



## Barış Eğitimi Programının Öğrencilerin Şiddet Eğilimleri ve Sosyal Sorun Çözme Becerileri Üzerindeki Etkileri \*

Zekavet Topçu Kabasakal <sup>1</sup>, Ali Serdar Sağkal <sup>2</sup>, Abbas Türnüklü <sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, Barış Eğitimi Programı'nın dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Araştırma, öntest-sontest-izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunu, deney grubunda 46 (kız  $n=24$ , %52; erkek  $n=22$ , %48), kontrol grubunda 48 (kız  $n=24$ , %50; erkek  $n=24$ , %50) ve plasebo grubunda 48 (kız  $n=24$ , %50; erkek  $n=24$ , %50) olmak üzere toplam 142 öğrenci (kız  $n=72$ , %51; erkek  $n=70$ , %49) oluşturmuştur. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ülkemizin batı bölgesinde yer alan bir kentin merkezinde bulunan, çoğunlukla orta sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü ve kişilerarası anlaşmazlık olaylarının sık yaşandığı Anadolu liselerinde yürütülmüştür. Katılımcıların yaşları 14 ile 16 ( $\bar{X}=14.70$ ,  $ss=.53$ ) arasında değişmiştir. Şiddet Eğilimi Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma bulguları, deney grubunda yer alan öğrencilerin, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilere göre, şiddet eğilimlerinin anlamlı düzeyde azaldığını; sosyal sorun çözme becerilerinin ise anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir.

### Anahtar Kelimeler

Barış  
Barış eğitimi  
Şiddet eğilimi  
Sosyal sorun çözme becerileri  
Lise öğrencileri

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.06.2015  
Kabul Tarihi: 27.11.2015  
Elektronik Yayın Tarihi: 16.01.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.4704

### Giriş

Ülkemizde son yıllarda okullarda öğrenciler arasında yaşanan şiddet, saldırganlık ya da zorbalık gibi davranışların yaygınlığını belirlemeye yönelik gerçekleştirilen betimsel çalışmaların (Pişkin, 2010; Pişkin vd., 2011; Uzbaş ve Topçu Kabasakal, 2009) sayısının oldukça arttığı görülmektedir. Ülkemizin çeşitli bölgelerinde yer alan ilkokul, ortaokul ve liselerden alınan örneklemelere dayalı olarak yürütülen bu çalışmalarda çarpıcı bulgular elde edilmektedir. Öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve psikolojik danışmanların katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmalarda,

\* Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi tarafından desteklenmiş (Proje No: 2012.KB.EGT.005/201236) ve ikinci yazarın doktora tez çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma Uluslararası Eğitim Kongresi: Gelecek İçin Eğitim kongresinde sözlü olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Türkiye, [zekavetkabasakal@gmail.com](mailto:zekavetkabasakal@gmail.com)

<sup>2</sup> Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Türkiye, [alisedarsagkal@gmail.com](mailto:alisedarsagkal@gmail.com)

<sup>3</sup> Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye, [abbasturnuklu@gmail.com](mailto:abbasturnuklu@gmail.com)

şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi davranışların okullarda halen yaygın olduğu (Pişkin, 2010; Pişkin vd., 2011; Uzbaş ve Topçu Kabasakal, 2009); öğretmenlerin bu sorunları olumlu stratejiler kullanarak çözme eğilimi göstermelerine rağmen zaman zaman öğrencilere bağırma, azarlama, açıklama yapmadan psikolojik danışmana ya da okul disiplin kuruluna yönlendirme gibi yıkıcı yöntemlere başvurdukları (Siyez, 2009); okullarda yaşanan bu problemler karşısında psikolojik danışmanların daha çok bireysel psikolojik danışmaya ve veli görüşmelerine zaman ayırdıkları, grupla psikolojik danışma ve grup rehberliği çalışmalarını çok düşük oranlarda gerçekleştirdikleri, okulda öğrenci istenmeyen davranışlarının önlenmesinde kendilerini kısmen yeterli olarak algıladıkları görülmektedir (Uzbaş, 2009; Uzbaş, Öz ve Topçu Kabasakal, 2012). Okullarda şiddet olaylarının ve olumsuz davranışların baskı ve disiplin yöntemini içeren "sıfır tolerans politikaları" ile çözülemeyeceğini; kısa vadede böyle bir çözüm sağlanabilse bile bu çözümlerin uzun vadede etkili ve kalıcı olamayacağını söylemek mümkündür (Bickmore, 2001; Casella, 2003). Tüm bu yaşanan sorunlar bağlamında, okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesi; krize müdahale ya da çare bulucu yaklaşımlar yerine önleyici ve gelişimsel rehberlik çalışmaları yürütme ve alternatif yaklaşımlar izleme eğilimlerinin artırılması gerekmektedir. Okullarda öğrenciler arası barışı güç ve baskı kullanarak sağlamaya çalışmak yerine, öğrencilere barış yapma ve barış inşa etme becerileri kazandırabilecek temel önleme programlarından yararlanılması gerekmektedir. Bu konuda, okul psikolojik danışmanlarına önemli görevler düşmektedir.

Uluslararası alanyazın incelendiğinde araştırmacıların (Johnson ve Johnson, 1995a) anlaşmazlıkların yaşamın doğal ve kaçınılmaz bir parçası olduğunu; insanların bu anlaşmazlıkları şiddete başvurarak yıkıcı bir şekilde çözebilecekleri gibi yüz yüze müzakere ederek yapıcı bir biçimde de çözebileceklerini belirttikleri görülmektedir. Dolayısıyla, okullarda öğrenciler arasında yaşanan anlaşmazlıkları önlemeye çalışmak yerine proaktif bir yaklaşım izlenerek öğrencilere anlaşmazlıklarını yapıcı ve barışçıl bir biçimde nasıl çözebilecekleri öğretilmeli ve yeni davranış normları oluşturulmalıdır. Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde 2000'li yılların başından itibaren ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi davranışları önlemeye; sorun çözme becerilerini geliştirmeye yönelik birçok eğitim programının uyarlandığı/geliştirildiği ve etkililiğinin sınındığı görülmektedir (Akgün ve Araz, 2014; Bedel ve Arı, 2011; Türnüklü, Kaçmaz, İkiz ve Balcı, 2009). Bu çalışmalarda uyarlanan/geliştirilen eğitim programlarından bazıları şunlardır: Kişilerarası Sorun Çözme Beceri Eğitimi (Bedel ve Arı, 2011), Antisosyal Davranışları Önlemeye Yönelik Başarıya İlk Adım Programı Türkçe Versiyonu (Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt ve Kurtılmaz, 2011), Çatışma Çözme (Akgün ve Araz, 2014) ve Akran Arabuluculuk Eğitimi (Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Şevkin vd., 2010; Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Türk vd., 2010). Bu çalışmalara ek olarak, son yıllarda barış temasına ve barış inşa etme stratejisine dayalı eğitim programlarının da geliştirilip, etkililiğinin sınanmaya (Sadri-Damirchi ve Bilge, 2014; Sağkal, 2011; Sağkal, Türnüklü ve Totan, 2012) başlandığı görülmektedir.

