygı gibi temel değerleri, iletişim, işbirliği, problem çözme, çatışma çözümü ve savunuculuğu içerir.

Barış eğitimi, (yukarıda açıklanan) bu temel değer ve becerileri ele alarak, insan haklarına saygının "pozitif barış" (Galtung, 1969) için gerekli olduğundan dolayı insan haklarının tanıtılmasını içermektedir. "***Hoşgörü eğitimi***" de genel anlamda benzer bir içeriğe sahiptir (Reardon, 1997). Barış eğitimi, çatışma nedenleri ve dönüşümü ile diğer küresel konulardaki çalışmaları da içerebilir.

İnsan hakları eğitimi, eleştirel düşünce, empati, kalıplaşma ve dışlanmadan kaçınma gibi temel becerileri ve değerleri ve insan hakları ve sorumluluklarıyla ilgili kavramları içerir. Genellikle belirli insan hakları belgelerinin bazı unsurlarını (örneğin Çocuk Hakları Sözleşmesi) ve katılım ve ayrımcılık yapılmama gibi insan hakları ilkelerinin öğrencilerin kendilerinin hayatlarına nasıl yansıyabileceğini göz önüne getirmektedir.

Vatandaşlık eğitimi veya yurttaşlık eğitimi, yerel, ulusal ve uluslararası kurumlar, iyi yönetim, hukukun üstünlüğü, demokratik süreçler, sivil toplum ve katılım vb. konularını öğrenmeyi içerebilir ve özellikle de yukarıda belirtilen (1)'den (3)'e kadar numaralanan maddeleri de içererek bölünmüş bir toplumda sosyal bütünlüğü teşvik eder. Temel amaç, farklı geçmişlere sahip vatandaşların barış içinde işbirliği yapmalarını sağlamak ve temel insan haklarını hiç bir ayırım gözetmeden ve şiddet içermeden elde etmektir.

Kaynak: Global Vatandaşlık Eğitimi, Herkes İçin Eğitim, 2012, s. 16. (Barış İçin Eğitim, 2015).

Literatürün gözden geçirilmesi, birçok çatışmaya tepki olarak birçok programın geliştirildiğini ve ülkelerde mevcut çatışmaya tepki olarak uygulandığını göstermektedir. Bunlar, çatışma-sonrası durumdan kurtulmak için barışın geliştirilmesinde değerlidir. Başka bir deyişle, bunlar çatışma sonrası toparlanma amacı içindir. Bununla birlikte, literatürde de belirtildiği gibi, bu tür programların, yapıcı tutum, beceri ve davranışların bir parçası olarak ulusal eğitim sistemine entegrasyonu ile beraber, küresel ve çeşitli toplumlarda, birlikte barış ve uyum içerisinde yaşayabilmenin bir parçası olduğu dikkate alınmamaktadır (Barış İçin Eğitim, 2015). Bir sonraki yaklaşım daha bütünsel ve sistem-çapında bir yaklaşımdır. Kısacası, gerek kuralcı olsun veya bütünsel olsun, bu tür programları geliştirmek planlama yapmayı gerektirir ve planlama da takip edilmesi gereken adımlar olduğunu ve (a) ihtiyaçlar, (b) amaçlar, gayeler ve müfredat hedefleri, (c) içeriği, (d) öğrenim deneyimleri ve (e) değerlendirmesi için her adımda birden fazla karar alınması gerektiğini gösterir.

Barış kültürü oluşturmak için barış eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması, toplumun fikir birliğinde olmasını ve buna hazır olmasını gerektirir. Bir eğitim sistemi, bireysel bir varlık olarak değil de daha büyük toplumsal, ekonomik ve siyasal sistemlerin parçasıdır. Bu nedenle, barış eğitim programlarını başarılı bir şekilde uygulamak için bazı siyasi-toplumsal koşullar yerine getirilmelidir (bkz. Ek okuma için Bar-Tal, Rosen, Nets-Zehngu, 2009). Ayrıca, liderlerin desteği, barış eğitiminin nasıl yürütüleceği, Milli Eğitim Bakanlığının yetki ve iradesi ile kaynakların detaylı planlanması ile ilgili politikanın oluşturulması gibi eğitim koşulları karşılanmalıdır. Dolayısıyla, ilk meydan okuma: gerekli koşullar olmadığında ne olacağı? ve bir toplumun uygun koşulların gelişmesini bekleyip beklememesi gerektiği? Sorularıdır. Bunlar, Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngu (2009) tarafından yazılmış olan kitapta ortaya atılan sorgulamalardır. Bu

koşulların karşılanmadığı durumlarda, bütüncül ve sistem çapında bir yaklaşımı ulusal eğitim sistemine nasıl entegre edilmelidir?

Araştırmacılar, olumsuz siyasi-sosyal koşullar altında bile barış eğitiminin geliştirilmesi için boşluk olduğunu ileri sürerler. Bu, dolaylı barış eğitimi olarak adlandırılır ve de katılımcı toplumları ilgilendiren uzun soluklu / zor çatışma temalarına doğrudan başvurmamayı işaret eder (Bar-Tal, Rosen ve Nets-Zehngu, 2009). Bar-Tal, Rosen, Nets-Zehngu (2009, s.27)'nın da belirttiği gibi *Dolaylı barış eğitimi, amaçları, gidişatı, maliyetleri veya rakibin imajı gibi çatışmayla ilgili temalara ilişkin doğrudan bir meydan okuma yerine, çatışma kültürüyle, özellikle de çatışmanın etkenleriyle ya da çatışmayla ilgili olmayan bir dizi tema ve beceriyle doğrudan çalışmayan barış ve barışın temaları ile ilgilidir.* Bu tür barış eğitimi, kimlik, ekolojik güvenlik, şiddet, empati, insan hakları veya çatışma çözme becerileri gibi bir dizi temaya odaklanabilir (EURED, 2002; Harris, 1999; UNESCO, 2006).

Bu noktada, dolaylı barış eğitim modelini, bizi buraya getirmiş olan barış kültürü teşvik etmek için tasarlanmış bir projeyle ilişkilendirmek istiyorum. 'Kıbrıs'ta Uzlaşma İçin Bir Araç Olarak Barış Kültürü Eğitimi' adlı proje 6 Şubat 2014'te başlanmıştır. Bu proje, POST Araştırma Enstitüsü (POST RI) ve Tarihsel Diyalog ve Araştırma Derneği (AHDR) tarafından ortaklaşa yürütülmekte olan ve Avrupa Komisyonu tarafından Sivil Toplum Eylemi IV programı ile finanse edilmekte olan Kıbrıs Türk Toplumu için açılmış olan bir projedir.

'Amaç eğitimi bir platform olarak kullanarak toplumda yapısal değişiklikler yaratmaktır. Barış Kültürü Eğitimi, toplumlararası uzlaşmazlığın uzun süre devam ettiği Kıbrıs gibi ülkelerde, toplumda ve eğitim sisteminde dönüşümler yaratıp, Barış Kültürü'nün geliştirilip benimsenmesinde önemli rol oynar. Buna bağlı olarak, projenin temel amacı eğitimci, gençler, ebeveynler, toplum üyeleri ve sivil toplumu kapsayacak aşağıdan yukarı bir yaklaşımla, sosyal değişimi başlatmak ve var olan durumu eğitim aracılığıyla Barış Kültürü'nü yaşatacak bir konuma dönüştürmektir. Savaş kültürünün devamlılık gösterdiği, iki toplum arasındaki uzlaşmazlığın sürdüğü, değişimin ana faktörlerinin (eğitim sistemi, dini kurumlar, medya vb.) bunu körüklediği ve bu nedenle toplumun Barış Kültürü'ne uzak olduğu Kıbrıs'ta, bu projenin çok önemli bir yeri olduğuna inanmaktayız' (daha fazla bilgi www.e4cp.org'da bulunabilir).

Bilindiği gibi STK'lar, toplum farkındalığını artırmada ve belirli değerlerin, fikirlerin ve eylemlerin tanıtımı için toplumu harekete geçirmede önemli bir rol oynamaktadır (Peinado, 2003). STK'lar, sürdürülebilir bir barışı inşa etmek için gerekli koşulların kolaylaştırılmasında da önemli bir rol oynamaktadır (Paffenholz, 2009). Bu referans çerçevesinde, bu proje, bu tür programların okul sistemlerine dahil edilmesinin önemi ve gerekliliği konusunda farkındalık yaratmak için itici bir güç olmayı hedeflemiştir. Bu proje yüzlerce öğretmenin yanı sıra barış kültürüne ihtiyaç duyan her seviyedeki öğrencinin aydınlanmasına katkıda bulunmayı umudu taşımaktadır. Bu proje, gerçekten de Eğitim Bakanlıkları ile diyalogu sürdürebilmenin yanında, sınıflarda ve okulların oyun sahalarında da bulunmayı başaramıştır. Benim fikrime göre, barış eğitimi için gerekli eğitim koşullarının tam olarak mevcut olmaması, bunu özellikle çetrefilli bir iş haline getirmektedir. Projenin hazırlanması dolaylı barış eğitiminin varsayımlarını karşıladığından, proje sadece farkındalığın gelişmesine katkıda bulunmakla kalmamıştır, aynı zamanda da gelecekte okullara barış eğitiminin dahil edilmesi için gerekli koşulların kolaylaştırılmasına da katkıda bulunmuştur.

Barış kültürünün oluşturulması konusunun, çeşitli etkenlerin müdahil olduğu uzun vadeli bir süreç gerektirdiğini de hesaba katarak, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına odaklanmak istiyorum. İlgili literatür, barış eğitimi teori ve becerileri ile sınıf uygulamalarına entegre etmekle yükümlü olan öğretmenlerin güçlendirilmesine ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir. Öğretmenler, barışsever bir okul ortamının yaratılmasına katkıda bulunmak için yalnızca barış eğitim müfredatını uygulamakla yükümlü olmayıp, sınıf yönetimine barışsever bir şekilde müdahale edebilmeye ve okul temelli programların savunulmasına da yükümlüdür. Barış eğitiminin Kıbrıs'ın kuzey kesiminde hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programının bir parçası olup olmadığını belirlemek amacıyla yürütülen ve halen devam eden bir araştırmanın ön sonuçlarını kısaca paylaşmak istiyorum.

Öğretmen Yetiştirme ve Barış Eğitimi Araştırmasının Ön Sonuçları

Çalışmanın Amacı: Çalışmanın amacı, Kıbrıs'ın kuzeyindeki Öğretmen Eğitim Akademisinde (eski adıyla Öğretmen Koleji) hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programında barış eğitiminin sunulup sunulmadığını tespit etmektir.

Bu çalışmada, barış eğitimi, “demokrasi hakkında, demokrasiye uygun bir şekilde ve insan hakları, şiddetsizlik, sosyal ve ekonomik adalet, toplumsal cinsiyet eşitliği, çevresel sürdürülebilirlik, silahsızlanma, geleneksel barış uygulamaları, uluslararası hukuk ve insan güvenliği konularını içeren katılımcı bütüncül bir süreç” olarak tanımlanmaktadır (Wilson ve Daniel, 2007, s. 87’de belirtilmiştir).

Yöntem: Bu çalışmada, öğretmen yetiştirme programında toplam 47 ders programının araştırılması yoluyla derslerde tanıtılan barış eğitimi temalarını belirlemek için belge analizi kullanılmıştır. Bu çalışmada, araştırmacı müfredatı incelenmiştir çünkü “müfredat genellikle öğrencilerin aldığı ilk iletişim aracı olduğu kadar, herhangi bir dersle ilgili öğrenciyle bilgi paylaşımında da en resmi mekanizmadır” (Eberly, Newton ve Wiggins, 2001, s. 56). Ders programının iki bölümünden gelen veriler (ders içeriği ve ders birimleri) analiz edilmiştir. Verileri analiz etmek için betimsel içerik analizi kullanılmıştır.

Çalışmanın kısıtlandığı alanlar: Bu çalışma, ders programlarında verilen bilgilerle sınırlıdır.

Sonuçlar: Sonuçlar, barış eğitimi ile ilgili belirli herhangi bir dersin tek başına hizmet öncesi öğretmen programına dahil edilmediğini ortaya koymuştur. Ancak, toplam 6 dersin çeşitli birimleri, barış eğitimi fikri ile ilgili konuları içermektedir. Temalar ve kodlama Tablo 1’de gösterilmektedir.

	Çeşitlilik	İnsan hakları	Demokrasi	Vatandaşlık	İletişim
Kurs 1	çeşitlilik gösteren bir toplumda uyum içinde yaşayabilme	İnsan hakları; İnsan haklarının korunması	Demokrasi	Haklar ve özgürlükler; medeni haklar	Hak ve özgürlükler; Medeni haklar
Kurs 2				İyi vatandaş; Vatandaşlık hakları	
Kurs 3	İrkle; etnik kimlikle; yoksullukla; çok kültürlü meselelerle; ayrımcılıkla ilgili çatışmaları yönetmek				Etkili kişilerarası iletişim; empati
Kurs 4	Değerler eğitimi	İnsan hakları	Demokrasi		Empati kabiliyeti

Tablo 1 Belge analizinin temaları ve kodlanması

Tablo 1, barış eğitiminin unsurlarının, hizmet öncesi öğretmen programında öğretilen çeşitlilik, insan hakları, toplumsal cinsiyet, demokrasi, empati ve yurttaşlık gibi 6 farklı ders kapsamında ele alındığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte, derslerde bu bileşenlerin nasıl ve ne bağlamda sunulduğunu daha ayrıntılı bir şekilde araştırmaya ihtiyaç duyuyoruz.

Sonuç

Araştırmacılar, eğitim sisteminin, bireylerin şiddet kültürünün değerlerinden, tutumlarından ve davranışlarından farklı olarak yararlandığı barış kültürünü oluşturan bir araç olduğunu kabul ediyorlar. Şiddetten barışa değişim bir süreçtir ve irade, çeşitli aktörlerin belirlenmesi, bilgi ve planlama gerektirir. Açıkçası barış eğitime giden tek bir yol yoktur. Hedefleri ve programı geliştirmeden önce spesifik ihtiyaçlar ve her toplumun ortamı değerlendirilmelidir. Hiç kuşkusuz, STK'lar da barışa ihtiyacı olan toplumu aydınlatan lokomotiflerdir. Okul sistemlerinde/ okul sisteminde olduğu gibi, barış eğitimi uygulamalarının etkili olabilmeleri için barış eğitim müfredatının hizmet öncesi öğretmenlerin eğitim programında kullanılması şarttır.

Referanslar

Azar, E. E. (1990). *The management of protracted social conflict*. Hampshire: Dartmouth Publishing.

Bar-Tal, D. (1998). Societal beliefs in times of intractable conflict: The Israeli case. *International Journal of Conflict Management*, 9, 22–50.

Bar-Tal, D. (2007a). *Living with the conflict: Socio-psychological analysis of the Israeli-Jewish society*. Jerusalem: Carmel. (in Hebrew)

Bar-Tal, D. (2007b). Socio-psychological foundations of intractable conflicts. *American Behavioral Scientist*, 50, 1430–1453.

Bar-Tal, D., Rosen, Y., & Nets-Zehngu, R. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts. In G. Salomon and E. Cairns (Eds.). *Handbook on Peace Education*. London: Routledge.

Caireta Sampere, M. (2013). Peace and coexistence education in school settings: A teacher training perspective. Evens Foundation. Çevrimiçi 10 Aralık 2016: escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/informe.pdf

Eberly, M. B., Newton, S. E., and Wiggins, R. A. (2001). The syllabus as a tool for student- centered learning. *The Journal of General Education*, 50(1), 56-74.