Barış eğitimi, anlaşmazlıkların yapıcı bir biçimde çözülmesini ve uyumlu ilişkiler kurulmasını sağlayan bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir eğitim türüdür (Johnson ve Johnson, 2006). Alanyazın incelendiğinde dünyanın farklı bölgelerinde farklı barış eğitimi modellerinin uygulandığı ve bu modellerin her birinin içeriğinin ve kapsamının değişkenlik gösterdiği görülmektedir (Reardon, 2000). Araştırmacılar (Bar-Tal ve Rosen, 2009; Harris, 2004), barış eğitiminin içerik ve kapsamının toplumun sosyo-politik yapısına ve yaşanan şiddet olaylarının türüne bağlı olarak değişkenlik göstermesinin olağan bir durum olduğunu belirtmektedirler. Örneğin, etnik çatışmaların yaşandığı bölgelerde yürütülen barış eğitimi programlarında çok kültürlülük, empati ve düşmanlıkları azaltma ana temaları üzerinde durulurken; barışın hakim olduğu bölgelerde ağırlıklı olarak küresel sorunlar, insan hak ve özgürlükleri, eşitlik ve adalet konuları ele alınmaktadır (Harris, 2010). Barış eğitimi programlarının içerik ve kapsamı her ne kadar değişkenlik gösterse de barış eğitimlerinde genellikle içsel, kişilerarası, gruplararası ve uluslararası düzeyde şiddetin tüm formlarının önlenmesi ve barışı sağlayacak bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırılmasının hedeflendiğini söylemek mümkündür (Carter, 2008; Harris ve Morrison, 2003). Dolayısıyla, okul bağlamında düşünüldüğünde barış eğitiminin en temel amaçları olarak okul/öğrenci şiddetini

önlemek ve barışı mümkün kılacak sosyal sorun çözme bilgi, beceri ve tutumlarını kazandırmak gösterilebilir.

Benbenishty ve Astor (2005) okul şiddetini, okuldaki bireylere, onların ve okulun eşyalarına fiziksel ya da duygusal zarar verme amacıyla gerçekleştirilen davranışlar olarak tanımlamışlardır. Henry (2000) ise okul şiddetini, başkalarını sınırlamak ya da sahip oldukları konumdan düşürmek için birey, kurum ya da sosyal süreçler tarafından güç kullanılması olarak tanımlamıştır. Araştırmacı bu tanımla, sadece fiziksel şiddete değil; şiddetin psikolojik, ekonomik, sosyal ve ahlaki boyutlarına da vurgu yapmıştır. Okul şiddetinin kavramsallaştırılmasında araştırmacılar arasında birtakım farklılıklar olduğu görülmekle birlikte genel olarak değerlendirildiğinde okul şiddetinin, gelişimi ve öğrenmeyi engelleyen, okul iklimine zarar veren, suçlu ve saldırgan davranışları içeren çok boyutlu bir yapı olarak ele alındığı görülmektedir (Furlong ve Morrison, 2000). Harris'e (1990) göre, şiddeti arttıran geleneksel eğitim uygulamalarının başında (i) öğretmenlerin bilgiyi öğrencilerle birlikte oluşturmak yerine bilginin kaynağı olarak kendilerini görmeleri, (ii) öğrenciler arasında işbirliği yerine yarışmayı teşvik etmeleri, (iii) öğrencilerin bilgiyi sorgulamaları yerine doğrudan kabul etmelerini beklemeleri, (iv) sınıf normlarını kendilerinin oluşturup, öğrencilerden uymalarını beklemeleri ve (v) demokratik sınıf yönetimi yerine otoriter sınıf yönetimini kullanmalarıdır. Okul şiddeti karşısında, araştırmacıların risk faktörlerini azaltmak, koruyucu faktörleri arttırmak ve okullardaki şiddet olaylarıyla başa çıkabilmek için temel önleme programlarından yararlandıkları görülmektedir. Araştırmacıların, okullardaki şiddet olaylarıyla başa çıkmada önleme programlarından yararlanmalarının nedenleri, öğrencilerin kendi akran gruplarını tanımalarını, alternatif davranış normlarının farkına varmalarını ve bu eğitimlere katılan öğrenciler arasında bir bağ kurulmasını sağlamaktır (Miller ve Kraus, 2008). Ayrıca, alanyazında bu tür önleme çalışmalarının gerekliliği nedeniyle okul psikolojik danışmanlarının mesleki rollerinin 21. yüzyılda yeniden gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Furlong, Morrison ve Pavelski, 2000). Araştırmacılara (Furlong vd., 2000) göre, 21. yüzyılda okul psikolojik danışmanları, erken tarama ve önleme programları uygulayarak okul şiddetine neden olan risk faktörlerini azaltmaya ve öğrencilerin okula bağlılıklarını arttırmaya çalışmalıdırlar.

Sosyal sorun çözme modeli ilk defa D'Zurilla ve Goldfried (1971) tarafından geliştirilmiş ve D'Zurilla, Nezu ve Maydeu-Olivares (2002, 2004) tarafından yeniden gözden geçirilmiştir. *Sosyal sorun çözme*, bireyin gerçek yaşamda karşılaşılabileceği ve onun işlevselliğini tehdit edebilecek her tür sorunun (kişisel, kişilerarası, sosyal, toplumsal vb.) bilinçli, akılcı ve amaçlı bir biçimde çözülmesi sürecini içermektedir (D'Zurilla vd., 2002, 2004). Sosyal sorun çözme kuramına göre, sosyal sorun çözme becerisinin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu düşünülmektedir. Bu kurama göre, sosyal sorun çözme, (i) *sorun yönelimi* ve (ii) *sorun çözme tarzı* olmak üzere birbirinden kısmi olarak bağımsız iki temel boyuttan oluşmaktadır (D'Zurilla vd., 2002, 2004). Sorun yönelimi, bireyin gerçek yaşamda karşılaştığı sorunları çözmeye yönelik eğilimini yansıtan göreceli olarak kalıcı bilişsel-duyuşsal şemalarını içermektedir. Sorun çözme tarzı ise bireyin gerçek yaşamda karşılaştığı sorunları çözmek için gerçekleştirdiği bilişsel-davranışsal eylemleri içermektedir. Sorun yönelimi, *olumlu sorun yönelimi* ve *olumsuz sorun yönelimi* olmak üzere iki temel boyutta ele alınmaktadır (D'Zurilla vd., 2002, 2004). Olumlu sorun yönelimi, bireyin sorunla karşılaştığında bunu bir fırsat olarak görme, bu sorunu çözebileceğine inanma, bu konuda kendi becerilerine güvenme, çaba sarf etme ve sorunlarla başa çıkma eğilimini yansıtırken; olumsuz sorun yönelimi, bireyin gerçek yaşamda karşılaştığı sorunları kendisi için ciddi bir tehlike olarak görme, kendisini yetersiz hissetme ve kendisine güvenmeme eğilimini yansıtmaktadır. Sorun çözme tarzları ise *akılcı sorun çözme*, *dikkatsiz-dürtüsel sorun çözme* ve *kaçıngan sorun çözme* olmak üzere üç temel boyutta ele alınmaktadır (D'Zurilla vd., 2002, 2004). Akılcı sorun çözme tarzında, birey gerçek yaşamda karşılaştığı sorunları akılcı ve sistematik bir biçimde çözerken; dikkatsiz-dürtüsel tarzda, çok fazla çözüm seçeneği düşünmeden, aklına gelen ilk seçenikle harekete geçmekte; kaçıngan tarzda ise sorunu çözmeyi ertelemekte ya da sorunun kendiliğinden çözülmesini beklemektedir. Dolayısıyla, sosyal sorun çözme kuramına göre, sorun çözme tarzlarından sadece akılcı sorun çözme tarzının işlevsel; diğerlerinin ise işlevsel olmadığını söylemek mümkündür. Son zamanlarda gerçekleştirilen araştırmalar, başa çıkma stratejisi olarak sosyal sorun çözme