Education for Peace: Planning for Curriculum Reform, UN Educational Scientific and Cultural Organization. Education Sector (2015). Çevrimiçi 10 Aralık 2016: unesdoc.unesco.org/images/0023/002336/233601e.pdf

Kriesberg, L. (1998b). Intractable conflicts. In E. Weiner (Ed.), *The handbook of interethnic coexistence* (pp. 332–342). New York: Continuum.

Neufeld, H., Gillis, R., & Miller, M. (2009). Creating a culture of peace. Project Peacemakers. Çevrimiçi, 10 Kasım 2016: www.creatingacultureofpeace.org/

Paffenhols, T. (2009). Civil Society and Peacbuilding: Summary of Results for a Comparative Research Project. The Centre on Conflict, Development and Peacbuilding: CCDP Working Paper 4. Genova.

Peinado, M. M. (2003). *The Role of NGOs and the Civil Society in Peace and Reconciliation Processes*. Çevrimiçi 31 Mart 2011: <http://www.asef.org/documents/peinado.PDF>.

Ross, M. H. (1998). The cultural dynamics of ethnic conflict. In D. Jacquin, A. Oros, & M. Verweij (Eds.), *Culture in world politics* (s. 156–186). Houndmills: Macmillan.

Müge Beidoğlu Kuzey Kıbrıs Atatürk Öğretmen Akademisi'nde Rehberlik ve Danışmanlık alanında Doçent olarak çalışmaktadır. Aynı zamanda Orta Doğu Teknik Üniversitesi Kuzey Kıbrıs Kampusunda (ODTÜ-KKK) öğretim üyesidir. Doktorasını ODTÜ'de 'Genç Müzakereciler Programının Çatışma Çözme Stratejileri Üzerindeki Etkileri' başlıklı teziyle almıştır. Kişilerarası ilişkiler, okul danışmanlığı ve toplumsal cinsiyet konularında uyumsuzluk çözümlenmesi ile ilgili yayınları ve sunumları vardır. Danışmanlıkta İnsan Gelişimi, Sınıf Yönetimi, Uyuşmazlık Çözümü ve Akran Uyumlaştırma, Rehberlik ve Danışmanlık, Çözüm Odaklı Psikolojik Danışma ve Etik dersleri vermektedir.

PANEL II: Alternatif Eğitim: Yöntem ve Öğretim

Moderatör: Doç. Dr. Müge Beidoğlu

Barışı öğrenme metodolojisini tekrardan ziyaret etmek

Magnus Haavelsrud

Norveç Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Norveç

Barış, ne olduğu ve ne olmadığı açısından tanımlanabilir. Galtung (2013), barış teorisi anlayışında, olumlu barışı eşitlik ve uyum kavramları arasındaki ilişki olarak tanımlarken, olumsuz barışı, çatışmaların ve uzlaşmamış travmaların arasındaki ilişki olarak tanımlar. Burada, yazarın yakın zamanda vermiş olduğu Antwerp seminerini takip edeceğim ve uyum konseptini *empati* konseptiyle değiştireceğim.¹ Empati, ötekinin kendisini anlayabildiği, ötekini anlama yeteneğine işaret eder ve yazara göre de, bazı belirli meslekler kendilerini diğerinin pozisyonuna koyma becerisinde iyi eğitilmiştir, diğer bir deyişle sahne aktörü mesleği gibi. *Eşitlik*, karşılıklı ve eşit menfaatler için yapılan bir işbirliği olarak tanımlanır ve *travma* da geçmiş şiddet kalıntıları olarak ele alınır. *Çözülmemiş çatışmalar*, iki veya daha fazla aktör arasındaki hedeflerin uyumsuzluğuna işaret eder.

Bu teoride pozitif ve negatif barışın arasındaki ilişki önemlidir. Yüksek düzeyde bir barışın bulunduğu bir bağlamda, eşitlik ve empati bol olur ve – eğer mevcutsa- uzlaşmamış travmalar ve çözülmemiş çatışmalar da az olur. Olumlu ve olumsuz arasındaki ilişki, pozitif barışın oluşturulmasının travmaların iyileşmesi² ve çatışmaların dönüşümü ile ilişkili olarak görüldüğü dinamik bir süreçtir. Başka bir deyişle, barışı sağlamak demek eşitlik ve empatiyi artırmak ve iyileşmemiş travmaların ve çatışmaların içinde kökleşmiş halı altında süpürülen negatif enerjiyi azaltmak demektir.

¹ Empati konsepti uyum konseptinin daha genişletilmiş bir parçasıdır (Galtung, 2013) ama yer darlığı yüzünden burada bu konsepti derinlemesine incelemeyeceğim, çünkü bu konseptin derin kökleri Budist Daoist ve Afrika'nın Ubuntu felsefelerine dayanır.

² Zembylas (2015) iyileşme ve uzlaşma konseptlerini ve nasıl birbirleriyle bağlantılı olduklarını tanımlamaktadır. (s. 29-32)

Bu yazıda ben, Galtung'un teorisinin bu yorumunu barışın öğrenilmesine ilişkin bir rehber olarak alacağım. Bununla birlikte içerikler, öğrenme ve iletişim biçimleri ile daima ilişkili olarak dururlar; bu da, dört temel içerik kavram olan eşitlik, empati, travma ve çözülmemiş çatışmalar konularının içinden olmak hangilerinin seçileceğini etkileyecektir. Form ve içerik arasındaki bu *diyalektik*, çeşitli iletişim ve öğrenme biçimlerinin teorik çerçevede önerilen içerik özellikleriyle nasıl sonuçlanacağı üzerine bir tartışma başlatır.

Galtung'un barış teorisinden alınan dört ana içerik kavramı, içerisinde belirli konuların seçildiği, barış öğreniminin içerdiği bağlamsal koşullarda saklıdır. Bu, öğrenme alanındaki spesifik bağlamsal koşulların içerik tercihleri için önem taşıdığı anlamına gelir. Bu bağlamda, eşitlik, empati, travma ve çatışmalar ile ilgili spesifik gösterge ve tecrübeler öncelik vermek gereklidir. Eğer kişi öğrenme sürecinde kendi bağlamıyla bir ilişki kurarsa, elbette ki kendi bağlamından çok başka sahaları seçmesi de mümkündür.

Biçim ya da Bilmenin Yolları

Eşitlik, empati, travmalar ve çatışmaları belirli bir bağlamda araştırırken metodolojik seçimler yapılmalıdır. Hayatlarını belirli bir ortamda yaşamış olan öğrenciler konumlarından dolayı deneyimsel bir bilgiye sahiptir ve bu deneyimsel bilgiyi cevap aramaya dahil etmek de önemli bir tercihtir. Bu öznel deneyimler öğrencileri karşılaştırarak, tartışarak, hemfikir olarak ve hemfikir olmayarak olumlu ve olumsuz barış enerjilerini teşhis etme konusunda motive edebilir. Öğrenciler arasında, ebeveynlerini, büyükbaba ve büyükannelerini, diğer aile üyelerini ve topluluk üyelerini, yaşamlarındaki deneyimleri hakkında sorgulamaya yönlendiren bu dört kavramla ilgili fikir birliğine varmak mümkün olmayabilir. Elde edilen bilgi, bu bağlamda olumlu ve olumsuz barışı teşhis etme konusundaki görüş birliğine katkıda bulunabilir veya bulunmayabilir; bu, yine de, çeşitli disiplinlerde yapılan araştırmalarda bir başka bilgi arayışına yol açabilir veya uzmanlara (ya onların yazılarından yola çıkarak ya da onlarla görüşme yoluyla mülakat yaparak) önerilerini sormaya yönelik bir metodoloji uygular. Dört konsept ve aralarındaki ilişki, hiçbir disiplinin konu dışı

olmadığı, disiplinler arası bir metodolojiye ihtiyaç duyulduğunu gösterir.³ Örneğin, ilk bakışta, empati ve travma, psikoloji ve eşitlik disiplininde, sosyoloji, ekonomi ve siyaset biliminde daha köklü bir fenomen olarak ele alınacak olgular gibi görülebilir. Barış teorisinin herhangi bir akademik disiplinle sınırlı olmayan, disiplinler arası bir metodoloji gerektirdiği konusunda Galtung'a katılıyorum. Barışın seviyesiyle ilgili olarak öğrenciler, kendi bağlamlarında, kesin olmayan sonuçlara ulaşabilirler.

Metodoloji, gerçeğin yüzeyini yalnızca kazımaya izin veriyorsa eğer, tanı koymak oldukça üstünkörü olabilir. Bu yüzeysellik, derin bir analize muhtaç olmanın getirdiği bir yan etki de olabilir. Bu sebeptendir ki, bu kapsamda olumlu ve olumsuz barışın başlangıçtaki teşhisi, geçmişte yaşananları da içermelidir. Hangi olumlu ve olumsuz barış enerjileri geçmişten süregelip, bugün barışa veya barış eksikliğine yol açmıştır? Coğrafyadan bir örnek vermek gerekirse de: Bir tabiatın morfolojisi, aşağısındaki, yukarısındaki ve yüzeyindeki güçlerin bu tabiatı oluşturduğu zaman içerisinde belirlenir. Günümüzde, uzun zamana yayılmış belirli durumlarda, mesela eşitlik seviyesinin ne olduğu konusunda hangi güçlerin geçerli olduğunu açıklamak kolay bir iş değildir. Üç kavramın (empati, travma ve çatışmalar) tarihin ışığında görüldüğü gibi, bu görev de yine aynı şekilde barış öğrenme metodolojisine aittir. Bütün cevaplar bulunamadığı takdirde- en azından bilgiye dayanan sorular bile bilimi geliştirmek için gereken alçak gönüllülük olarak konumlandırılabilir.⁴

Toplum üyelerinin, mevcut gerçeklerin yaratılmasındaki tarihsel güçler hakkında kendi anlatılarına sahip olmaları beklenmektedir. Böylece, barışı öğrenenler, sürekli olarak arkadaşlar, meslektaşlar, akrabalar, medya vb. ile ilişkili oldukları için hem kayıt dışı hem de yaygın öğrenimde birçok bilgiye erişebilirler. Bu bilgi kolayca erişilebilir bir bilgi olup, öğrencilerin resmi eğitim ortamına girerken yanlarında taşıdıkları bagajın da bir parçasıdır. Bu belirli bağlamdaki koşullara ilişkin deneyimsel bilgi, bazen kurguyla açıklanmaktadır. Güney Afrikalı genç yazarlar, belirli bağlamlardaki durumlara ilişkin, ülkelerindeki esas karakterler tarafından deneyimlenip yansıtılan çalışmalarında, sanatın günlük yaşam anlayışımıza nasıl katkıda bulunduğuna işaret etmektedir – bu da herhangi bir akademik disiplinde

³ Cf. Haavelsrud (2015) disiplinler arası metodolojilere İtalya, Güney Afrika ve Japonya'yı üç örnek olarak vermiştir

⁴ Bilimde alçakgönüllülük, Kasım 2016'da Güney Afrika Hükümeti Kalkınma Eğitimi ve Bilim ve Teknoloji Departmanı tarafından düzenlenen ara birim konferansının temasıydı.

bulması zor bir bilgidir (M. Haavelsrud, 2016). Bu kültürel anlayışlar, günümüzde gerçekliğin nasıl yaşandığı konusundaki cevapları aramada büyük ilgi uyandırmaktadır. Bununla birlikte, günümüzdeki kültürel uygulamalar ve deneyimler, travma ve çözülmemiş çatışmaların geçmişi ve büyük eşitsizlikler, empati eksikliği ile düşük bir barış düzeyi ile karakterize edilen bir geçmişin etkisi altında kalmış olabilir. Bu türden bir geçmişe dair örnekler bulmak zor değildir - sadece sömürgeleştirme, Güney Afrika'daki ırkçılık, köle ticareti, soykırımlar vb. bile düşünmek için yeterlidir. Ve çoğu insan da kişisel ve / veya aile / toplum yaşamlarında düşünülemez travmalar yaşamıştır ve de yaşıyordur. Bu tür travmaların barış öğreniminin içeriğine ne derece dahil edilebilir olduğu, şiddetli yaşanmış ve belki de halen açık olan kişisel yaralar nedeniyle açık bir sorudur.

Disiplinler arası bir metodoloji ile, tecrübeli bilgi birikimini ve tarihlerini derinlemesine inceleyerek öğrencilerin katılımını sağlamaya çalışmak, geçmişteki olumlu ve olumsuz barış güçlerinin şimdiki olumlu ve olumsuz barışı nasıl inşa ettiklerini öğrenmelerini sağlar. Cezalandırma ve zulüm ile ilgili hikaye anlatan tarih anlatımları, akademide onaylanan epistemolojik tercihlerin bugünkü hegemonileriyle dolu olan hikayesini de anlatabilir. Bu nedenle, kültürlerin geçmişe dayalı kavramsal adaletsizliklerini ve bilgi sistemlerini düzeltmeleri, (C. A. Hoppers, 2002) öğrencilerin deneyimsel bilgilerini dahil etmeleri ve de tarihin kendi anlatımının, bilim olduğunu tevazu ve alçak gönüllülükle kabul etmeleri iyileşme sürecinin bir parçasıdır. Böyle bir iyileşme, bilişsel adalet yoluyla barışın geliştirilmesine de katkıda bulunacaktır.⁵

⁵ Bilinçli adalet- Visvanathan (1997) tarafından tanıtilen bir kavram olup, 2008 yılından bu yana Güney Afrika Kalkınma Araştırmaları Araştırma Kürsüsünde yapılan araştırmaların da temel direğini oluşturur. Örneğin, Odora Hoppers ve Richards (2012) ve Odora Hoppers'in editörlüğünü yaptığı Özel Sayı Uluslararası Kalkınma Eğitimi ve Küresel Öğrenme Dergisi, Cilt 7, No. 2, 2015 (Odora Hoppers, 2015) yayınlanan "Bilişsel Adalet ve Zorlama Olmadan Bütünleşme: Kalkınma eğitiminin Geleceği- Güneyden Perspektifler" makalesine bakınız

İçindekiler

Diyakronik bir görüş

Barışı öğrenmenin böylesi yollarını *bilmek*, dört kavramı da anlamlı bir şekilde doldurma egzersizi haline gelir. Bu anlama yukarıda da bahsedilen çok sayıda kaynak vasıtasıyla ulaşılmıştır. Ve olası tüm kaynaklardan elde edilen bilgiler, barış gelişim tarihinin zaman içerisinde (“olmuş olanın nasıl şu anda olana etki ettiği”) nasıl anlaşıldığı konusunda bir teşhis arayışıyla ilgilidir. Statüko bozulmuyorsa, geleceğin ‘barış’ tahmininin ne olacağının anlamını çıkarabiliriz. Şimdiki ‘barış’ kavramı, yüksek şekilde eşitlik ve empati ile karakterize ediliyorsa, travmalar ve çözülmemiş çatışmalar da düşük seviyedeysen, bunu olduğu gibi bırakabilir ve geleceğe yönelik sürdürülmesini umut edebiliriz. Ancak bugünkü durum, az olumlu ve çok olumsuz bir barış ile karakterize ediliyorsa, değişime uğramak için müdahalelere ihtiyaç duyulur. Ardından, gerçeği “olduğundan” öteye “dönüştürmek” için gerekli stratejilere karar vermek için çok şey yapılmalıdır. Fakat, dönüşüme yönelik stratejiler aramak için, benim de şimdi üzerine eğileceğim, artzamanlı perspektifin eşzamanlı bir perspektifle tamamlanması gerekmektedir.