becerisinin daha düşük depresyon (Özdemir, Kuzucu ve Koruklu, 2013; Siu ve Shek, 2010), saldırganlık (Özdemir vd., 2013), kaygı (Siu ve Shek, 2010), yaşam stresi, yalnızlık ve intihar girişimi (Hirsch, Chang ve Jeglic, 2012) ve daha yüksek umut (Chang, 1998), özsaygı, yaşam doyumu (Hamarta, 2009), kişilerarası ilişkiler (Sumi, 2012) ve aile işlevselliği (Siu ve Shek, 2010) ile ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Sonuç olarak, bu araştırmada öğrencilerin psikolojik uyum süreçleri üzerinde etkileri olduğu düşünülen okul şiddetini önlemek ve sosyal sorun çözme becerilerini geliştirmek için okul temelli birincil önleme çalışması kapsamında öğrenciler arası anlaşmazlıkların çözümünde barış yapma ve barış inşa etme temalarına dayalı dokuzuncu sınıf düzeyine uygun "Barış Eğitimi Programı"nın geliştirilmesi, uygulanması, etkililiğinin sınanması ve sahada çalışan uygulayıcıların kullanımına sunulabilecek bir paket program hazırlanması hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın temel denencesi şu şekilde ifade edilmiştir:

*"Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu, kontrol ve plasebo gruplarına göre, anlamlı düzeyde farklıdır."*

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada, Barış Eğitimi Programı'nın dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek amacıyla öntest-sontest-izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan 3x3'lük split-plot (karışık) desenin birinci faktörü bağımsız işlem gruplarını (deney, kontrol ve plasebo); ikinci faktörü ise bağımlı değişkenlere ilişkin tekrarlı ölçümleri (öntest-sontest-izleme) göstermektedir. Araştırmanın deseni Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırma Deseni

Gruplar	Öntest	İşlem	Sontest	İzleme (8 Hafta Sonra)
Deney	ŞEÖ*	Barış Eğitimi Programı (16 Ders Saati)	ŞEÖ*	ŞEÖ*
	Tr-SSÇE-G**		Tr-SSÇE-G**	Tr-SSÇE-G**
Kontrol	ŞEÖ*	-----	ŞEÖ*	ŞEÖ*
	Tr-SSÇE-G**		Tr-SSÇE-G**	Tr-SSÇE-G**
Plasebo	ŞEÖ*	Plasebo Programı (16 Ders Saati)	ŞEÖ*	ŞEÖ*
	Tr-SSÇE-G**		Tr-SSÇE-G**	Tr-SSÇE-G**

\*ŞEÖ: Şiddet Eğilimi Ölçeği

\*\*Tr-SSÇE-G: Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri

Tablo 1'de görüldüğü gibi, işlem öncesinde deney, kontrol ve plasebo gruplarına Şiddet Eğilimi Ölçeği (Haskan ve Yıldırım, 2012) ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri (D'Zurilla vd., 2002; Eskin ve Aycan, 2009) öntest olarak uygulanmıştır. Öntest ölçümlerinin yapılmasının ardından deney grubunda bulunan katılımcılara toplam 16 oturumda (1 oturum = 1 ders saati) ve 13 haftalık bir sürede barış eğitimi programı uygulanmıştır. Plasebo grubundaki katılımcılarla deney grubuyla paralel zaman diliminde toplam 16 oturumda (1 oturum = 1 ders saati) ve 13 haftalık bir sürede grup rehberliği programı yürütülmüştür. Plasebo programı olarak verimli ders çalışma teknikleri (Kaya Zengin, 2009) ve sınav kaygısı (Özdemir ve Ergene, 2005) konusunda etkililiği deneysel olarak sınanmış programlardan yararlanılmıştır. Bu süreçte, kontrol grubuna herhangi bir işlem uygulanmamıştır. Deneysel işlemin tamamlanmasının ardından tüm gruplara sontest uygulanmıştır. Sontest uygulamasının 8 hafta sonrasında Şiddet Eğilimi Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri tüm gruplara tekrar uygulanarak izleme ölçümleri gerçekleştirilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Aydın il merkezinde dört farklı lisede öğrenim gören dokuzuncu sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan liselerin ortak özellikleri şunlardır: (i) Genel lise statüsünden Anadolu lisesi statüsüne son yıllarda geçmiş olan ve bu konumdaki liseler arasında en düşük puanla öğrenci alan ortaöğretim kurumları olmaları, (ii) öğrencilerin genellikle orta sosyo-ekonomik düzey ailelerden gelmeleri ve (iii) öğrenciler arasında kişilerarası anlaşmazlıklar yaşanmasıdır. Dolayısıyla, deney, kontrol ve plasebo gruplarının belirlenmesi sürecinde okulların birbirine benzer özelliklere sahip olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu okullardan biri deney, ikisi kontrol, diğeri ise plasebo grubunu oluşturmuştur. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının farklı okullarda oluşturulmasının nedeni, barış eğitimi alan ve almayan öğrencilerin birbirlerini etkileme olasılığını en aza indirmektir.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarına atanan öğrencilerin belirlenmesinde izlenen yöntem ise şu şekilde özetlenebilir: Barış eğitimi programının uygulanmasının ardından bu eğitimi alan öğrencilerden barışyapıcı olarak görev almaları, arkadaşlarının yaşadıkları anlaşmazlıklarda müzakere sürecini kolaylaştırmaları, yapıcı ve barışçıl anlaşmalara ulaşılmasını sağlamaları beklenmektedir. Dolayısıyla böyle bir amacı gerçekleştirebilmek için dokuzuncu sınıf düzeyinde her bir şubeden en az 6 barışyapıcının eğitilmesi hedeflenmiştir. Barışyapıcı olarak eğitilecek öğrencilerin belirlenmesinde (i) öğrenci görüşleri ve (ii) öğrenci görüşleri sonucunda isimleri belirlenen barışyapıcıların eğitime katılmak için gönüllü olmaları dikkate alınmıştır. Barışyapıcı öğrencilerin belirlenmesi sürecinde, öğrencilerin görüşleri öncelikli ölçüt olarak alınmıştır. Bu süreçte, sınıftaki her bir öğrenciye şu soru sorulmuştur: *“Arkadaşlarıyla kavga ettiğinde ya da anlaşmazlık yaşadığında sınıfta kimden yardım almak istersin? En çok güvendiğiniz üç arkadaşınızın ismini önem sırasına göre yazınız.”* Öğrencilerin verdikleri yanıtlara göre, kimleri tercih ettikleri ve tercih ediş dereceleri tercih değerlendirme tablosuna yazılmıştır. Puanlar, öğrencilerin seçiliş derecelerine göre verilmiştir. Birinci olarak tercih edilen öğrenci için 3 puan, ikinci olarak tercih edilen öğrenci için 2 puan, üçüncü olarak tercih edilen öğrenci için 1 puan verilmiştir. Öğrencilerin önem sırasına göre belirttikleri isimlere ilgili puanlar verildikten sonra tercih değerlendirme tablosundaki puanlar her bir öğrenci için ayrı ayrı toplanmıştır. En yüksek puanı alan 6 öğrenci (3’ü kız, 3’ü erkek olmak üzere) barışyapıcı olarak belirlenmiştir. Bu eğitime gönüllü olarak katılmak isteyen öğrencilerden *“Ebeveyn/Veli Bilgilendirilmiş Onam Formu”*nu imzalatmaları ve ilk oturumda araştırmacılara teslim etmeleri istenmiştir. Listede belirlenen ilk 6 isim arasında yer almalarına rağmen bu eğitime katılmak istemeyen öğrenciler olduğunda listede tercih edilme puanı en yüksek olan diğer öğrenciler gruplara atanmıştır. Kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilerin belirlenmesi sürecinde de aynı işlem basamakları izlenmiştir. Deney, kontrol ve plasebo gruplarının her birinde 24 kız, 24 erkek olmak üzere toplam 48’er öğrenci yer almıştır. Fakat deney grubunda yer alan öğrencilerden ikisinin dönem içerisinde okul değiştirmelerinden dolayı deney grubunda toplam iki katılımcı kaybı yaşanmıştır. Sonuç olarak, çalışma grubu 72 kız, 70 erkek olmak üzere toplam 142 öğrenciden oluşmuştur. Katılımcıların yaşları 14 ile 16 ( $\bar{X} = 14.70$ ,  $ss = .53$ ) arasında değişmiştir.