Tablo 1: Barış eğitiminin içeriği: Artzamanlı (diyakronik) Görüş

	Eşitlik	Empati	Travma	Çatışmalar
Olmuş				
Olan				
Olacak				
Olması gereken				
Strateji				
Aksiyon				

Eşzamanlılık perspektifi

Herhangi bir zaman barış düşünüldüğünde (geçmişte, günümüzde ve gelecekte), mikro ve makro ilişkiler arası kavramayı geliştirebilme büyük bir

zorluktur. Bireysel aktörlerden devletler gibi makro birime kadar dört barış kavramıyla ilgili analiz birimlerinin nasıl arandığının araştırılması, sadece bilgilerin akademik olmayan aktörlerin hayat tecrübelerinden değil, aynı zamanda da akademik bilgileri de bütünleştirmeyi amaçlayan, toplulukların disiplinlerarası bir ruh hali içinde arama ve araştırmaların hiç bitmeyen bir sürecidir. Bu arama aynı zamanda akademik ortamda geçerli bilgi olarak sayılan topluluk dünya görüşlerinin ne dereceye kadar dahil edildiğine bağlıdır.

Bağlamsal koşulların değiştirilmesi

Barış öğrenme metodolojisinin bütün amacı, olumlu barışın daha güçlü kılıp olumsuz barışı güçsüz kılan sorunlu bağlamsal koşulların değiştirilmesine/düzeltilmesine katkıda bulunmaktır. Ve bu barış inşasının, geçmişteki ve günümüzdeki koşulsal koşullarını bulmaya ve araştırmaya davet etmeyi bilmenin yollarının gerektiği savunulmaktadır. Tespit edilen tanı, yapılması gerekenleri de netleştirecektir. Barış teorisinde dört kavramla ilgili olarak tanı/tahmin ile bunun çaresi arasındaki boşluğun desteklenmesi gerekmektedir. Ve bunun gibi de, yeni bağlamsal koşulları yaratmanın *yolu* da belirtilmelidir. Bu stratejik bilginin geliştirilmesi, barış öğrenme metodolojisinde yeni ve gerekli bir adımdır. Bu bilgi makro ve yapısal değişikliklerden tutum ve davranış farklılıkları boyunca değişiklik gösterebilir.

Seviye ve odak ne olursa olsun, önerilen stratejilerin uygulanması gereklidir. Paulo Freire'nin de (2000) çok açık bir şekilde belirttiği gibi: bir konuyu derinlemesine düşünmek sözel düşünceyle sınırlıdır ve konuyu işlemek de sadece aktivizmdir. İkisi birlikte *praksisi* oluşturur. Bu, yeni gerçeklerin yaratılmasına yol açan bir bilgidir. Enformasyon yoluyla, yeni barışsever koşullar yaratma hedefine ne ölçüde destek verildiğini ortaya koyan yeni bir öğrenim ortaya çıkmaktadır.

Bununla birlikte, önemli bir soru da derin düşünce ve eylemin nasıl bir etkileşime girdiğidir. Bilgiyi edinmenin bir yolu ilk önce hareket edip daha sonra da öğrenmektir. Gandi'nin beyaz olmadığı için Güney Afrika'da trenden atıldığında ırkçılığı nasıl öğrendiğini düşünün. Ya da Rosa Parks'ın, Alabama'da otobüsün ön koltuğuna oturduğunda aynı konuyu nasıl öğrendiğini düşünün. Belki de, Gandi'nin şaşkınlığa uğradığı durumda Parks hareket etmeden önce derinlemesine düşünmüştür. Her iki durumda da,

eylemlerinin sonuçlarından birşey öğrenmişlerdir. Ve Gandi'nin gençlik yıllarında, özellikle de Güney Afrika'da kalış süresince gördüğü devamlı eşitsizlikler, beyazlardaki empati yoksunluğuyla beraber, travmalar ve çatışmalarla başa çıkmayı reddetmeleri, onun için sürekli bir öğrenme yolu olmuş olabilir. Öyle görünüyor ki, bu erken öğrenme, sonradan şiddetsizliğe yaptığı katkıları öngörmüş olabilir. Bu öğrenme olmadan, Hindistan'ın sömürgeleştirilmesinden ülkeyi bağımsızlığa götüren şiddetsizliğe yaptığı büyük katkıları geliştirememiş olabilir.

Sonuç

Olumlu ve olumsuz barış açısından belirli bir bağlamın teşhisi, öğrencileri eşitsizliklerin ve empati eksikliğinin sorunsallaştırılması ve eşitlik ve empati haline dönüştürülmesi gereken özelliklere yönelterek pozitif barış enerjisini artıracaktır. Aynı şekilde, travmatik deneyimlerden kaynaklanan olumsuz enerjilerin ve dönüşüm ihtiyacı çeken çatışmaların barış inşası için engeller oluşturması açısından bir teşhis de gereklidir.

Yapılacak olan müdahalelerin “olan” ve “olması gerekenler” arasındaki boşluğu dolduracak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bunlardan ikincisi, yüksek öz sermaye ve empati ile iyileştirilmemiş travmalar ve çözümlenmemiş çatışmaların düşük seviyeleri ile karakterize edilen bir geleceğin vizyonudur. Şu anki düşük seviyedeki barıştan bu vizyon arasındaki köprü aralığı, kolayca üstesinden gelinemeyen bir meydan okuma da olabilir. Fakat barışsever öğrenmede bu konunun statik müdahalenin bu stratejik bilgi olmadan yapılabilmesi nedeniyle açıklığa kavuşturulması zorunludur. Bilinçlendirme geleneğiyle de uyumlu olarak, hem düşünce hem de eylem olmadan bilgiyi geliştirmek mümkün değildir. İkisi birlikte, burada savunulan metodolojinin özü olan *praksisi* oluşturmaktadır.

Praksis, hem yöntemleri hem de teoriyi dikkate almadan tasarlanamaz. Teori ve yöntemler arasındaki ilişkiler metodolojiyi oluşturur. Barış teorisine dayanmayan barış eğitim yöntemleri ve gerçekleşmesi için kullanılan yöntemlere dayanan bir barış teorisi, aralarındaki diyalektiğin çözümünde eksiktir. Bu nedenle, barışın nasıl sağlanabileceği konusunda bir teori olmadan yöntemler üzerinde karar verilemez. Ve bir barış teorisi de, barışın kazanılması için stratejik bilgi içermeden kurtulamaz. Daha önce bu diyalektiği şekil ve içerik arasındaki ilişkiler olarak tanımlamıştım (M. a.

Haavelsrud, 2010). Yukarıda da belirttiğim gibi, bu ilişkilere Galtung'un barış teorisindeki dört dayanak ile odaklanarak bunları bilmenin yollarını ayrıntılı olarak inceledim.

Biçim ve içerik arasındaki bu diyalektik, bana göre, mevcut / öngörülen ve arzulanan bağlamsal koşullar açısından zorunludur. Bu perspektife göre, barışı öğrenme metodolojisinin bütün amacı, eşitlik ve empatiden yoksun bağlamsal koşullarda “olan” ve “olması gereken” arasındaki boşluğa bir köprü oluşturmaya katkıda bulunmak ve travmaları ve çatışmaları ele almaktır. Başka bir deyişle, barış eğitimindeki amaç, daha olumlu bir barış yaratmaya ve olumsuz barışın etkisini azaltmaya yardımcı olmaktır.⁶

Burada özetlenen perspektifte öğrenim, toplumu şiddetten barışa dönüştüren bir faktördür. Mevcut bağlamsal koşullar, barış teorisinden türetilen ölçütler açısından değerlendirilir. Ve daha sonra bu değerlendirme, artan olumlu ve azaltıcı olumsuz barış enerjileri vizyonundaki mesafeyi ölçmek için tekrardan kullanılır. Barışa dayalı öğrenme için önerilen bu metodoloji, tüm insanların yalnızca arzulanan geleceklerin yaratılmasına katılarak bugünün yanlışlarını düzeltme konusuna değil, aynı zamanda da, insanı geleceğin tarihinin yaratılmasına katkıda bulunması amacıyla, onu bir özne olarak da görmektedir. Bu yüce amaç, bağlamsal koşullar barışa elverişli ise en iyi şekilde yerine getirilebilir. Bu koşullar mevcut olmadığında ise, tarihsel temaların görevi, bu koşulların yaratılmasına yardımcı olmaktır. Barışın olmadığı koşullarda, daha barışsever bir bağlam ve koşullara ulaşma mücadelesi barışı öğrenme metodolojisi gerektirmektedir. Bu da, insanlara bu küçük düşürücü dünyada, onurlarını sürdürebilmelerini ve de bu onuru daha da onurlu bir bağlamdaki koşullara ulaşma hedefine dönüştürmelerine izin vermektedir. Bu, barış öğreniminin yanında, vatandaşlık anlamına da gelmektedir.

⁶ Barışı inşa etmeye ve güçlendirme eylemine yönelik bir kısmı Galtung'un barış teorisine dayanan, yakın bir zamanda Arctic Barents bölgesinde yapılmış bir alan çalışmasıyla ilgili Rasmussen'e (2016) bakınız.

Referanslar

- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary ed.). New York; [Great Britain]: Continuum.
- Galtung, J. (2013). *A Theory of Peace*: Transcend University Press.
- Galtung, J. (Writer). (2016). Lecture by Prof. Dr. Johan Galtung on 21 April 2016 at the University of Antwerp (Belgium). youtube.com: UCSIA Chair in Peace Education, Antwerp.
- Haavelsrud, M. (2010). *Education in developments: Volume 2*. Maastricht: Shaker Publishing.
- Haavelsrud, M. (2015). Three Roots of Transdisciplinary Analysis in Peace Education. *Prospectiva Revista de Trabajo Social e Intervencion Social* (20), 45-70.
- Haavelsrud, M. (2016). Contextual Specificity in Peace Education. In S. Maphosa & A. Keasley (Eds.), *Peace Education for Violence Prevention in Fragile African Societies: What's going to make a difference?* (pp. 67-92). Pretoria: Africa Institute of South Africa, Human Sciences Research Council.
- Odora Hoppers, C. A. (2002). *Indigenous knowledge and the integration of knowledge systems : Towards a philosophy of articulation*. Claremont: NAE.
- Odora Hoppers, C. a. H. R. (2012). *Rethinking thinking: Modernity's "other" and the transformation of the university*. Pretoria: University of South Africa.
- Rasmussen, A. J. (2016). *Colonialism, Peace and Sustainable Social Cohesion in the Barents Region - Creating Theoretical and Conceptual Platforms for Peace Building and Restorative Action*. Presentation at the retreat of the South African Research Chair in Development Education, Unisa, Pretoria, November 26.
- Visvanathan, S. (1997). *A carnival for science : Essays on science, technology and development*. Delhi ; Oxford: Oxford University Press.
- Zembylas, M. (2015). *Emotion and traumatic conflict : Reclaiming healing in education / Michalinos Zembylas*: Oxford; New York: Oxford University Press.

Magnus Haavelsrud, Norveç Trondheim'daki Bilim ve Teknoloji Üniversitesi'nde Emeritus Profesörü olarak çalışmaktadır. Çalışmaları, eğitimin tekrarlayıcı rolünün eleştirisi ve bu tekrarlamayı ebedi sosyoloji ve barış araştırması gelenekleri ışığında aşılabilme imkânlarıyla ilgilidir. 1970'li yılların başında Uluslararası Barış Araştırmaları Birliği Barış Eğitim Komisyonu'nun kurulmasına katılmış ve Komisyon 2. İcra Sekreteri olarak 1975-79 arasında görev yapmıştır. 1974'te Dünya Eğitim Konferansı'nın Program Başkanı; Barış ve Uyuşmazlık Araştırmaları için Alman Konseyi'nin Carl-von-Ossietsky Konuk Profesörü olarak görev yapmıştır. 1999'da Barış için Lahey Temyiz Konferansı'nda (Betty Reardon'la birlikte) Barış Eğitimi üzerine Global Campaign'in kurucu panelini düzenlemiştir. 2008'den beridir de Güney Afrika Üniversitesi tarafından geliştirilen Güney Afrika Kalkınma Eğitimi Araştırma Görevlisi olarak seçilmiştir. Yayınları arasında şunlar bulunmaktadır: *Gelişmelerde Eğitim* (1996), *Perspektiv i utdanningssosiologi* (Eğitim Sosyolojisinde Perspektifler (1997, 2. baskı), *Barış Araştırmaları Takımadaları'nda Eğitim 1945 - 1964*, (Mario Borrelli, 1993 ile ortak yazar) *Silahlandırma: Şiddet ve Barış Üzerine Söylem* (editör, 1993) ve *Silahsızlanma Eğitimine Yaklaşım* (Editör, 1981), *Gelişmelerde Eğitim: Cilt 2*, 2010.

Barış Eğitimi Üzerine Ekolojik Bir Yaklaşım: Barış Kültürü Okur-Yazarlığı Prensipleri ve Uygulamaları

Maggie Pınar

Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi ve Araştırmaları Merkezi, Türkiye

Boğaziçi Üniversitesi Barış Merkezi'nde, ekolojik okur yazarlık araçlarını kullanarak barış kültürü becerisine sahip eğitimciler yetiştiriyoruz. Bu yazı, Barış Merkezinin çoklu yaklaşımının ve eğitimcilerin okullarda sağlıklı ve pozitif bir ortam oluşturmak için gerekli gördüğü ilke ve değerlere nasıl dayandığını özetlemektedir. Destekleyici bir okul ortamının niteliklerini geliştirmek için gerekli olan 'okur yazarlığı' keşfetmek için eleştirel, ifade ve ilişki temelli pedagojiyi neden ve nasıl kullandığımızı özetlemektedir. Bu unsurların etkileşiminin okul ortamını nasıl oluşturduğunu göz önünde bulundurmaktadır. Etkileşime destek vermek üzere tasarlanan ve saygı ve empati kurmayı amaçlayan işbirlikçi ve yaratıcı birliktelikler da dahil olmak üzere tasarlanmış olan bir programın esas yönlerini açıklamaktadır. Ayrıca, her türdeki okuryazarlığın okul kültürünün nasıl işlediğine dair kısa bir açıklama getirmekte ve çatışma dönüşümüne odaklanan; kimlik ve çeşitlilik bilinci, duygusal okuryazarlık, duyarlı olarak şiddet uygulamama; öfke, ayrımcılık ve önyargı yönetimi, barışsever bir ekolojinin parçaları olarak beceriler, tutumlar ve yaklaşımları özetlemekle beraber, ilgili önemli sorular ve açıklayıcı eğitim deneyimleri önermektedir. Ayrıca, BUPEARC eğitim yaklaşımları etkinliği ile ilgili bulguların bir özetini de içermektedir.

"Barış, çatışmayı önlemek değildir, insanın bir anlığına kendisiyle başkalarının, refahı yapılandırabilmek için, yeniden bağlantı kurabilmesinin mümkün olmasıdır. (Galtung, 2004)

Ekolojik bir perspektiften bakıldığında hayat, çatışmaların var olduğu ve yine de yıkıcı olmadığı bozulmamış bir döngüdür. Barış Merkezi'nde ekolojik okur yazarlık araçlarıyla okullarda barış kültürü becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimciler yetiştiriyoruz. İnsan onurunu önemsemek, eşitlik, entelektüel özgürlük, saygı ve refah, eğitimcilerin, okullarda barış kültürü için gerekli olduğuna inandıkları unsurlardır. Destekleyici bir okul ortamının temel nitelikleri arasında: Yetiştirme, güvenlik, erişilebilirlik,

kapsayıcılık, duyarlılığı sorgulama, yenilikçiliği benimseme, işlevsellik, esneklik ve yansıtabilirlik özellikleri vardır. Bu unsurların ve niteliklerin etkileşimi okul ortamını yaratarak, öğretmen, çocuk, etraflarındaki herkes ve her şeyin ortak bütünlüğü olan bir ekoloji yaratır. (Franck ve Howard, 2010). Barış Merkezi ekibinin barış eğitime yönelik çoklu yaklaşımları bu ilkelere dayanmaktadır. Öncelikle eleştirel, ifade ve ilişki temelli pedagojiler kullanarak, yetişkinler, gençler ve çocukları birçok yeteneklerle donatıp, barışçıl bir ekolojiyi destekleyecek “okur-yazarlıklar” kullanırız. Bu çalışmada, programımızın mekânsal / çevresel konuları; ilişkisel / iletişimsel; duygusal; çok kültürlü; estetik / yaratıcı ve okuryazarlık konularını içeren önemli yönlerini paylaşıyorum.

Mekânsal / çevresel okuryazarlık

Barışsever bir okul ekolojisi geliştirmek okul çevresi tarafından kararlılık ve bağlılık gerektiren, birlikte düşünülmesi, paylaşılması ve birlikte çalışılmasıyla belirlenen karmaşık ancak imkânsız da olmayan bir görevdir. Genellikle göz ardı edilen ilk adım, eğitimsel ortamı paylaşılanların mekânsal okur yazarlık becerisi geliştirmeleri, öğrenim mekanını bilinçli bir şekilde algılamaları ve aidiyet geliştirmeleri içindir (Powell, 2001, s. 116). On yıllarca yapılan araştırmalar, çocuğun sosyal ve duygusal refahı için sağlıklı “olanak sağlayan” bir ortamın önemini teyit etmektedir (Clark, 2010; Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Gün, 2007; Steiner, 1995; Winnicott, 1960). Malaguzzi'nin ‘üçüncü öğretmeni’ olan mekân, bildiğimiz üzere, göz ardı edildiğinde şiddet kullanma potansiyeline sahip olur.

Uzmanlarla yapılan diyaloglar sonrası elde edilen çocukların perspektifleri, okullarda barış kültürüne ilişkin dört alan önermektedir. Çocuklar, özellikle de ‘yapma, düşünme, hissetme ve var olma’ için ayrı mekânlar belirlerler. Resmi olan örgütsel, hiyerarşik ve lojistik mekân ve resmî olmayan ve daha kişisel, özel, yapılandırılmış, sempatik ve hayali mekânsal fonksiyonları algılarlar (Hart, 1979). Duygusal beyin, şüphesiz, olumlu bir şekilde kendini göstermenin, kişisel anlatının ve aidiyet duygusunun beslendiği resmî olmayan mekanlarda daha kolay etkileşime girer. Peki biz, okullarda bu tür alanlardan hangisini tanıyor ve önem veriyoruz? Peki, çocuklarımızın yaşamlarını sürdürdükleri bu mekânları kim tasarlamıştır? Barışsever bir mekân neye benzemektedir? Nasıl hissettirmektedir?

Mekânın farklı yönlerinin çocukların duygusal, sosyal, ruhsal ve estetik refahı üzerindeki etkisini anlamak için, bu soruları sorup, mekânın yetişkin kullanıcıları olarak kendi amaçlarımızı araştırıyor ve kendi duygularımızı, kimlik ve denge bilincimizle birlikte, çok genç öğrencilerin bile adapte olabileceği yaratıcı ve dışavurumcu etkileşimle sorguluyoruz. Uzayın pedagojisini inceleyen Clark (2010), ‘Çocuk Mekânlarının Dönüşümünde’ öğrenme ayarları için yaygın olarak test edilmiş ortak tasarıma dayalı bir tasarım modelini tanımlamaktadır. Bu model, “mekânlar hakkındaki görüşleri, deneyimleri ve duyguları kendi ve başkalarının bakış açısı ile ifade edebilme” olarak tanımlanan “çevre okuryazarlığı” ilkesi etrafında kurulmuştur.

Ortak tasarım, sorunların tanımlandığı ortak bir süreklilik, diyalog, tartışma, gözden geçirme ve eylem süreçleri yoluyla önerilen çözümlerdir. Eğitim ortamlarını birlikte ortak-tasarımla tasarlayan profesyoneller, yalnızca fiziksel, yapısal ve işlevsel yönlerini değil, aynı zamanda yarattığı veya değiştirdiği ortamların psikolojik, duygusal ve sosyal öğelerini de göz önüne alırken, kullanıcıların ‘iç ve dış dünyalar’ arasındaki dengesinin kolaylaştırılmasıyla ve okulları tasarlarken kullanıcı gruplarıyla daha yakın etkileşime girmekle giderek daha fazla ilgilenirler (Franck ve Howard, 2010). Tasarımcılar, “hedefleri tanımlayan bu sürecin” de diyalog olduğunu vurgulamaktadırlar (Franck ve Howard, 2010, s. 36-40). Diyalog, aslında sorun hakkında farkındalığınızı yaratır veya geliştirir, geliştikçe onu yeniden tanımlar. Bu, yalnızca fiziksel mekânlardaki katılımcı tasarımı için uygulanan bir yöntem değildir, aynı zamanda da bir tasarımcıya “mümkün olan sanat” konusunda işbirliği yapma yönünde çağrıda bulunabilen bir yöntemdir. Ortak-tasarım, eğitimde bütün okul topluluğunu bir araya getirmek için ortak bir uygulama olmalıdır: - Öğretmenler, çocuklar, aileler konuşurken, dinlerken, okul ekolojisi kurmak için etkileşimde bulunurlar. Bir mimar, “Tasarım sırasında oluşan ilişkilerin kalitesi son ürünün sürecini ve kalitesini önemli derecede etkiliyor” demektedir (Franck ve Howard, 2010, s.15). Gerçek bir araştırma ve açık diyalog ortamının oluşturulması hem çocukların hem de eğitimcilerin refah düzeyini artırarak, daha iyi odaklanmalarına yol açan, aidiyet duygusu ve daha iyi okul başarıları sağlayan ilişki temelli bir pedagoji için de aynı şekilde geçerlidir.

İlişkisel ve İletişimsel Okuryazarlık

Barış eğitiminde, diyalog ve yaratıcı toplantılar yoluyla güven ilişkileri kurarak, bağlantısal anlayışlar, çoklu anlayışlarla aidiyeti kavrayabilme, dahil edilme, pozitif bir ortam oluşturma yoluyla, çocuklar ve öğretmenler kimlik, ayrımcılık, kalıplaşma ve önyargı gibi konularda farkındalık yaratarak, hep birlikte çatışmaya alternatif görüşleri keşfederler ve de bilinçli olarak da öğrenme ortamında şiddet içermeyen davranışları benimserler.

Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (BUPEARC) çalışmaları, ilişki-temelli yöntemlerin, diyalogun, somut materyallerin, maddi nesnelerin ve insan-kuklaları gibi dokunma araçlarını kullanan çok modlu ifade sanatlarının duygusal zekayı geliştirdiğini ve çocuklarda tutum ve becerileri geliştirdiğini gösteriyor: Örneğin, kendini gösterme, güven, empati kurma ve barışsever söylemin önleyici bir tedbir olarak kullanılmasını teşvik etmek gibi. Bulgular, yetişkinlerdeki çatışma dönüşümü ve katılımcı becerilerdeki olumlu değişiklikleri ve barış inşasına yeni yaklaşımlar yaratma ve bunların uygulamasında güvenin arttığını gösteriyor. Bu tür toplantılar, öğretmenlere, çocuklara ve okul toplum üyelerinin öfke, saldırganlık, çocuk hakları ve ayrımcılık gibi zor ve sıklıkla kaçınılan konuları ele almalarına ve öğretmenlerin olumlu tutum ve davranış geliştirmelerine ve barışsever ekolojiyi destekleyecek pratik araçlara olanak sağlamalarına yardımcı olur. BUPEARC- YÖRET'in (Eğitimde Danışma Geliştirme Vakfı) işbirliğine dayalı barış / HRE eğitim girişimine (2012-2014) katılan birisinin yorumuna göre:

“Sanırım çocuklarla iletişim kurma şeklimi değiştirmeliyim. Kendi söylemlerimde şimdi şiddeti duyabiliyorum”. (İstanbul öğretmeni)

Biz bunu araştırıyoruz: Dinleme alanı nedir? Böyle bir alan nasıl işe yarayabilir? Sizin okulunuzda paylaşılan mekân nasıl işe yarıyor? Yansıtıcı desteğin günlük uygulaması nasıl oluşturulabilir?

İdeal olarak, diyalog, bir grubun üyeleri arasındaki veya karşılıklı olarak bir sorunun aşılmasında yatırılan gruplar arasındaki şiddetsiz etkileşimdir. Diyalog açıklıktan evrimleşmiş bir olgudur; bu da, önyargıyla yaklaştığımız kesin olan şeylerle aramızdaki bağa bir son vermek ve farkedilemeyen olasılıkları bir arada algılamak anlamına gelmektedir. Önyargı olmaksızın

zihni “sanat olasılıkları” diyaloğuna açıyoruz. Bu yaklaşım, sosyal yapılandırmacı uygulamada (SSTD’ye benzer şekilde) kullanılan sorgulama yönteminde ve Marshall Rosenberg’in şiddet içermeyen iletişim (NVC) yaklaşımının yönlerini de yansıtır (2005).

Diyalog, hem barış kültürü için bir ortam oluşturma sürecidir ve de bu sürecin bir sonucudur. Yapıcı, eğitimi besleyen bir diyaloga katılabilmek için öncelikle benlik bilinci oluşturmak, iç sesi dinlemek ve iç mekân yaratabilmek gereklidir. Kendini yansıtabilmek, diyalog sürecinde önemli bir adımdır. Yalnızca kendimizle iletişime geçmeye başlarsak, diğerlerini duyabilir ve anlayabiliriz. “Kendimizle empati kuramayacaksa bunu başkaları ile nasıl yapabiliriz?” (Rosenberg, 2005). Rosenberg, konuşulmayan duyguların ve gerçekleştirilmemiş ihtiyaçların neden olduğu şiddetten bahsetmektedir. NVC, yaptığımız her şeyin ihtiyaçlarımıza hizmet ettiğini, doğamızın birbirimize iyi katkıda bulunduğunu ve bunun içinde çalışarak barışsever bir değişim geçirdiğimizi öne sürüyor. “Güçle” arayış, merhametli bir şekilde verici olma, yaşam boyu enerjimizle bağlantılanıyor. Onarıcı uygulamalar, NVC’nin kendisiyle ve çatışma yoluyla hasar görmesi durumunda başkaları ile ilişkilerini onarmak için gerekli adımları içeren bileşenlerdir. Grup üyelerinin kendi iç dünyalarıyla, duygularla ve ihtiyaçlarıyla yeniden bağlantı kurmalarını kolaylaştırmayı içerir. Yetişkinler ve çocuklarda etkili olan restoratif çevreler tekniği, bireylerin bir çatışmanın farklı boyutlarının paylaştığı ve diyalog yoluyla grup içindeki çatışmayı aşmak için dil arayan her unsurun yeniden yapılandığı bu sürece daha da geniş bir sosyal perspektif verir.

Çok kültürlü okuryazarlık

Çok dilli bir dünyadaki eğitimciler olarak birden çok dil konuşamamak, birden çok perspektife sahip olmamak, nasıl çok-kültürlü bir duyarlılığa sahip olabiliriz ki? Burada, geleneksel çok dillilikten bahsetmiyorum, fakat çok kültürlü ve çok dilli tutumlardan, ilişkilerin esnekçe algılanmalarından, sersemleten farklılıkların özelliklerinin yanıltıcı işaretleri yerine gerçek çokkültürlü tellerin ve uyumsuz seslerin uyumla sınıf içine dahil edilmesinden bahsediyorum. “Post modern çağda, dil sosyal ve kognitif ilişkiler ağına yerleştirilen konuşmacılar tarafından bir dizi sosyal uygulama ve eylem olarak kavramsallaştırılmıştır” (Garcia ve Wei, 2014, s.9). Dil artık bir engel değil, bilindik olanı aşmak için bir fırsattır. Çokkültürlü

perspektiflerin olduğu diyalog bizi çoklu çözümlere doğru yönlendirebilir ve öğrenme ortamının, mevcut gerginliklerin kucaklandığı bir ortama olası dönüşümü barış ihtimalini de içerir. Biz şunu araştırıyoruz: Bunun eğitimsel bağlam anlamı nedir? Barışın çoklu dilleri nelerdir? Onlara nasıl ulaşılır? Bu da demektir ki, devamlı olarak yaşattığımız ve çocuklar arasında yaratıcı bir şekilde birbirine bağlı söylem arayan, tanıdık ve yeni olan arasında bir rehber olmalıyız. Bunlar, eğitimcilerin okul ekolojisine katkıda bulunabilecekleri çok kültürlü okur yazarlık unsurlarıdır.

Çocukların konuşma hakları reddedildiğinde, hayal kırıklıklarını diyalog dışındaki yollarla dile getirirler. Bu sesler, değişim için bir diyalog kurmaya, mekânları değiştirebilen bir diyalog tarzına dönüştürölüp, uyumsuz çocuğun sesi de buna dahil edilebilir mi?

Estetik / yaratıcı okuryazarlık

Barışsever öğrenme ortamları, yaratıcı gerilim atmosferinde çok modlu etkinliğin tasarladığı şekilde düzenlenmesiyle dönüştürölün mekânlar, yapılar ve eylemlerden oluşur. Pozitif gerilimin korunması, işlev ve estetik arasında sürekli akış sağlar. “Çatışmayla hayal gücüyle baş edebilme kabiliyeti” (Galtung 2004) ile dinleyiciler ve rehberler olarak öğretmenler, gerginliğin ‘sahipleri’dir (Franck ve Howard, 2010), belirsizliklerin kılavuzları ve mekân sağlama koruyucularıdır.

Biz şunu soruyoruz: Eğitimciler olarak biz bu araçları nasıl kullanıyoruz? Önceliklerimiz neler? Başkalarından hangisine en çok değer veriyoruz? Gerginlikle nasıl baş ederiz?

Beyin araştırmalarının da bize söylediğı gibi, bir çocuğun güzelliğe cevap vermesi için istemsiz düşünerek davranması gerekiyor. Biz de, günlük hayatta denge ve güzellik ararız. Duygusal ve analitik zekayı, estetikle alakalı ve anlamlı bağlantılar besler.

Sanatsal olarak kendini ifade etme yoluyla, kendimiz ve çevremiz hakkındaki duygu, ihtiyaç ve bilgileri paylaşarak, bunu canlı, anlamlı ve unutulmaz kılıyor. Sanatı mecazi kullanarak, kurgulanmış veya doğal çevreden, duygusal, sosyal veya estetik alanlardan, dış dünyamızdan veya iç dünyamızdan kaynaklar ararız. Görsel imgeler, çocukların en iyi anladığı

ve yarattığı şeylerdir. Görsel, dokunsal, duyuşal ifadeler, görüntüler ve formlar, alan, renk, dokusal unsurlar genellikle bilinçsiz duygular ve estetik ihtiyaçları ortaya çıkarır. Bu da, yeni görüntü ve ifadelere ilham verebilir, benliğin resmi olarak kullanılmayan yönlerine dair bilgiler verir ve çeşitliliğin süreci zenginleştiren bir varlık olduğu dil, kimlikler ve kültürleri aşan diyalog biçimlerini yaratabilir. “Sanatsal süreçlerle uğraşmak barışın sürdürülmesi için gereklidir ve ayrıca da eşit fırsatları teşvik etmek için şarttır. Katılım, insan haklarını destekleyebilir, çeşitlilik ifadelerini teşvik edebilir, gruplar arasında anlayışı sürdürebilir, daha yaratıcı ve kültürel olarak farkındalığı yüksek bir toplum inşa edebilir” (UNESCO, 2007).