Bu çalışmada, öğrenci görüşlerinin referans alındığı sosyometri tekniğiyle en çok tercih edilen öğrencilerin sınıf barışyapıcısı olarak belirlenmesinin gerekçeleri (i) arkadaşları tarafından kabul ve destek gören, güven duyulan öğrencilerin barışyapıcı olarak eğitilmek istenmesi (Türnüklü vd., 2009), (ii) bireylerin kendilerini, sorunlarını, anlaşmazlıklarını ve özelini en güvendikleri arkadaşlarına açmaları (Türnüklü vd., 2009), (iii) sadece olumlu değil; olumsuz davranışlarıyla da sınıfta sosyal liderlik rolünü üstlenmiş öğrencilerin barışyapıcı olarak eğitilmek istenmesi (Bickmore, 2001, 2002) ve (iv) barışyapıcı olarak belirlenen öğrencilerin sınıflarındaki arkadaşlarını (kültür, cinsiyet vb.) temsil edebilmeleridir (Bickmore, 2001, 2002; Cunningham vd., 1998; Day-Vines, Day-Hairston, Carruthers, Wall ve Lupton-Smith, 1996; Lindsay, 1998).



### **Bağımsız Değişken**

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, “Barış Eğitimi Programı”dır. Barış eğitimi programı, kişilerarası anlaşmazlıkları yapıcı ve barışçıl bir biçimde çözmeleri amacıyla dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik geliştirilmiştir. Eğitim programı, her biri 40 dakika süren toplam 16 oturumdan oluşmaktadır. Gerek araştırmacıya kolaylık sağlaması gerekse de bundan sonraki çalışmalarda başka araştırmacılar/uygulayıcılar tarafından da kullanılabilmesini sağlamak amacıyla bir “Barış Eğitimi Programı: Uygulayıcı El Kılavuzu”, bir de “Barış Eğitimi Programı: Öğrenci Etkinlik Kitabı” hazırlanmıştır. Barış eğitimi programının geliştirilmesinde alanyazında ilgili kuramlardan ve benzer programlardan (Danesh ve Clarke-Habibi, 2007; Johnson ve Johnson, 1995b, 1995c; Libresco ve Balantic, 2006; Sağkal, 2011; Türnüklü vd., 2009; UNESCO, UNHCR ve INEE, 2005) yararlanılmıştır. Ulusal ve uluslararası alanyazın taranarak, araştırmanın gerçekleştirildiği bölgenin gereksinimlerini ve kültürel özelliklerini dikkate alan etkinlikler oluşturulmuştur. Etkinliklerin uygulanmasında rol oynama, tartışma, ikili ve grup çalışmaları, beyin fırtınası ve örnek olay gibi tekniklere yer verilmiştir. Barış eğitimi programı dört ana bölümden oluşmaktadır:

- *Barış ve Şiddetin Doğasının Anlaşılması*: Bu bölümde, öğrencilerin barışın ve şiddetin doğasını anlamalarına yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin şiddet ve barış kavramlarının yanı sıra Türk kültüründe ve dünya kültüründe barışın öncülerine (örn., Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre, Mustafa Kemal Atatürk, Mahatma Gandhi ve Martin Luther King) ilişkin farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir.
- *Barışı Engelleyen ve Destekleyen Unsurlar*: Bu bölümde, öğrencilerin barışı engelleyen (kalıpyargılar-önyargılar-ayrımcılık) ve destekleyen (farklılıklarla birlik ve bütünlük oluşturabilmek, hoşgörü) unsurların farkına varmalarını sağlayacak etkinliklere yer verilmiştir.
- *Barışçıl Bir Birey İçin Temel Beceriler*: Bu bölümde, öğrencilerin barışçıl bir birey için gerekli becerileri (etkin dinleme, ben dili, empati ve öfke yönetimi) kazanmaları hedeflenmiştir.
- *Anlaşmazlık Çözüm Yöntemi Olarak “Barışyapıcılık” Tekniği*: Bu bölümde, öğrencilere kişilerarası anlaşmazlıkları yapıcı ve barışçıl bir biçimde çözmeleri amacıyla barışyapıcılık becerisinin kazandırılması hedeflenmiştir.

### **Plasebo Programı**

Plasebo grubuna uygulanan toplam 16 oturumdan (1 oturum = 1 ders saati) oluşan grup rehberliği programının birinci bölümünü verimli ders çalışma teknikleri oluşturmuştur. Etkinlikler, Kaya'nın (2001) yüksek lisans tezi kapsamında dokuzuncu sınıf öğrencilerine yönelik geliştirdiği ve etkililiğini test ettiği “Lise I. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmaya dönük bir grup rehberliği programı” başlıklı çalışmasından alınmıştır (Kaya Zengin, 2009). Plasebo grubuna verilen eğitimin ikinci bölümünü sınav kaygısı oluşturmuştur. Etkinlikler, Özdemir'in (2005) yüksek lisans tezi kapsamında onuncu sınıf öğrencilerine yönelik geliştirdiği ve etkililiğini test ettiği “Sınav kaygısıyla başa çıkma programının lise ikinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyine etkisi” başlıklı çalışmasından alınmıştır (Özdemir ve Ergene, 2005).