Boş bir okul duvarı, çocukların (ve yetişkinlerin) görsel diyalog kurmaları, buna zaman içinde görüntüler ve nesneler eklemeleri, iç (hayalleri, istekleri) ve dış dünyalarında (mekânlar, deneyimsel, birlikte paylaşılan) dinamik bağlantılar kurmaları için potansiyel bir alan haline gelebilir. Diyalog sürdükçe, paylaşılan anlamlar, mekânlara yeni estetik boyutlar getiriyor, bir uzmanın da demiş olduğu gibi bu ‘enerji ağı’ evrimleşiyor, anlamı değiştiriyor, çocukların anlayışını diğer alanlara genişletiyor ve “estetik vizyonu düzeltiyor” (Taylor ve Andrews 2012) adlı bir uzmana dönüşüyor). En ufak gözlemsel bir çizim bile, pozitif ve dinamik enerjiyi içererek, yeni elde edilen yaratıcı / estetik okuryazarlık vasıtasıyla paylaşılan bir ifade ortamı yaratır.

Bir dinleyici ve rehber olarak eğitimcinin rolü, çocukları (ve yetişkinleri) hayal dünyalarına girmelerini teşvik etmek ve bunu kolaylaştırmaktır ve çok modlu somut formlara dönüşüme yardımcı olmak için de bu süreci anlamlı, önyargısız diyalog yoluyla desteklemektir. Bu, esneklik, hassas soruları oluşturma, sürece odaklanma ve sürece yön verme becerisini de gerektirir.

Etkileyici tecrübeye dayanan çocuklar esneklik kazanırken, daha eğlenceli olurken, çevrelerine estetik boyutlar inşa edebilen ve sorunlara daha esnek, sürdürülebilir yaklaşımlar aramayı, yaratmayı ve paylaşabilmeyi becerebiliyorlar. YÖRET'in (Eğitimde Danışma Geliştirme Vakfı) Huzurlu Okullar Projesine (2012) ilişkin on yaşındaki bir katılımcıya göre: “Eğlenceli olduğu için drama ve sanat yoluyla başka hiçbir yolla kıyasla daha iyi öğreniyoruz.”

Sonuç

Okul ekolojisi içerisindeki barış kültürünü oluşturan bir değişim aracı olmak için, amaçlı paylaşılan gözlem, diyalog ve ortak-tasarım gibi yapıcı eleştirel değerlendirme araçları deneyimini gerektirir. Biz de bütün bunları ğretim-öğrenim süreci boyunca uyguluyoruz.

Referanslar

- Clark, A. (2010). *Transforming Children's Spaces*. London: Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1995). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*, London: Routledge.
- Day, C. (2007). *Environment and Children*, Oxford: Elsevier.
- Franck, K. A., & von Sommaruga Howard, T. (2010). *Design Through Dialogue, A Guide for Clients and Architects*. West Sussex: Wiley.
- Galtung, J. (2004). *Transcend and Transform*. London: Routledge.
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Hart, R. (1979). *Children's Experience of Place: A Developmental Study*. New York: Irvington Halsted Press.
- Powell, K. (2001). *Will Alsop*. London: L. King
- Rosenberg, M. (2005). *Speak Peace in a World of Conflict*. Encinatas CA: Puddle Dancer Press.
- Steiner, R. (1995). *The Education of the Child*. London: Rudolf Steiner Press.
- Taylor, R. & Andrews, G. (2012). *The Arts in the Primary School*. London: Routledge.
- UNESCO, (2007). *The Evolution of a New Concept; The Culture of Peace*. 60-76.
- Winnicott, D. W. (1960). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment. Studies in the Theory of Emotional Development*. London: Hogarth Press.

Maggie Pınar, okullarda ve sivil toplum kuruluşlarında öğretmen, eğitimci ve yönetici olarak 25 yıllık bir tecrübeye sahiptir. Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ekibinin bir üyesi olarak Fatoş Erkman, Nur Bekata Mardin, Mine Göl Güven, Aylin Vartanyan (Boğaziçi Üniversitesi), Gamze Sart (İstanbul Üniversitesi), Ebru Aktan Acar (Çanakkale Onsekizmart Üniversitesi) ve Jennifer Sertel (Robert College) ile birlikte müfredat tasarımı, eğitim, projeler, konferanslar ve barış kültürüne yönelik araştırmalar yapmaktadır. 21. Yüzyıl Eğitim ve Kültür Vakfı, Mimar Sinan Üniversitesi Mimarlık Fakültesi, Soroptimistler da dahil olmak üzere “Sessiz Okul Mekanı Oluşturma” konusunda birçok Sivil Toplum Kuruluşu ile işbirliği yapmaktadır.

Barış Eğitiminin Gerçekleştirilmesi için Toplum Hizmeti

Jennifer Mansur Sertel

Robert Koleji, Türkiye

Bu yazının amacı barış eğitiminin, sosyal hizmet, hizmet öğrenimi veya topluluk katılımı yoluyla gerçekleştirilebileceğini ve derinleştirilebileceğini göstermektir. Barış eğitiminin hedefleri tartışılarak ve lise topluluğu katılım programında Değişim Teorisi sunulmuştur. Yazarın birlikte çalıştığı Topluluk Katılım Programı da kısaca tartışılarak, ardından da topluluk hizmetinin barış eğitiminin gerçekleştirilmesi olduğu argümanı getirilmiştir: Barış eğitimi derslerinden sonra, barış eğitiminin uzun vadeli etkilerini gerçekleştirmesinin ve güçlendirmesinin yolu sosyal hizmetten geçmektedir. Topluluk hizmeti, barış eğitim derslerini özümsemesine yol açar. Bir çalışma sunularak gelecek için bir çalışma önerilmiştir.

Toplum Hizmeti⁷: Barış Eğitiminin Gerçekleştirilmesi

Barış Eğitimi'nin amacı, “insanlık bilincinde barışsever bir varlık olmasını isteyen kalıcı yapıları oluşturmak ve dolayısıyla da insan davranışını şiddetsizliğe dönüştüren değerleri teşvik etmektir” (Harris, 1990). Bu amaç sadece empati ile gerçekleştirilebilir. Herkesle barış içinde olmayı istemek için bütün insanların bizimle aynı haklara sahip olduğuna inanmalıyız. Empati yapabilen insanlar yaratmalıyız.

Ancak empati yapabilen insan tek başına dünyayı daha huzurlu bir yer haline getiremez. Bu empati yapabilen bireyler, kendi toplulukları ve dünyaları için etkili bir şekilde iletişim kurabilmeli ve sorumlu hissedebilmelidirler. Buna ek olarak da, değişikliklere etki edebilecek güçte olduklarını hissetmelidirler. Bu nedenle, “insanlara yaşam becerileri, sorumlu liderlik becerileri vermeliyiz”. Onları işbirliğine giden yolda yönlendirmek adına (Kraft ve Sertel, 2017).

⁷ Toplum hizmeti ve sosyal hizmet bu yazının amacı olarak ve eşanlamlı olarak kullanılmakla birlikte, sınıfın dışında meydana gelmektedir. Halbuki hizmet öğrenimi kısmen de olsa sınıfın içinde olup müfredatın ayrılmaz bir parçası olarak kullanılır.

Barış eğitimi faaliyetleri, gerekli empati ve iletişim becerileri vermek için sınıfta yapılabilir (Kraft ve Sertel, 2017). Ancak bu sadece ilk adımdır. Bu beceriler, kalıcı bir değişim yaratmak için sosyal hizmet aracılığıyla gerçek hayatta güçlendirilebilir, gerçeğe dönüştürülebilir ve uygulanabilirler.

Barış eğitiminin zirvesi olan hizmet öğrenimi, çeşitli sınıfların müfredatına entegre edilmiş sosyal bir hizmettir. Toplumsal hizmet ve topluluk katılımının sınıf müfredatı içeriğine entegrasyonu birçok nedenden ötürü zorlayıcıdır. Öğretmenler, akademik içeriğin başkalarına da faydalı olması için tasarlanmış düşüncenin nasıl dönüştürülebileceği konusunda eğitilmelidir. Bununla birlikte, sınıf dışında gerçekleşen sosyal hizmet de, Barış Eğitiminin somutlaştırılmış hali olarak görülebilir. Öğrenciler genellikle bir öğretmenle 20 öğrenciden oluşan grup projeleri yürütürler. Her günün deneyimlerinden sonra öğrenciler, düşüncelerini yazmalı, neyin iyi gidip neyin daha iyi gidebileceğini ve bunların nedenlerini tartışmalı ve analiz etmelidir. Yansımalar ve analiz, öğrenmeyi daha da derinleştirmek için şarttır. Dergilerin ek bir yararı ve yansıtıcı analizle, eğitimcinin barış eğitim derslerinin özümsemediğini görebilmesidir.

Aşağıda, öğrencileri yapacakları sosyal hizmet projelerine tanıttığımız bir slayt yer almaktadır. Öğrenci olarak, sosyal hizmet projelerinden ne gibi bir çıkarım yapabilirsiniz?

Siz:

Ekip çalışmasını öğrenecek

İletişim becerilerinizi geliştirecek

Topluluğunuzla ilgili gerçekleri öğrenecek

Çevreniz, kendiniz ve diğerleriyle ilgili sorumluluklarınızı

öğreneceksiniz

Kendiniz hakkında bilgi edinip kendinize güveneceksiniz

Empati geliştireceksiniz

Bunlar barış eğitiminin de gerektirdiği yetenekler değil midir?

Öğrencilerin sosyal hizmet programımızda yaptıkları bazı projelere örnek olarak, okullarında herhangi bir sanat, müzik, drama veya İngilizce dersi olmayan ve ekonomik olarak imkânları az olan öğrencilerle bir haftalık

sanat, drama ve müzik kampı yapmaları, verilebilir. Bunların yanında, Suriyeli mültecilerle büyük kardeş olabilecekleri projeler yapmaları, görme engelli öğrencilere geometri öğretmek için müfredat yazmaları, zihinsel engellilerle birlikte çalışmaları gibi aktiviteler de örnek olarak verilerek bu liste daha da uzayıp gidebilir. Süre olarak, bir  ğrenci 75 saat minimum hizmet verir, ancak RC  ğrencilerinin 2/3'  bu minimum s reden çok daha fazlasını yapmaktadır.

Robert Kolej Değişim Teorisi Modeli

Aşağıdaki grafik, Değişim Kuramı'nın Robert Koleji Modelinin g rselleştirilmesidir. Seda Müftügil Yalçın ve Koç Üniversitesi Sosyal Etki Forumu, KUSIF'ten Duygu Güner'in işbirlikleri ile tasarlanmıştır.

2015-16'da RC'de yeni bir girişim başlatıldı; bu CIP hazırlık girişimiydi. İzzet şengel, Jennifer Sertel ve Elif Sönmez'in yazdıkları *Fark Yaratınlar: Lise için Topluluk Hizmeti El Kitabı*'na dayanan bir mini-müfredat, 9. sınıftan 200 Robert Kolej öğrencisiyle birlikte oluşturuldu. Dersler, empati ve iletişim becerileri, Türkiye'de yapılan girişimlerin model örnekleri, ihtiyaçlar ve kaynak değerlendirmesi, topluluğun ihtiyaçlarını değerlendirmek için bir saha gezisi ve bir projenin planlanması ve sunumu ile ilgili bir simülasyon içermektedir. Dersler 2 yarıyıl boyunca toplam 5 gün sürmüştür.

Amaç, RC  ğrencileri tarafından çok p p ler olan sosyal hizmet projeleri (CIP'ler) için pedagojik bir temel oluşturmaktır. Ocak 2015'te bir ön test yapılmış olup Haziran 2016'da grup sunumlarından sonra bir art test de yapılmıştır. Topluluk Hizmeti Tutum  l eği (Shiarella, McCarthy & Tucker, 2000) hem  n hem de art testler için kullanılmıştır. Testler, Dr. Seda Müftügil Yalçın ve KÖSF'ten Duygu Güner, Koç Üniversitesi Sosyal Etki Forumu ile işbirliği içinde verilmiştir.

Alt ölçekler ve değerlendirdikleri şeyler, Shiarella ve diğerleri. (2000) tarafından yazılan makalede aşağıda görüldüğü gibi açıklanmıştır:

“1. Aşama. Etkinleştirme adımları: Cevap verme ihtiyacının algılanması.

Başkalarının ihtiyaçlı olduğuna dair *farkındalık*.

İhtiyacı giderebilecek *eylemlerin* de var olduğunu algılama.

Kişinin başkaları için bir şeyler yapıp yardım edebileceği *becerisinin* kabul edilmesi.

Toplulukla ya da ihtiyaç duyan insanlarla *bağlantılı olma* olgusuna dayalı dahil olma sorumluluğu hissetmek.

2. Aşama. Yükümlülük aşaması: Karşılık vermek için ahlaki yükümlülük.

(a) kişisel veya duruma bağlı normlara yardımcı olmak ve (b) empati kurma yoluyla yaratılacak ahlaki bir yükümlülük hissetmek

3. Aşama. Savunma adımları: Potansiyel cevapların yeniden değerlendirilmesi.

Yardımların (a) maliyetlerin ve (b) muhtemel sonuçların (faydaların) değerlendirilmesi.

Gerçeğin inkar edilmesinin ve cevap gerekliliğinin *ciddiyeti* ve cevap verme sorumluluğunun yeniden değerlendirilmesi ve tanımlanması.

4. Aşama. Tepki basamağı: Yardım davranışında bulunma. Topluluk hizmetinde bulunma *niyetinde* olup olmama.”

Koç Üniversitesi’nden Bihter Niğdeli tarafından yorumlanan sonuçlar, CIP eğitimi sonrasında her 3 evredeki ortalama puanın arttığını ortaya koymuştur. *Daha spesifik olarak; başkalarına yardım etmenin algılanan etkisi, algılanan kabiliyet, toplumla bağlantılılık hissiyatı, empati, diğerlerine yardım etmenin maliyeti, ihtiyacın algılanan ciddiyeti, ve sonraki yıldaki toplum servisi verme niyeti CIP tamamlandığında artmıştır.*

Sonuç ve Öneriler

Hedeflenen alanlarda daha fazla değişikliğin olmadığı gerçeği şaşırtıcı değildir, bu program sadece kısa bir program olmadığı gibi, (saha gezisi dışında) sınıf içerisinde geçen bir programdır. Önümüzdeki yıl, en az 50 saatlik bir projenin tamamlanmasının ardından bir art-test yapılacaktır. Bu projede, katılımcılar buluşarak, hedef toplulukla etkileşimde bulunacaklardır. Ümit edilen, sonuçların ötekiyle buluşmanın ve pratikte yapılan bir projenin uygulanmasının paradigma kaymaları ve davranış değişikliği yaratacağını kanıtlamasıdır. Bu yeterince vurgulanmalıdır.

Farklı olanlara empati geliştirmek için, öğrenciler aslında bir şekilde kendilerinden farklı olanlarla bir araya gelip bunlarla etkileşim kurmalıdır. Bunun için, yüz yüze buluşma imkânı veren Sosyal hizmetlerden daha iyi bir yol olabilir mi?