### **Veri Toplama Araçları**

**Şiddet Eğilimi Ölçeği (ŞEÖ)**. Araştırmanın birinci bağımlı değişkeni olan şiddet eğilimini ölçmek için Haskan ve Yıldırım (2012) tarafından geliştirilen Şiddet Eğilimi Ölçeği (ŞEÖ) kullanılmıştır. ŞEÖ, “Şiddet Duygusu”, “Bilişim Teknolojileri Aracılığıyla Şiddet”, “Başkalarına Zarar Verme Düşüncesi” ve “Başkalarına Şiddet Uygulama” olmak üzere 4 alt ölçek ve toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Üçlü Likert tipi ölçek (1= *Hiçbir Zaman*, 2= *Bazen*, 3= *Her Zaman*) aracılığıyla 1 ile 3 arasında puanlanan ŞEÖ'den alınabilecek puanlar 20 ile 60 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin şiddet eğiliminin yüksek olduğunu göstermektedir. Haskan ve Yıldırım (2012), benzer ölçek geçerliği çalışmasında ŞEÖ'nün Saldırganlık Ölçeği ile pozitif yönde ( $r = .64$ ); Aile Desteği alt ölçeği ile negatif yönde anlamlı bir ilişkiye ( $r = -.28$ ) sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Güvenirlilik analizlerinde, ŞEÖ'nün Cronbach alfa katsayısını .87; test tekrar test güvenirlilik düzeyini

.83 olarak belirlemişlerdir. Bu araştırmada, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı, tüm gruplara uygulanan öntest verileri üzerinden tekrar hesaplanmış ve .86 olarak tespit edilmiştir.

**Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri (Tr-SSÇE-G).** Araştırmanın ikinci bağımlı değişkeni olan sosyal sorun çözme becerilerini ölçmek için The Social Problem-Solving Inventory-Revised adıyla D'Zurilla vd. (2002) tarafından geliştirilen, Türkçe'ye Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri adıyla Eskin ve Aycan (2009) tarafından uyarlanan envanterin kısa formu kullanılmıştır. Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri Kısa Formu, "Olumlu Sorun Yönelimi", "Negatif Sorun Yönelimi", "Akılcı Sorun Çözme Tarzı", "Dürtüsel-Dikkatsiz Sorun Çözme Tarzı" ve "Kaçınan Sorun Çözme Tarzı" olmak üzere beş alt ölçekten ve toplam 25 maddeden oluşmaktadır. Her bir alt ölçekte beşer madde bulunmaktadır ve maddeler beşli derecelendirme sistemine (0= *Benim İçin Hiç Doğru Değil*, 1= *Benim İçin Birazcık Doğru*, 2= *Benim İçin Kısmen Doğru*, 3= *Benim İçin Çok Doğru*, 4= *Benim İçin Tamamen Doğru*) göre puanlanmaktadır. Alt ölçek ve envanter toplam puanının hesaplanabildiği Tr-SSÇE-G'den alınabilecek yüksek puanlar daha yüksek sosyal sorun çözme becerisini göstermektedir. Eskin ve Aycan (2009), Tr-SSÇE-G Kısa Formu'nun yapı geçerliğini incelemek için Doğrulamalı Faktör Analizi gerçekleştirmiş ve uyum iyiliği indekslerinin yeterli düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir [ $\chi^2= 569,29$ ,  $\chi^2/sd= 2.15$ , RMSEA= .04, RMSR= .57, AGFI= .92, CFI= .93, NNFI= .92]. Cronbach alfa katsayılarının .62 ile .78; test tekrar test güvenilirlik katsayılarının ise .61 ile .73 arasında değiştiğini belirlemişlerdir. Tr-SSÇE-G Kısa Formu ile Problem Çözme Envanteri, Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Kişiler Arası Davranış Ölçeği, Beck Depresyon Envanteri, Beck Umutsuzluk Ölçeği ve İntihar Olasılığı Ölçeği arasındaki korelasyon katsayılarını incelemişler ve Tr-SSÇE-G'nin ölçüt ve eş zaman geçerliğine sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bu araştırmada, ölçeğin Cronbach alfa katsayısı, tüm gruplara uygulanan öntest verileri üzerinden tekrar hesaplanmış ve .60 olarak belirlenmiştir.

#### **Pilot Çalışma**

Barış eğitimi programının geliştirilmesinin ardından barış eğitimi, çatışma çözümü ve arabuluculuk alanında çalışan üç araştırmacıdan uzman görüşleri alınmıştır. Programdaki ilk düzeltmeler uzman görüşleri doğrultusunda yapılmıştır. Programdaki düzeltmelerin tamamlanmasının ardından etkinliklerin işlerliğini ve geliştirilen eğitim programının yeterliğini sınavabilmek amacıyla pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Barış eğitimi programının pilot uygulamasına, 2012-2013 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde başlanmıştır. Asıl çalışmada olduğu gibi katılımcıların belirlenmesinde sosyometri tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde, öğrenci görüşleri öncelikli ölçüt olarak alınmıştır. Programa katılmak için gönüllü olan öğrencilerden Ebeveyn/Veli Bilgilendirilmiş Onam Formlarını imzalatmaları ve ilk oturumda araştırmacılara teslim etmeleri istenmiştir. Pilot çalışmada, geliştirilen barış eğitimi programının işlerliği inceleneceği için tek bir gruba çalışılması yönünde karar alınmıştır. Bu karar doğrultusunda, Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez okul bölgesinde yer alan bir lisenin dokuzuncu sınıf şubelerinden yalnızca ikisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Böylelikle barış eğitimi programına her bir şubeden 10'ar öğrenci katılmıştır. Grupta, 10 kız ve 10 erkek olmak üzere toplam 20 öğrenci yer almıştır. Geliştirilen barış eğitimi programı haftada iki oturum olmak üzere 8 haftalık bir sürede toplam 16 ders saatinde uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerden "Etkinlik Değerlendirme Formu"nu doldurmaları istenmiştir. Araştırmacılar, gerek oturum sırasındaki süreci gözlemleyerek gerekse de öğrencilerin Etkinlik Değerlendirme Formu'nda belirttikleri görüşleri dikkate alarak programdaki gerekli düzeltmeleri tamamlamış, tekrar uzman görüşlerine başvurmuş ve "Barış Eğitimi Programı: Uygulayıcı El Kılavuzu" ile "Barış Eğitimi Programı: Öğrenci Etkinlik Kitabı"nu asıl uygulama için hazır hale getirmişlerdir.

#### **İşlem Yolu**

Dokuzuncu sınıf, öğrencilerin yeni bir okula başladığı ve yeni sınıf arkadaşları edindiği bir dönemdir. Dolayısıyla öğrencilerin birbirlerini tanımaları için Ekim ayının dördüncü haftasına kadar araştırmaya başlanılmamıştır. Deney ve plasebo gruplarındaki öğrencilerle 16 oturumdan oluşan grup rehberliği programları yürütüleceği için bu okulların yöneticileri ve psikolojik danışmanlarıyla bir

dönemlik çalışma takvimi belirlenmiştir. Bu doğrultuda, çalışmanın rehberlik ders saatlerinde düzenli olarak yürütülmesi planlanmıştır. Eğitim materyallerinin, eğitim mekânının ve eğitimlerin gerçekleştirileceği çalışma takviminin belirlenmesinin ardından 2013-2014 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Ekim ayının son haftasında barışyapıcı olarak eğitmek üzere barış eğitimi programına katılacak öğrencilerle, kontrol ve plasebo gruplarında yer alacak her bir şubeden 6 öğrencinin isminin belirlenmesinde sosyometri tekniği kullanılmıştır. Deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alacak isimlerin belirlenmesinin ardından bu öğrencilere öntestler uygulanmış ve Ebeveyn/Veli Bilgilendirilmiş Onam Formlarının alınmasının ardından deneysel işlem başlatılmıştır. Deney ve plasebo gruplarına uygulanan 16 oturumluk programlar, 13 haftalık bir sürede tamamlanmıştır. Bu süreçte, kontrol grubunda yer alan öğrencilere herhangi bir işlem yapılmamıştır. Deney ve plasebo gruplarına verilen eğitimler, 2013-2014 eğitim-öğretim yılının güz dönemi sonunda tamamlanmıştır. Çalışmanın ikinci yazarı tarafından uygulanan eğitim programları tamamlandıktan sonra deney, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan öğrencilere sontestler uygulanmıştır. Sontest uygulamasının 8 hafta sonrasında ise tüm gruplarda izleme ölçümleri gerçekleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Katılımcılara ait verilerin analizinde, eğitime katılım oranı ölçütü dikkate alınmıştır. Bu ölçüte göre, barış eğitimine %70 ve üzerinde devam sağlayan öğrencilerin verilerinin analize dâhil edilmesi planlanmıştır. Eğitim sonrasında öğrenci devamları takip edildiğinde, bireysel devamlılıkların %75 ile %100 arasında değiştiği; grup devam ortalamasının ise %92 olduğu görülmüştür. Benzer bir biçimde, plasebo grubunda da bireysel devamlılıkların %75 ile %100 arasında değiştiği; grup devam ortalamasının ise %96 olduğu görülmüştür. Bu bulgular, deney ve plasebo grubundaki öğrencilerin otumlara düzenli olarak katıldıklarını, katılımların hem bireysel düzeyde hem de grup düzeyinde yüksek olduğunu göstermiştir.

Grup farklılıklarının anlamlılık düzeyinin araştırıldığı bu çalışmada, hangi analitik stratejinin kullanılacağına belirlenmesinde Tabachnick ve Fidell (2007) tarafından belirtilen karar ağacından yararlanılmıştır. İki bağımlı değişken, bir bağımsız değişken, iki ortak değişken ve üç farklı ölçüm zamanını içeren bu çalışmada, ortalama grup farklılıklarını maksimum düzeye çıkarmak için bağımlı değişkenlerin doğrusal kombinasyonunu oluşturmayı hedefleyen Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (Repeated Measures One-Way Multivariate Analysis of Covariance-MANCOVA) tekniği kullanılmıştır. MANCOVA'nın güçlü yönleri, birbiriyle ilişkili bağımlı değişkenlerin ayrı ayrı analiz edilerek Tip I hata oranının artmasını önlemesi, ayrı ayrı yürütülen ANCOVA'larda ortaya çıkmayan grup farklılıklarını ortaya çıkarabilmesi, ortak değişken kullanımının sistematik yanlılığı ve grup içi ya da hata varyansını azaltmasıdır (Dattalo, 2013; Hair, Black, Babin ve Anderson, 2010; Raykov ve Marcoulides, 2008; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Bu çalışmada, tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA öncesinde, analizlerde ortak değişken olarak ele alınacak olan şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest puanları bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek amacıyla veri seti üzerinde Tek Yönlü Çok Değişkenli Varyans Analizi (One-Way Multivariate Analysis of Variance-MANOVA) uygulanmıştır. Bu analiz öncesinde veri tarama işlemleri (*betimsel istatistikler, kayıp değerler, tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler*) gerçekleştirilmiş ve varsayımsal kriterlerin (*gruplar için gerekli örneklem büyüklükleri, normallik varsayımı, varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonlar*) karşılandığı görülmüştür.

Öntest puanları bakımından grupların birbirlerinden farklılaşmadığının tespit edilmesinin ardından deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla asıl analiz işlemlerine geçilmiştir. Tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA öncesinde veri tarama işlemleri (*betimsel istatistikler, kayıp değerler, tek değişkenli ve çok değişkenli uç değerler*) gerçekleştirilmiş ve varsayımlar (*gruplar için gerekli örneklem büyüklükleri, normallik varsayımı, doğrusallık, regresyon doğrularının eğiminin eşitliği, varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği, çoklu bağıntı*) incelenmiştir. Varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı ihlal edildiği için çok değişkenli *F*-testinin değerlendirilmesinde Wilks' lambda yerine Pillai's Trace değeri dikkate alınmıştır. Mauchly'nin küresellik testinde anlamlı değerler ( $p < .001$ ) elde edildiği için



tek değişkenli test sonuçlarında grup içi etkilerin incelenmesinde Greenhouse-Geisser küresellik tahmin değerleri kullanılarak serbestlik dereceleri düzeltilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA’da istatistiksel açıdan anlamlı çok değişkenli etki, gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Bağımlı değişkenlerdeki varyansın ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığını incelemek için kısmi eta-kare değerine ( $\eta_p^2$ ) bakılmıştır. Bağımlı değişkenlerin her biri için tek değişkenli *F*-testi sonuçlarına da bakılmıştır. Tip I hata oranını düşürmek için Bonferroni düzeltmesi yapılarak alfa düzeyi .025 (.05/2) olarak belirlenmiştir. Faktör ikiden fazla düzeye (deney, kontrol ve plasebo grubu) sahip olduğu ve tek değişkenli *F*-testi sonuçları anlamlı bulunduğu için her bir bağımlı değişkene ait düzeltilmiş ortalama puanlar için gruplar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek amacıyla SPSS için özel bir komut uygulanarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İkili karşılaştırmalarda kontrast analizlerine ek olarak Bonferroni düzeltmeli post hoc testlerinden yararlanılmıştır. Analizlerde, Tip I hata oranının artmasını önlemek için Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Analizde, her bir bağımlı değişken için üç farklı ikili karşılaştırma (deney-kontrol, deney-plasebo ve kontrol-plasebo) yapılacağı için düzeltilmiş alfa değeri .004 (.025/6) olarak belirlenmiştir.