Aynı şekilde, ekip çalışması ve problem çözme becerileri, planlama ve değerlendirme becerileri gibi örgütsel becerileri geliştirebilmek için, (elbette ki yetişkinlerin de yardımlarıyla) bir takımda proje planlamaktan daha iyi bir yol olabilir mi?

Projelerde iletişim becerilerini geliştirmek için, öğrenciler her kesimden insanlarla tanışıp, - kendilerinden daha genç çocuklarla, kurum yetkilileriyle, okul müdürleriyle vb. gibi- aktif dinleme uygulamasını uygulayabilirler.

Öğrenciler, bu becerileri uygulayarak ve rahatlık dilimlerinin dışına çıkarak, gerçek dünyadaki diğer insanlara yardım etmek için projeler yapıp, kendi bilgilerini kazanırlar. Gerçekte, sosyal hizmet veya daha iyisi, hizmet öğrenimi, yetişkinlerin yanı sıra öğrencilerin de sahip oldukları ve farkında olmadıkları güçlerini bulmalarına yardımcı olur. Sosyal hizmet yaparak, öğrenciler barış eğitim derslerini içselleştirirler.

Özetle, empatinin, kişisel bilginin, iletişim becerilerinin geliştirilmesinin ve dünyayı daha iyi bir yer haline getirmeye çalışmanın barış eğitimi gayeleri, gerçek ve kıymetli sosyal hizmet projelerini hayata geçirerek en iyi şekilde gerçekleştirilebilir.

Referanslar

Harris, Ian, (1990) The goals of peace education. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, v. 2 p. 4. Çevrimiçi:

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10402659008425540?journalCode=cper20>

Kraft, G. & Sertel, J. (2017 yılında yayımlanacak) *Peace starts within: Activities to promote non violent behaviour*. Bogaziçi University Peace Education and Research Center, İstanbul.

Shiarella, A. H., McCarthy, A. M., & Tucker, M. L. (2000). Development and construct validity of scores on the community service attitudes scale. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 286-300.

Jennifer Mansur Sertel, Robert Koleji İstanbul'da Toplumsal Değişim Koordinatörü'nü öğretmekte olup, okulda sosyal hizmet programını başlatmış bulunmaktadır. “Barışa Başlama İlkeleri” adlı yazısında ortak yazar: Şiddetten Kovulmamayı Teşvik Eden WINPeace Çalışma Grubu. Barış Eğitimi ve Hizmet Öğrenimi alanlarında öğretmenler, öğrenciler ve Sivil Toplum Kuruluşu liderleri için birçok eğitimi kolaylaştırmıştır. Sertel, BEAUM'un (Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi) kurucu üyesi ve danışma kurulunda. 1999 yılından bu yana, WINPeace Çatışma Çözme ve Mutabakat Çalıştaylarında Yunan, Türk ve Kıbrıslı Gençler için birçok sunum yapmıştır.

Atölye Çalışması 1: Empati ve Sosyal Adalet Yeteneklerini Artırıcı Aktiviteler

Eğitmen: Jennifer Mansur Sertel

Aktivitenin Başlığı	1. Kör İnsanlar ve Fil
Süre:	20-30 dk.
Araç ve Gereçler:	Bilgisayar, projeksiyon, 2 kravat, ya da eşarp
Ek (1.1):	Öykünün kopyası (Görmeyen Adamlar ve Fil)
Amaç:	Bireysel bakış açısının ve gerçekliğin doğasını keşfetmek
Hedef:	Bu aktivitenin sonucu olarak, katılımcılar * eski bir öykünün bilgeliğini öğrenmek. * perspektifin doğasını tartışmak * bir başkasının gerçekliğini bilip bilemeyeceklerini tartışın
Seviye:	5. sınıf ve üzeri
Yöntem:	Hikaye anlatma, dinleme, grup çalışması, yazı yazma
Talimatlar:	Giriş: Bir benzetme sunulacak ve açıklanacaktır. Küçük grup çalışması için tartışma konuları sağlanacaktır Tüm grup tartışması için kişisel yansıma soruları yapılacaktır
Eğiticiye notlar:	Bütün gerçeği bilmek neden bu kadar zor? Sorulara verilecek bazı cevaplar: a. Bir kişi ön yargılıysa eğer ve diğerlerini de dinlemiyorsa, o kişinin hareketleri sınırlanmış olur b. Tüm filin resmini yapmış da olabilirlerdi. c. Esas ‘gerçeğe’ ulaşabilmek için farklı perspektiflerimizi tartışmalıyız. İletişim kuramazsak eğer, başkalarının kafasında neler olup bittiğini nasıl bilebiliriz ki?
Aktivitenin Başlığı	1. Bir Adım İleri Atın¹
Süre	60 dk.
Araç ve Gereçler:	Bilgisayar ve projektör, Kaset veya CD çalar ve yumuşak/rahatlatıcı müzik. Açık bir alan (bir koridor, büyük bir oda veya açık hava).

¹ Gençlerle İnsan Hakları Eğitimi El Kitabı – Avrupa Konseyi ve Kapsayıcı, Önyargısız Eğitim için Liderler: Öğretmen ve Gençlik Çalışanları için Barış Eğitimi Rehberi, KAYAD

Ek (2.1; 2.2):	Bir Adım İleri Atın; Rol Kartları
Amaç	Toplum içinde bir başkası olabilmeyi tecrübeleme.
Hedef	Bu aktivitenin sonunda, katılımcılar: * kendilerinden farklı olanlara karşı empati geliştirebilecekler * toplumdaki fırsat eşitsizliklerine karşı farkındalık geliştirebilecekler * belirli sosyal azınlıklara veya kültürel gruplara mensup olanların olası kişisel neticelerinin anlaşılmasını teşvik etmek.
Seviye	Lise ve üzeri
Yöntem	Rol yapma, bütün grubun tartışması
Talimatlar	Giriş: Sakin bir atmosfer yaratın ve etkinliği gerçekleştirin. Bilgilendirme ve değerlendirme: Katılımcılara, olay hakkında neler hissettiklerini sorarak başlayın ve sonra gündeme getirilen sorunlar ve öğrendiklerinizi konuşmaya devam edin.
Eğiticiye Notlar	Bu etkinliği açık havada, özellikle de büyük bir grupta yapıyorsanız eğer, katılımcıların sizi duyabildiğinden emin olun. Açıklamalara güvenmek için eş kolaylaştırıcılarınızı kullanmanız gerekebilir. Başta hayal etme aşamasında, bazı katılımcıların, rol yapmaları gereken kişinin hayatı hakkında az şey bildiklerini söylemesi mümkündür. Onlara, bunun özellikle önem taşımadığını ve bunu mümkün olan en iyi şekilde yapmaları için de hayal güçlerini kullanmaları gerektiğini söyleyin. Bilgilendirme ve değerlendirme sırasında, katılımcıların oynadıkları roldeki karakteri nasıl öğrendiğini keşfetmek önemlidir. Bu, kişisel tecrübe ya da diğer bilgi kaynakları (haberler, kitaplar ve şakalar) aracılığıyla mı olmuştur? Karakterlere ait olan bilgi ve imajın güvenilir olduğundan emin midirler? Bu şekilde onlara, stereotiplerin ve önyargının nasıl çalıştığını gösterebilirsiniz.

Anahtar Ek

Aktivitenin Başlığı: Ek 1.1	1. Kör Adamlar ve Fil
Ek: 2.1	2. Bir Adım Öne at
Ek: 2.2	Rol kartları

EK. 1.1

Kör Adamlar ve Fil - en eski, Budist versiyon⁸:

Birkaç öğrencisi Buda'ya gidip şöyle demiş: "Efendim, burada, Savatthi'de, yaşayan gezgin keşiş ve bilgeler daimi tartışmalar yapıyorlar, bazıları dünyanın sınırsız ve ebedi olduğunu, diğerleri de dünyanın sonu olduğunu ve ebedi olmadığını söylüyor, bazıları ruhun bedende ve sonsuza dek yaşadığını, bazıları da ruhun diğer insanlarla birlikte öldüğü gibi şeyler söylüyorlar. Peki, efendim, bunlarla ilgili ne söyleyebilirsiniz?"

Buda cevap vermiş, "Bir zamanlar bir raca hizmetkârını çağırıp şöyle demiş, 'Gel, iyi adam, gidip Savatthi'nin kör olarak doğan bütün adamlarını bir araya topl... ve onlara bir fil göster.' Hizmetkar, 'Pekala, efendim' deyip ondan istenileni yapmış. Toparladığı kör adamlara da 'burada bir fil var' deyip, adamlardan birine filin başını, başka birisine kulaklarını, bir başkasına dişini, bir başkasına hortumunu, bir başkasına ayağını, ve kuyruğunun püskülünü gösterip her birisine de gösterdiği şeylerin fil olduğunu söylemiş.

"Kör adamlar fili elleri yardımıyla hissettiklerinde ise raca her birine gidip her birine, 'Peki görmeyen adam, fili gördün mü? Bana filin ne tür birşey olduğunu söyler misin?' demiş.

"Bunun üzerine filin kafası gösterilen adamlar, 'Efendim, fil bir saksıya benziyor' diye yanıtlamış. Kulak gösterilen adamlar, 'Bir fil sanki sanki savrulmuş bir sepete benziyor' yanıtını vermiş. Diş gösterilenler, bunun bir saban demirine benzediğini söylemişler. Sadece hortum gösterilenler bunun bir saban olduğunu, diğerleri vücudun bir tahıllık olduğunu söylemiş; ayak, bir direk, sırt, siva, kuyruk, havan eli, kuyruk püskülünün ise fırça olduğu söylenmiş.

"Sonra da kavga etmeye, bağırmaya başlamışlar, 'Evet öyle!' 'Hayır öyle değil!' 'Bir fil öyle birşey değil!' 'Evet, öyle!' konu unutulana kadar bu devam etmiş.

⁸ Jainism ve Budizm. Udana 68-69: Görmeyen Adam ve Fil Parable of the Blind Men and the Elephant

"Kardeşler, raja bu olay üzerine sevinmiş.

"Tıpkı bu körü körüne görmeyen vaizler ve bilgeler gibi... Bilgisizliklerinden dolayı, doğaları gereği kavgacı, tartışmacı ve münakaşacı olanlar, gerçekler şudur veya budur derler."

Daha sonra Yüce Olan, bunun anlamını bu yüceltme ayeti ile dile getirir,

*nasıl tutunuyor ve atışıyorlar, kimi iddia edenler
vaazcılar ve rahipler kutsal ismi!
atışıyorlar, her biri kendi bakışına tutunmuş.
bu insanlar sadece bir yüzünü görür şeylerin.*

Ek 2.2

Rol kartları

- İşsiz ya da bekâr bir annesiniz.
- Siz (partisi iktidara gelmiş olan) bir siyasi-parti gençlik örgütünün başkanıınız.
- Yerel bir banka müdürünün kızıınız. Üniversitede ekonomi bölümü okuyorsunuz.
- Başarılı bir fast food işi yürüten Çinli bir göçmeninin oğlusunuz.
- Şu anda yaşadığınız ülkedeki Amerikan büyükelçisinin kızıınız.
- Dindar insanlar olan ebeveynlerinle yaşayan Müslüman bir Arap kızıınız.
- Orduda, zorunlu askerlik hizmetini yerine getiren bir askersiniz.
- Başarılı bir ithalat-ihracat şirketinin sahibisiniz.
- Sadece tekerlekli bir sandalyede hareket edebilen engelli bir genç adamsınız.
- Ayakkabı yapan bir fabrikadan emekli olmuş bir işçisiniz.
- İlkokulu bitirememiş, 17 yaşındaki bir Roma (Çingene) kızıınız.
- Eroin'e bağımlı genç bir sanatçının kız arkadaşısıınız.
- HIV pozitif, orta yaşlı bir fahişesiniz.
- 22 yaşında bir lezbiyensiniz.
- Resmi dili yeni belirlenmiş ve sizin de bu dilde akıcı olmadığınız bir ülkede işsiz bir öğretmensiniz.
- Afrika doğumlu bir modelisiniz.
- Afganistan'dan gelen 24 yaşında bir mültecisiniz.
- 27 yaşında evsiz genç bir adamsınız.
- Mali'den gelen yasadışı bir göçmensiniz.
- Dağlardaki uzak bir köyde bulunan bir çiftçinin 19 yaşındaki oğlusunuz.

Atölye Çalışması 2: Okullarda Barışı İnşa Edebilmek için Pratik Uygulamalar

Eğitmen: Maggie Pınar

Aktivitenin Başlığı:	1. Doğru Yer
Süre:	45 dk.
Araç ve Gereçler:	A4 kâğıdı, siyah ve renkli markerler, maskeleme şeridi, blue tack yapıştırıcı, post-it notları, flipchart kâğıdı, renkli poster kâğıtları, makas, OHP/bilgisayar veya smartboard
Ek:1.1	Sınıftaki Duygusal ve Estetik Nitelikleri değerlendirme Forması
Amaç:	Mekânsal/ çevresel okuryazarlığı geliştirmek Barışsever bir okul ekolojisi geliştirirken, farklı mekân kavramlarının çocukların duygusal, sosyal, spiritüel ve estetik refahları üzerindeki etkilerini anlayabilmek Barış için bir öğrenim ortamı inşa edebilmek
Hedef:	Bilinçli bir algı geliştirip, duygusal beyni de kullanarak öğretim mekânını sahiplenebilmek • Şiddetsiz mekânların, nesnelerin, imgelerin, eylemlerin farkında olmak • devre dışı bırakan özellikleri yönetmek, • barışsever mekânlar tasarlamak
Seviye:	5+ yaş ve üzeri
Yöntem:	Mekândaki kişisel ihtiyaçları ve istekleri keşfetmek, Duygularımızı, denge anlayışımızı, kimliğimizi, yaratıcı ve dışavurumcu etkileşimimizi etkileyen mekânsal tarzları ve işlevlerini sorgulamak (çok genç öğrencilere bile kolayca uyarlanabilir).
Talimatlar:	Giriş: Uzun yürüyüş - Katılımcılar, birbirlerine dokunmadan gözleri kapalı olarak dolaşırlar; sonra ağır havada yürürler, sonra da yaylar üzerinde yürürler, sonrasında da yavaş yavaş dinlenirler.

	İdeal bir mekân düşünün: Kendinizi güvende hissettiğiniz veya çocuk olarak kendinizi güvenli ve mutlu hissettiğiniz bir yer. Bu hayal kurabileceğiniz bir alan. Çocukluğunuzdan hatırladığınız size samimi gelen bir alanı düşünün. Bunu çizerek tarif edin. (3-5 kişilik küçük gruplar halinde): - Eskizleri paylaşın ve tartışın. Yansıtma: Bir mekânı mutlu bir yer haline getiren nedir? Güvenli ve mutlu mekânların ortak niteliklerini araştırın, denge ve refah hissi verebilecek yerlerin öğeleri hakkında beyin fırtınası yapın. - Oluşturduğunuz alanın bir modelini yaratın. Grup olarak çalışın. Görüntüleyin ve bunun sunumunu yapın. Neden sorusunu sorun. Grubunuzun bildiğiniz bir öğrenme ortamı bağlamında seçtiği öğeleri düşünün. Birbirinizle işbirliği içinde, bu öğe grubu ile ilişkili olarak seçtiğiniz ortamın güçlü ve zayıf yönlerini keşfedin.
Eğiticiye not:	Anahtar Sorular: Çocuklarımızın yaşadığı mekânları kim tasarlar? Okullarda hangi alanları tanır ve bunlara gönülden önem veririz? Çocuklarla çalışırken dil ve görevleri değiştirin: 'güvenli alan, mutlu alan, hayal etmeniz gereken bir alan, 'nesneler, şekiller, renkler, dokunacak şeyler, iyi hissedilen' İnşa süreci sırasında onları dinleyin ve yalnızca talep edildiğinde destek verin. Reflektif diyaloga rehberlik etmek için anahtar soruları kullanın. Barış Kültürü Anketi Oluşturabilmek İçin Katılımcılarla Çok Dilli Yaklaşımları Paylaşın. Gönüllü olarak doldurup, gün sonuna kadar geri verilmesi için.
Aktivitenin Başlığı:	2.'Dinliyor musunuz?' – Yaratıcı Diyalog
Süre:	15 dk.
Araç ve	Yukarıdaki gibi

Gereçler:	
Ek:	Söz konusu değil
Amaç:	İlişkisel ve iletişimsel okuryazarlığı desteklemek Olumlu okul iklimine hizmet etmek için duygusal zekâyı geliştirmek
Hedef:	Çocuk ve yetişkinlerde barışın geliştirilmesi ile ilgili tutum ve becerileri geliştirme: Kendimizle ve başkaları ile ilişki kurma Çeşitliliğe saygı, Riskleri tanıma Duyguları yönetmek
Seviye:	5+ yaş ve üzeri (yaşa uygun bir dil kullanarak)
Yöntem:	Rastlantısal gruplama ○ Grup diyalogu, ilişkileri araştırmak, grup oluşturmak ○ İç alana yansıma yapabilme ○ Çatışma yaklaşımlarının birlikte araştırılması
Talimatlar:	Canlandırma 2 gönüllü katılımcı partner olur (veya çoklu çiftler olur) a. Yakın zamandaki kişisel önemi olan bir deneyimini tanımlar, b. Zayıf dinleyicidir, bir dakikadan sonra rolünü değiştirir Yansıma: Dinlenmemek nasıl bir duygu? Ortaklar yeni kişisel hikâyelerle rol oynamayı tekrarlar, ancak bunu iyi bir dinleyici olarak yaparlar Yansıma: Dinleniyor olmak size kendinizi nasıl hissettirdi? Duyulmuyorsam eğer, bununla nasıl baş ederim? Kendi öfkemizi nasıl yönetiriz, önyargıyla nasıl yüzlersiniz?
Eğiticiye not:	Anahtar sorular: (Yetişkinler için) Yansıtıcı soruları aşağıdakilerle takip edin: Dinleme alanı nedir? Böyle bir alan nasıl işe yarayabilir? Ortak alan olması okulunuzda nasıl işe yarayabilir? Böyle bir durumun, herkesin sesinin duyulabilmesi için çatışmanın farklı boyutlarının paylaşıldığı grup diyaloguna nasıl yol açabileceğini grupla tartışın.
Aktivitenin	3. Ortak Tasarım Alanları

Başlığı:	
Süre:	45 dk.
Araç ve Gereçler:	Yukarıdaki gibi
Ek: 3.1	Hava Durumu
Amaç:	İlişkisel ve iletişimsel okuryazarlık Gerçek bir soruşturma ortamı ve açık diyalog oluşturma
Hedef:	İşbirlikçi, sürdürülebilir etkileşim, Çocukların ve eğitimcilerin refah düzeyini arttırmak, aidiyet duygusu, Odaklanmayı artırmak, katılmak için motivasyon oluşturmak
Seviye:	5+ yaş ve üzeri (yaşa uygun bir dil kullanarak)
Yöntem:	İşbirlikçi katılımcı karar verme Gelişen sorunları tanımlama, diyalog, tartışma, gözden geçirme ve eylem yoluyla bir çözüm önerme
Talimatlar:	Giriş: Hava metaforu (3.1) olarak kullanarak grubun duygusal atmosferini kontrol edin. Sahneyi diyalog için ayarlama: Her katılımcı, bir düşünme alanı seçer, taslaklara malzeme toplayıp, özeti dinler, oraya yerleşir. Aklınızda tutabileceğiniz bir okul ortamı mekânın bir yönünü düşünün. Hangi öğelerin belirli bir alanı unutulmaz kıldığını düşünün. Bu alanın dikkatinizi nasıl çektiğini yansıtın. Paylaşmak istediğiniz özelliklere sahip bir öğrenme ortamında bir alan veya yapının eskizini çizin. Örneğin. Oyun odası, sınıf, koridor, dolap, öğretmen odası, spor salonu ... Bu alan veya yapının olmasını istediğiniz üç önemli özelliğini seçin. Bunun okulunuzda nasıl işleyebileceğinizi düşünün? Diyalog deneyimi: Gruplar oluşturup ortak-tasarım için gerçek alanlar bulmaya çalışın. Bireysel planları grupla paylaşın. Gruba planınızın temel özelliklerini gerekçelendirin. Bir öğrenme alanı tasarlarlarken stres atacağınız grup beyin fırtınası yönlerinde. Barışçıl bir öğrenme ortamı yaratmak için alanın beş en önemli yönü hakkında grupta fikir birliği isteyin.

	Grup paylaşır, birleştirir ve öncelik özelliklerini müzakere eder, ve barışçıl alanla ilgili duygularını ifade eden bir grup öğrenme alanı veya yapısını işbirliği içinde planlar. Büyük gruba geri bildirim; Birleştirilmiş gruplarda, tüm küçük grup çalışmalarının özelliklerini, tasarım kitlerini, geri dönüştürülmüş materyalleri, insanları, nesneleri, maddeleri bulduğu gerçek çevreyi bir araya getiren, birlikte tasarlanmış bir alan yaratmaya çalışın. Yansıma: Olasılık hayallerinizden neler ortaya çıktı? Paylaşılan anlam nasıl diyalog yoluyla ortaya çıktı? Grubun en büyük zorluğu neydi? Bu yansıtıcı destek, günlük hayatta nasıl oluşturulabilir?
Eğiticiye not:	Yansıma: Anahtar sorular: Şu an zihninde ilk sıradaki şey nedir? Bu konuda ne paylaşılmalıdır? Ne paylaşılmamalıdır? Şimdi, yapışkanlı not kâğıtlarına hangi düşüncelerin sizin için canlı olduğunu yazın. Gruptan çıkan düşünce ve endişeleri tartışın, ifade edilmeyen şeyin ne olduğunu buna neyin sebep olduğunu düşünün. Eğitimci, yapışkanlı not-kâğıtlarına fikirlerini zihin haritası formatında tematik olarak düzenler, gruplara katılır, görüntüler ve geri bildirim verir. Grup yanıtlarını dinler, sürekli diyalog olması için materyaller sağlar (örneğin, zihin haritasının yanına yapışkanlı not kâğıtları notları koyar) diyalogun zaman içinde akmasını sağlar. Takip için konuyu tekrar gözden geçirir.
Aktivitenin Başlığı:	4. Beni kızdıran nedir?
Süre:	15 dk.
Araç ve Gereçler:	Yukarıdaki gibi
Ek: 4.1	Kırmızı noktalarım
Amaç:	İletişim okuryazarlığı Öğrenme ortamında ayrımcı olmayan tutum ve davranışları teşvik etmek
Hedef:	Çatışma ile bağlantılı duygu ve ihtiyaçları belirleme Öfke ve saldırganlık gibi zor konuları ele alabilir

	Klişeleşme ve önyargı gibi temel çatışma konularında farkındalık yaratmak
Seviye:	5+ yaş ve üzeri (yaşa uygun bir dil kullanarak)
Yöntem:	Şiddetsiz İletişim
Talimatlar:	Giriş: Son günlerde yapmış olduğunuz ve bir şekilde başkasının hayatını daha harika bir hale getirmeye katkısı olan bir şeyi düşünün. Bu davranışın başkasının hayatını daha harika hale getirmesine katkıda bulunduğunuzun farkındayken nasıl hissettiniz? Bir başkasıyla paylaşın. - Hayatınızda, birisinin sizin için hayatı hiç de harika bir hale getirmeyen bir şekilde davrandığı bir durumu hatırlayın. Üzerinde düşünün. Neler olup bittiğini nasıl hissettiğinizi belirleyin ve yazın. Diğer kişi ne yaptıysa nasıl hissettiğinizi sözlü olarak söyleyin. Şu cümleyi kullanın: "O kişi böyle davrandığında kendimi hissettim" O kişi davrandığı zaman sizin ihtiyaçlarınıza ne uymuyor? O kişiden hangi somut eylemi yapmasını dilemeyi istersiniz? - Durumunuzun rahat ettiğiniz kadarını gruptaki bir başkasıyla paylaşın. Her ikinizi durumuyla ilgili duygularınızı ve ihtiyaçlarınızı birlikte keşfedin. İlk hareketinizi tekrardan düşünün (hayatı diğeri için daha güzel yapma). - Daha az harika olan bu durumu önyargısız olarak düşünmeye çalışın ve hayatı sizin için daha harika hale getirmek için neye ihtiyaç duyacağınıza odaklanın? Partnerinizle paylaşın. - Partnerinizle okulda / evde / işte sizi kızdıran durumlarla ilgili beyin fırtınası yapın. Birlikte, bu gibi durumlarla veya başkalarının davranışlarıyla ilgili duygu ve ihtiyaçları keşfedin. Öfke ve önyargı var mı? Birlikte sizi kızdıran davranış ifadelerdeki önyargıyı arayın. - Tüm grup: Grafik şeklinde, (grafiğin bir tarafına) öfkeyi tetikleyen davranışların ana listesini oluşturmak için

	beyin fırtınası yapın ve bu davranışları (grafiğin diğer tarafına) duygular ve ihtiyaçlar üzerine kurun. Önyargının nerede olabileceğini belirleyin. Bu bağlantıları grubunuza yansıtın. Çatışmalardaki olumlu gerginliği desteklemek için neler değiştirilebilir?
Eğiticiye not:	NVC, birbirimize korku ya da umut değil de şefkat vermek için gerekli bağlantıları yaratmayı amaçlıyor. Anahtar soru: Bu bağlantıları nasıl sağlayacağız? Orada değillerse ne olur?
Aktivitenin Başlığı:	5: Yeni birisi gelirse ne olur?
Süre:	15 dk.
Araç ve Gereçler:	(yukarıdaki gibi)
Ek: 5.1 Ek: 5.2	Sanskritçe (veya diğer az bilinen dilde) 4 işaret, sınıfa ilişkin kelimelerle Barış Kültürü Anketi Oluşturmak için Çok Dilli Yaklaşımlar
Amaç:	Çok kültürlü okuryazarlık Barış eğitiminde (çok kültürlülük, çok dillilik, çoklu kimlikler, Empatiyi aşlamak
Hedef:	Dili bariyer olarak değil de, bilinenleri aşmak için bir fırsat olarak deneyimleyin. Kültürlerarasılık, geçiş sınırlarını içeren bir iletişim bölgesi oluşturun Uyumsuz çocuğun sesini tanıyabilmek
Seviye:	5+ yaş ve üzeri (yaşa uygun bir dil kullanarak)
Yöntem:	Farklılık riskinin tecrübesi Canlandırma
Talimatlar:	Giriş: Farklı el sıkışmaları: Basit bir selamlamanın kültürel yönleri Canlandırma: Yeni oyun için gönüllü bir katılımcı seçin. Katılımcı odadan çıkar. Sahneyi ayarlama: Okula farklı bir dilde konuşan yeni bir çocuk geliyor 'kitap', 'kapı', 'sınıf' 'okul' kelimelerinin yazılı olduğu

	işaretleri okulun etrafına yerleştirin. Oyun: Gruba talimat verin: 'Birisi bizim dilimizi konuşamayan birisi (sınıfın dilini) gelirse ne olur? Ne olabilir?' Gönüllü katılımcıya (ayrı olarak) şu talimatı verin: 'İnsanların bilmediğiniz bir dili konuştuğu yabancı bir çevredesiniz'. Gönüllü içeriye davet edilir. Kolaylaştırıcı gönüllüyü sınıfın etrafında yönlendirir, işaretleri gösterir ve gönüllüden anlayış ve eylem beklenecek kelimeleri söyler. Diğer grup üyelerini kelimeleri aksettirmeleri için davet eder. Birkaç dakika sonra oyunu durdurur. Yansıma: (gönüllüye) Sınıfın dilini anlamamak nasıl bir his oldu? (Grubun geri kalanına) Yabancı olduğunuz bir yere gelmek kendinizi nasıl hissettiriyor? (Herkes) Bir yerde, duyulmadığımızda, konuşamayacağımız, düşüncelerimizi paylaşamayacağımız zaman nasıl hissediyoruz? Kimler risk altındalar? Tartışın. Riskli bir yerde nasıl güvenli bir alan yaratılabilir? Beyin fırtınası yapın.
Eğiticiye not:	Yansıma Sorusu: Bu deneyim sırasında "kültürel susturma" ile karşılaştınız mı/ bunu gözlemlediniz mi? Özellikle de öğrenme ortamındaki olumsuz deneyimleriniz, grup tarafından bilinmeyen veya bu ortama aşına olmayan birisinin bilinmeyen duyguları ve davranışları üzerindeki kalıcı etkilerini tartışın. Çeşitliliğin farkında olmanın yollarını (grup olarak) keşfedin ve bu tür deneyimlerin oluşmasını engelleyecek davranışlar geliştirin. (Yetişkinler): Alıntıyı paylaşın: "Sadece başkalarının bilgeliğinden öğrenmeye çalıştığımızda saygı hissedebiliriz" Konfüçyüs
Aktivitenin Başlığı:	6. 'Benden' 'Bize' ve Ötesi
Süre:	45 dk.
Araç ve Gereçler:	Yukarıdaki gibi, pastel krayon boya ekleyin, çizim kâğıdı, müzik (herhangi bir müzik olabilir, klasik, jazz)
Ek:	Söz konusu değil
Amaç:	Estetik/hayalperest okuryazarlık

	Olumlu bir heyecan, denge ve g�z�ll�k ortamını yaratın ve devam ettirin Huzurlu bir ekolojiye katkıda bulunan paylaşımı olan anlamlı bir süreklilik yaratın
Hedef:	Yaratıcı estetik ile yeniden bağlantı kurmak Karmaşıklık, istikrarsızlık ve belirsizlikle başa �ıkılmayı kolaylaştırmak Neşe getirmek Estetik boyutları kişinin çevresine inşa etme becerisini geliştirmek Sorunlara esnek, sürdürülebilir yaklaşımlar aramak, oluşturmak ve bunları paylaşmak
Seviye:	5+ yaş ve üzeri (yaşa uygun bir dil kullanarak)
Yöntem:	Görsel, dokunsal, duyuşsal ifade: Hareket-portre-kolaj Sanatın gruplar arasında ve gruplar içinde anlayışla karşılaşması
Talimatlar:	Müzik içinde farklı adımlarla grup yürüyüşleri "�iftler halinde –�izime değil de özneye bakarak diğerine ‘bakmadan’ bir portresini �izin - paylaşın Her katılımcı portrenin arkasına (bunu paylaşmadan) kendileri için yaşayan bir çatışmayı anlatan bir cümle yazar. Dörtlü gruplar halinde, grup rollerini, materyalleri, A4 k�ğitlerini, renkli poster k�ğitlerini paylaşın (Grup başına 1 poster) Görev: (Müzikle beraber) katılımcılar (ayrı ayrı), o anda içlerinde yaşayan şeyleri yansıtan şeyleri A4 kâğıdı üzerine her çizer. (Birkaç dakika sonra müziği durdurun.) Katılımcılardan çizimlerini gruptaki bir sonraki kişiye (sağ tarafta olan) iletmelerini söyleyin. (Müzikle beraber) katılımcılara, önlerinde bulundurdıkları çizime herhangi bir renk katmalarını söyleyin. (Müziği durdurun) �izimler tekrar el değiştirsın (grubun sağına doğru). (Müzikle beraber) Katılımcılar şimdi yeni çizime istekler doğrultusunda formlar, şekiller ve semboller eklerler. (Müziği durdurun) Katılımcılar son çalıştıkları çizimi dört parçaya bölerler.