### Bulgular

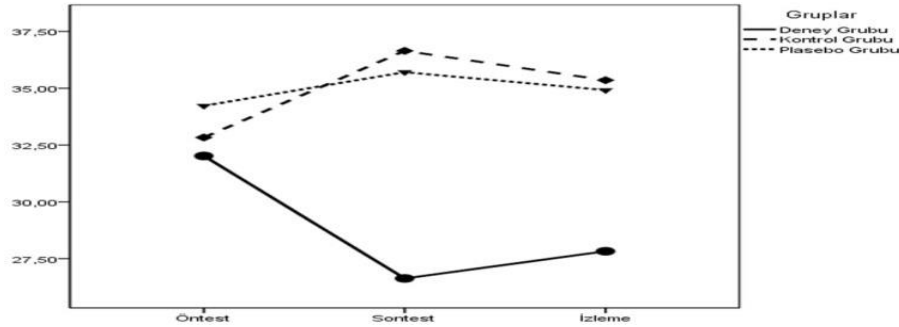
Araştırmanın temel denencesine bağlı olarak, Şiddet Eğilimi Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri, öntest, sontest ve izleme testi olarak deney, kontrol ve plasebo gruplarını oluşturan katılımcılara uygulanmış ve bu ölçümlerde elde edilen verilere ilişkin betimsel istatistikler gruplara göre karşılaştırmalı bir biçimde Tablo 2’de verilmiştir. Ayrıca, deney, kontrol ve plasebo gruplarının Şiddet Eğilimi Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri için öntest, sontest ve izleme testi puan ortalamalarındaki değişimler Şekil 1 ve Şekil 2’deki çizgi grafiklerinde gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Öntest, Sontest ve İzleme Testlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Bağımlı Değişken	Grup*	Ölçüm	$\bar{X}$	ss.	$\bar{Y}$	sh	%95 GA		$\bar{Y}_i$	sh <sub>i</sub>	%95 GA <sub>i</sub>	
							Alt sınır	Üst sınır			Alt sınır	Üst sınır
Şiddet eğilimi	Deney	Öntest	32.02	6.58	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	26.63	4.54	27.19	.71	25.79	28.59	27.77	.59	26.60	28.93
		İzleme	27.83	5.27	28.35	.68	27.00	29.69	-	-	-	-
	Kontrol	Öntest	32.83	6.85	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	36.65	6.75	36.66	.70	35.29	38.04	36.00	.58	34.86	37.15
		İzleme	35.35	5.79	35.34	.67	34.02	36.66	-	-	-	-
	Plasebo	Öntest	34.23	5.63	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	35.71	6.46	35.16	.70	33.77	36.55	34.80	.59	33.64	35.95
		İzleme	34.92	6.16	34.43	.68	33.10	35.76	-	-	-	-
	Toplam	Öntest	33.04	6.39	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	33.09	7.48	-	-	-	-	-	-	-	-
		İzleme	32.77	6.67	-	-	-	-	-	-	-	-
Sosyal sorun çözme becerisi	Deney	Öntest	12.88	2.50	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	14.84	2.30	14.78	.29	14.20	15.36	14.74	.26	14.23	15.26
		İzleme	14.76	2.01	14.71	.30	14.11	15.30	-	-	-	-
	Kontrol	Öntest	12.40	2.29	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	12.00	2.78	12.25	.29	11.68	12.82	12.16	.26	11.65	12.66
		İzleme	11.81	2.52	12.06	.30	11.47	12.65	-	-	-	-
	Plasebo	Öntest	13.18	2.62	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	13.12	2.49	12.93	.29	12.36	13.51	12.99	.26	12.48	13.50
		İzleme	13.24	3.00	13.05	.30	12.45	13.64	-	-	-	-
	Toplam	Öntest	12.82	2.48	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	13.30	2.77	-	-	-	-	-	-	-	-
		İzleme	13.25	2.81	-	-	-	-	-	-	-	-

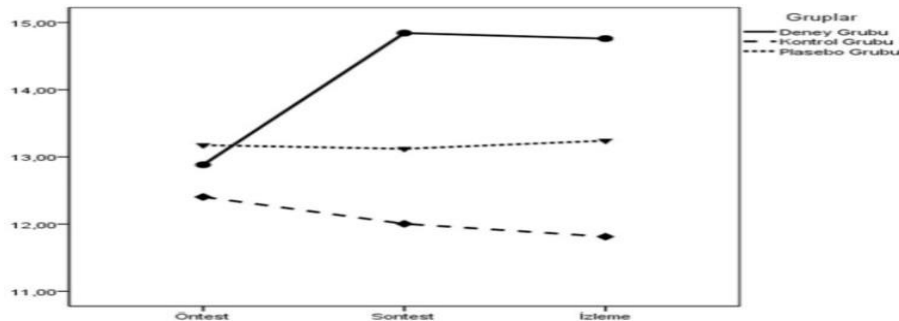
\*Deney grubu, n=46; Kontrol grubu, n=48; Plasebo grubu, n=48

Tablo 2’de görüldüğü üzere, deney grubunda bulunan katılımcıların şiddet eğilimi öntest puan ortalamalarına ( $\bar{X}=32.02$ ) göre, sontest puanlarında ( $\bar{X}=26.63$ ) azalma olduğu; izleme testi puanlarında ( $\bar{X}=27.83$ ), sontest puanlarına göre hafif düzeyde bir artış gözlemlense de öntest puanlarına göre izleme testi puanlarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda bulunan katılımcıların şiddet eğilimi öntest puan ortalamalarına ( $\bar{X}=32.83$ ) göre, sontest puanlarında ( $\bar{X}=36.65$ ) bir miktar artış olduğu; izleme testi puanlarında ( $\bar{X}=35.35$ ) bu artış bir miktar azalsa da öntest puanlarına göre izleme testi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Plasebo grubunda bulunan katılımcıların şiddet eğilimi öntest ( $\bar{X}=34.23$ ), sontest ( $\bar{X}=35.71$ ) ve izleme testi ( $\bar{X}=34.92$ ) puan ortalamaları arasında ise dikkat çekecek düzeyde bir değişim yaşanmadığı belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci bağımlı değişkenine ilişkin ölçümlerde elde edilen betimsel istatistik sonuçları ise deney grubunda bulunan katılımcıların sosyal sorun çözme becerisi öntest puan ortalamalarına ( $\bar{X}=12.88$ ) göre, sontest puanlarında ( $\bar{X}=14.84$ ) artış olduğunu; bu artışın izleme testi puanlarında ( $\bar{X}=14.76$ ) da etkisini koruduğunu göstermiştir. Kontrol grubunda bulunan katılımcıların sosyal sorun çözme becerisi öntest ( $\bar{X}=12.40$ ), sontest ( $\bar{X}=12.00$ ) ve izleme testi ( $\bar{X}=11.81$ ) ölçümleri ile plasebo grubunda bulunan katılımcıların sosyal sorun çözme becerisi öntest ( $\bar{X}=13.18$ ), sontest ( $\bar{X}=13.12$ ) ve izleme testi ( $\bar{X}=13.24$ ) ölçümleri arasında ise dikkat çekecek düzeyde bir değişim yaşanmadığı belirlenmiştir.



**Şekil 1.** Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Şiddet Eğilimi Ölçeği Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği

Şekil 1’de görüldüğü üzere, deneysel işlem öncesinde deney, kontrol ve plasebo gruplarının şiddet eğilimi öntest ortalama puanlarının birbirlerine oldukça yakın olduğu; sontest ve izleme testi puanları açısından değerlendirildiğinde, deney grubunun şiddet eğilimi puanlarının azaldığı; kontrol grubunun sontest puan ortalamalarında bir miktar artış yaşandığı; plasebo grubunun öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasında ise çarpıcı bir değişim yaşanmadığı tespit edilmiştir.