	Şimdi her katılımcı, dörde bölünmüş çizimin her birinin parçalarını (müzikle beraber) alıp; grup halinde, parçaları renkli poster kağıdına kolaj olarak düzenlerler, parçalar arasında bağlantı kurmak için kolajın yüzeyine daha fazla çizgi, renk ve form eklerler. Katılımcıları, portrelerini kolaja eklemeleri için teşvik edin. Grup, kompozisyondan memnun olana kadar bu iş devam eder. (Müzik durur). Gruplar, işbirlikçi kolajlarını paylaşır. Süreci tartışın. Yansıma: Bu deneyim sırasında ne hissettiniz? Etkinlikten önce yazmış olduğunuz sorun hakkında farklı şeyler hissediyor musunuz? Bu etkinliği bir başka (Örn., sınıf) bir ortamda yaparsanız eğer, neyi değiştirebilirsiniz?
Eğiticiye not:	İşlemi gözlemleyip kolaylaştırın. Etkinlik sırasında portrelerin başına neler geldiğine dikkat edin. Başkalarındaki en çok hangi niteliklere değer veriniz? Öğretmen olarak rolümüz nedir? Öğretmenler, dinleyici ve kılavuz olarak, olumlu heyecanı yönetir, belirsizlikleri belirleyip, uygun ortamı sağlayarak şekillendirir. Bu heyecanla nasıl baş ederiz? Eğitcinin rolü, yaratıcı süreci desteklemek, çocukların (ve yetişkinlerin) hayal dünyalarına erişimini ve bunları anlamlı, önyargısız diyalog yoluyla somut haline dönüştürme sürecini kolaylaştırmaktır. Düşünelim: Eğitimciler olarak bu tür araçları değişim için nasıl kullanabiliriz? Önceliklerimiz nelerdir?
Aktivitenin Başlığı:	7: Yansıtıcı okuryazarlık
Süre:	5 dk.
Araç ve Gereçler:	
Amaç:	Yansıtıcı okuryazarlığı konusunda farkındalık yaratmak:
Hedef:	Huzurlu bir gelecek için beceri kazanmak için düşünce kullanımını teşvik etmek
Seviye:	5+ yaş ve üzeri (yaşa uygun bir dil kullanarak)
Yöntem:	Grup diyalogu Amaçlı paylaşılan gözlem

Talimatlar:	Bir tartışma çemberi oluşturun Yukarıdaki her etkinlikle ilişkili olarak yansımanın üç adımını tartışın: Ne? Birlikte ne yaptık? Bunun ne olduğunu ve rolünüzün ne olduğunu açıklayın. Ne olmuş yani? Amaç neydi? Ne elde ettik? Şimdi ne olacak? Bu bizi nereye götürüyor? Bu deneyimden sonra gelen sonraki adımlar nelerdir? Ne değiştirmek istersiniz? Değişimdeki rolümüz ne olmalıdır?
Eğiticiye not:	Bunu, her faaliyetin ardından, süreçteki kilit noktalarında yapın. Grubun başarmış olduğu şeyleri kutlayın. Takip için hedefler oluşturun, üzerinde durulması gereken yeni konulara odaklanın, çatışmaları belirleyin, değişmesi gereken rolleri tanımlayın, Değişime katkı sağlayacak tutum ve davranışları belirleyin. Barış kültürü için bir değişim ajanı haline gelmek, öncelikle yapıcı öz değerlendirmeyi gerektirir ve sonrasında da diğer stratejilerin yanında, kararlı paylaşılan gözlem, diyalog ve birlikte-yapılanmayı gerektirir. Yansımalar eleştiri ve hatta hataları düzeltme ile ilgili değildir. Gelecek için beceri geliştirme ile ilgilidir.

Ek için Anahtar:

Aktivitenin Başlığı: Ek 1.1	1. Doğru Yer Bir Sınıfın Duygusal ve Estetik Niteliklerini Değerlendirme Formu:
Ek: 3.1	3. Ortak Tasarım Alanları Hava Durumu (powerpoint'e bakın.)
Ek: 4.1	Beni kızdıran nedir? Kırmızı Noktalarım (powerpoint'e bakın.)
Ek: 5.1	5: Yeni birisi gelirse ne olur? Sanskrit simgeler (ya da az bilinen başka bir dilde) sınıfla bağlantılı kelimeler (powerpoint'e bakın.)
Ek: 5.2	Barış Kültürü Anketi Oluşturmak için çok dilli yaklaşımlar

Ek 1.1 Bir Sınıfın Duygusal ve Estetik Niteliklerini Değerlendirme Formu⁹

Sizi "içeri girmeye" davet ediyor Sınıfın atmosferine -duygusal bir düzeyde- hissettığınız duyguyu tanımlayın. Bu sınıfta yaşamak ister misiniz?

Duyusal / dokunsal Çocuklara, öğrenmede duyularını ve ellerini / vücutlarını / ağızlarını kullanabilecekleri mevcut fırsatları açıklayın.

İnzivanın ve müdahalenin dengesi Çocukların güvenli bir şekilde "yalnız kalma" fırsatlarını (yalnız kalma algısıyla birlikte) anlatarak, bunun diğer çocuklar, öğretmenler, diğer çalışanlar, aile bireyleri ve yabancılar (toplum bireyleri) tarafından müdahale durumuyla dengelenmesini açıklayın. Bu aynı zamanda da, sessiz bir sınıfa karşılık bir sanın içinden veya dışından gelen gürültü anlamına da gelebilir.

Sınıfta renk ve ışığın kullanılması Renk ve ışığın sınıfta nasıl kullanıldığını açıklayın çünkü bu nitelikler çocukların ve öğretmenlerin ruh durumunu etkileyebiliyorlar.

Örneğin, parlak renkler ve rahat bir şekilde aydınlatılmış yerler insanları daha duyarlı ve olumlu bir konuma koyar ve bu da onların olumlu bir duygusal bir tecrübe edinmek için daha anlayışlı olmalarını sağlar.

Yumuşaklık ve sertlik dengesi Odadaki imkânların çocuklar ve öğretmenlere, yumuşak ve sert deneyimler yaşayabilmeleri için nasıl imkanlar yarattığını anlatın. Bu deneyimlerin her ikisi de gelişimsel olarak uygun öğrenmeyi desteklemek için gereklidir.

Büyük kaslarla yapılan, yüksek hareket aktivitelerinden küçük kaslarla yapılan oturarak geçirilen aktivitelere, Küçük çocukların öğrenmek için kas hareketlerine ihtiyaç duyduklarından dolayı önemli olan etkin fırsatların hareketsiz fırsatlara oranını açıklayın. (Her iki kas gelişimi için eşit fırsat olmalıdır).

Malzemelerin gösterilmesi Sınıfta ekipman gösterirken, öğretmenlerin estetik öğeleri yansıttıklarına dair bulgular olup olmadığını açıklayın. Estetik

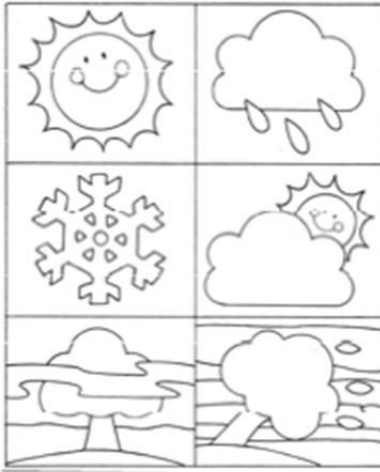
⁹ Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Araştırma Merkezi, Eğitim programı, Copyright 2017

unsurlar üzerine sınıfta ekipman görüntülerken. Bu, dikkatli düzenlemeler, hoş malzemelerin kullanılması veya güzel ekipman parçalarının ve özel gösterimlerin sınıfın belli bir yerinde gösterilmesiyle olabilir mi? Öğrenme merkezleri tipik biçimde mi düzenlenmişlerdir mi yoksa materyallerin dikkatlice yerleştirildiğine, plastik yerine doğal malzemelerin kullanıldığına ve detaylara dikkat edildiğine dair bir bulgu var mıdır?

Estetik atmosfere genel bakış Çevredeki atmosferin duygu ve düşünce fırsatlarının bir araya gelmelerini nasıl desteklediğini açıklayın (Bilişsel ve duygusal algıların birleştirilmesi)

Ek 3.1

Hava Raporu



Şu anda kendinizi
nasıl hissediyorsunuz?

Ek 4.1

Kırmızı Noktalarım



Ek 5.1

Sanskrit dilinde (veya az bilinen başka bir dilde) sınıfınızla ilgili kelimeler



Ek 5.2

Barış Kültürü Oluşturma Anketinde Çokdilli Yaklaşımlar¹⁰

Bu anket, okullarda mevcut olan çok dillilikle ilgili uygulamaları, okulları çok kültürlülüğü destekleyen güçlü yönleri ve fırsatları belirlemeye davet etmek için bilgi toplamayı amaçlamaktadır. Katılımcılar, aşağıdaki soruları yanıtlamaya davet edilip, okullarının tutum ve davranışlarına ilişkin görüşlerini paylaşarak ve özellikle çok dilli bilimin potansiyel rollerini okullarında eğitimin ayrılmaz bir unsuru olarak görmeye davet edilirler. Lütfen her soruyu dikkatli bir şekilde düşünün ve özlü yorumlarınız beklenir. Yanıtlar sadece bu çalışma grubunda işbirliği amacıyla paylaşılacaktır.

¹⁰ Boğaziçi Üniversitesi Barış Eğitimi Araştırma Merkezi, Eğitim programı, Copyright 2017

Sorular:

1. Okulunuz ne kadar çok kültürlü?
2. Okulunuz iki dilli mi? Çok dilli mi?
3. Eğitimin ana dili nedir?
4. Okul toplumunda hangi diller konuşulmaktadır?
5. Okul, öğrenci / aile dil profillerini belgeliyor ve takip ediyor mu? Nasıl?
6. Okulda hangi dil programları bulunmaktadır?
7. Okulun iki dillilik yaklaşımını nasıl tanımlarsınız?
8. Okulunuzda hangi iki dilli model/ler uygulanmaktadır? (Ör. immersion, iki yönlü, geçişli iki dilli, diğer ...?) ve bu modeller ne zamandan beri kullanılmaktadır?
9. İki dilliliği teşvik etmek için okulunuz tarafından hangi yöntemler kullanılmaktadır?
10. Size göre en etkili dil yaklaşımlarını neler olmalıdır?
11. İki dilli eğitim, sınıf ortamı için ne anlama geliyor?
12. Okulunuz kültürlerarası / çokkültürlülük taahhüdü olduğunu açıkça belirtiyor mu?
13. Okul çok kültürlülüğün uygulamasını nasıl teşvik ediyor?
14. Okulunuzdaki şimdiye kadarki ilgili uygulamaları nasıl derecelendirirsiniz?
15. Ebeveynlerin dil / dillere ilişkin tutumlarını nasıl tanımlarsınız? Dil uygulamalarına yaptıkları katkılar var mı?
16. İki dillilik / çokdilliliğin, bir okuldaki uluslararası anlayışın gelişmesinde rol oynayacağını düşünüyor musunuz?
17. Okulunuz tarafından uygulanan temel eğitim programları nelerdir? (PY, MYP, DP vb.)
18. Çok dilli yaklaşımlar her eğitim seviyesince sürdürülebilir midir? Öyleyse nasıl?
19. Okulunuzun dil / kültür yaklaşımlarındaki değişiklikleri veya gelişmeleri (varsa) görmek ister misiniz?
20. İki dilli / çok dilli eğitim ile barış kültürü kurma arasında bazı bağlantılar olabilir mi?
21. Programlarınızda barış kültürünün oluşturulmasına yönelik ne tür yaklaşımlar uygulanır (çatışma çözümü, dönüştürücü eylem, barışçıl iletişim, akran arabuluculuğu vb.)

Atölye Çalışması 3: Deneyimsel Öğrenme ile Barış Teorisini İlişkilendirebilme

Eğitmen: Magnus Haavelsrud

Aktivitenin Başlığı:	Bir Diyalog Önerisi
Süre:	yaklaşık 120 dakika
Alet ve Ekipmanlar:	Flip board, yazı tahtası ve konferans kâğıdı, power point'in kopyası (Kâğıt, katılımcılar tarafından önceden okunmalıdır)
Ek:	Yok
Amaç:	Amaç barış teorisindeki dört kavramla ilişkili deneyimleri keşfetmek: eşitlik, empati, travma ve çatışmalar
Hedef:	1. Birbirleriyle ilgili deneyimsel bilgi edinmenin diyalojik yollarını uygulama 2. Deneyimsel bilgi ile etkileşimin gerçekleştiği bağlamsal koşullar arasındaki ilişkiyi tartışmak
Seviye:	Öğretmen Eğitimi
Yöntem:	Sunum, küçük grup çalışması, büyük grup çalışması
Talimatlar:	5 – 9 katılımcı arası gruplar. Aralarından bir tanesinden kolaylaştırıcı olması istenir. 1. Her katılımcı barış kültürü konusuyla alâkalı bulduğu bir kelimeyi seçer. Sözcüğü küçük bir kâğıda yazar ve sırası gelene kadar kendisine saklar. 2. İlk katılımcı, yazdığı sözcüğü solunda oturan katılımcıya teslim eder. 3. Kişi kelimeye bakıp gruba kelimenin ne olduğunu söyler ve sonra hiç gecikmeksizin - özgür bir şekilde kelimenin ona ne ifade ettiğini söyler. 4. Kolaylaştırıcı, grupta anlatılan deneyimleri takip eder ve söylenen deneyimleri olumsuz ve olumlu barış kavramlarıyla ilişkilendirir. 5. Katılımcılardan, hikayelerinin diğer

	hikayelerle nasıl ilgili olduğu sorulur ve tüm hikayelerin olumsuz ve olumlu barış kavramları ışığında nasıl göründüklerine göre değiştirmeleri veya geliştirmeleri istenir. Katılımcılar hikayelerini ekleme veya değiştirme konusunda özgürdürler ve kolaylaştırıcıların hikayelerin birbirleriyle nasıl ilişkili oldukları konusunda yaptıkları özeti ortaya koyarak, olumlu ve olumlu barışın özetinin nasıl değiştirilmesi gerektiğini önerirler.
Eğiticiye not:	Etkinlik için, eğitmen aşağıdaki sırayı korur; * Eğitmen tarafından kısa bir tanıtım, * Her bir konseptle ilgili 5 veya 10 kişilik gruplar halinde diyalog (odanın boyuna da bağlı olarak), * Sürekli diyalog için sonuçların raporlanması, * Eğitmenin tepkisi ve sonuna doğru yorum. Hayatlarını belirli bir bağlamda yaşamış öğrenciler bu alanda deneyimsel belirli bir bağlama sahiptir ve bu da alanı oluşturan önemli bir bilgidir. Bu deneyimsel bilgiyi cevap aramaya dahil etmek önemli bir seçimdir. Bu öznel deneyimler öğrencileri, olumlu ve olumsuz barış enerjilerini teşhis etme konusundaki karşılaştırma, tartışma, katılıma ve katılmama konusunda motive edebilir.