**Şekil 2.** Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarının Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri Öntest, Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamalarındaki Değişimi Gösteren Çizgi Grafiği

Şekil 2’de görüldüğü üzere, deneysel işlem öncesinde deney, kontrol ve plasebo gruplarının sosyal sorun çözme becerisi öntest ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu; sontest ve izleme testi puanları açısından değerlendirildiğinde, deney grubunun sosyal sorun çözme becerisi puanlarının sontest ölçümünde arttığı ve bu artışın izleme testi ölçümünde etkisini koruduğu; kontrol ve plasebo gruplarının öntest, sontest ve izleme testi ölçümleri arasında ise çarpıcı bir değişim yaşanmadığı tespit edilmiştir.

Deney, kontrol ve plasebo gruplarını oluşturan katılımcıların Şiddet Eğilimi Ölçeği ve Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri öntest ortalama puanları bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek için tek yönlü MANOVA uygulanmıştır. Tek yönlü MANOVA öncesinde veri tarama işlemleri gerçekleştirilmiş ve varsayımlar incelenmiştir. Veri setinde hatalı kodlamanın ve kayıp değerlerin bulunmadığı, katılımcılara ait standart z puanlarına dönüştürülmüş verilerin  $\pm 3$  aralığında olduğu, mahalnobis uzaklığı incelendiğinde veri setindeki maksimum değer  $.001$  alfa düzeyinde iki bağımlı değişken için  $13.82$  kritik değerini aşmadığı görülmüştür. Birinci varsayım olarak, gruplar için gerekli örneklem büyüklüğü değerlendirilmiştir. Üç gruptan ve iki bağımlı değişkenden oluşan bir desende orta düzey etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde MANOVA’da  $.80$  düzeyinde istatistiksel güç elde etmek için her bir grupta en az 44 katılımcının bulunması gerektiği belirtilmektedir (Hair vd., 2010). Deney grubunda 46, kontrol ve plasebo gruplarında ise 48’er öğrencinin yer aldığı bu araştırmada, analizler için gerekli örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı belirlenmiştir. İkinci olarak, deney, kontrol ve plasebo gruplarının şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest ölçümlerinin her biri için normallik varsayımı değerlendirilmiştir. Şiddet eğilimi öntest ölçümleri için deney (Kolmogorov-Smirnov  $z = .673$ ,  $p = .756$ ), kontrol (Kolmogorov-Smirnov  $z = .823$ ,  $p = .507$ ) ve plasebo gruplarının (Kolmogorov-Smirnov  $z = .886$ ,  $p = .413$ ) her birinde normallik varsayımlarının karşılandığı görülmüştür. Benzer bir biçimde, sosyal sorun çözme becerisi öntest ölçümleri için deney (Kolmogorov-Smirnov  $z = .864$ ,  $p = .444$ ), kontrol (Kolmogorov-Smirnov  $z = .547$ ,  $p = .926$ ) ve plasebo gruplarının (Kolmogorov-Smirnov  $z = .712$ ,  $p = .690$ ) her birinde normallik varsayımlarının karşılandığı belirlenmiştir. Üçüncü olarak, gruplar arasındaki varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı incelenmiştir. Bu varsayım ile ilgili olarak öncelikle bu iki bağımlı değişken için tek değişkenli test sonuçları (Levene testi) incelenmiştir. Levene testi sonuçları şiddet eğilimi öntest [ $F(2, 139) = .172$ ,  $p = .842$ ] ve sosyal sorun çözme becerisi öntest [ $F(2, 139) = .683$ ,  $p = .507$ ] ölçümlerinde varyansların homojenliği varsayımının karşılandığını göstermiştir. Gruplar arasındaki varyans-kovaryans matrislerinin eşitliğini test etmek için bağımlı değişkenler bütüncül bir biçimde değerlendirilmiştir. Box’s M Testi sonuçları [ $M = 3.809$ ,  $F(6, 476327) = .622$ ,  $p = .713$ ], gruplar arası varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının karşılandığını göstermiştir. Son olarak, Bartlett’in küresellik testi incelenmiştir. Bartlett’in küresellik testi sonuçları [ $\chi^2(2) = 144.014$ ,  $p = .000$ ], analize devam etmek için bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin yeterli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bağımsız değişkenin her bir düzeyi için bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Deney ( $r = -.54$ ), kontrol ( $r = -.47$ ) ve plasebo grupları ( $r = -.42$ ) için bağımlı değişkenler arasında  $.001$  alfa düzeyinde orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Analiz öncesi veri tarama işlemlerinin gerçekleştirilmesinin ve varsayımların karşılandığının belirlenmesinin ardından iki bağımlı değişken üzerinde tek yönlü MANOVA uygulanmıştır. Çok değişkenli test sonuçları, şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest ölçümlerinin bileşkesi bakımından deney, kontrol ve plasebo grupları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın bulunmadığını göstermiştir [Wilks’ lambda ( $\lambda$ ) =  $.942$ ,  $F(4, 276) = 2.088$ ,  $p = .08$ ].

Öntest puanları bakımından grupların birbirlerinden farklılaşmadığının tespit edilmesinin ardından deneysel işlemin etkisini incelemek amacıyla asıl analiz işlemlerine geçilmiştir. Şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi sontest ve izleme testi ortalama puanlarının doğrusal kombinasyonu bakımından gruplar arasında farklılıklar bulunup bulunmadığını incelemek amacıyla tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA uygulanmıştır. Tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA öncesinde veri tarama işlemleri gerçekleştirilmiş ve varsayımlar incelenmiştir. Veri setinde hatalı kodlamanın ve kayıp değerlerin bulunmadığı, katılımcılara ait standart z puanlarına dönüştürülmüş

verilerin  $\pm 3$  aralığında olduğu, mahalnobis uzaklığının kullanıldığı analizde veri setinde .001 düzeyinde çok yönlü uç değer bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, veriler her bir bağımlı değişken için saçılım grafiğiyle incelenmiş ve aykırı değer bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, katılımcılara ait veriler aykırı değer olarak sınıflandırılmamış ve 142 katılımcıya (deney grubu,  $n=46$ ; kontrol grubu,  $n=48$ ; plasebo grubu,  $n=48$ ) ait tüm gözlemler analizde kullanılmıştır. Birinci varsayım olarak, veri seti örneklem büyüklüğü açısından değerlendirildiğinde deney grubunda 46, kontrol ve plasebo gruplarında ise 48'er öğrencinin yer aldığı ve gruplar açısından örneklem büyüklüklerinin birbirine oldukça yakın ve yeterli olduğu görülmüştür. İkinci olarak, saçılım grafiğiyle araştırmanın bağımlı değişkenlerinin ikili eşleştirmeleri her bir grup için ayrı ayrı incelenmiş ve doğrusallık varsayımının karşılandığı görülmüştür. Üçüncü olarak, deney, kontrol ve plasebo gruplarının şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi bağımlı değişkenlerinin öntest, sontest ve izleme testi verileri için normallik varsayımı incelenmiştir (bkz Tablo 3).

**Tablo 3.** Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Ait Verilerin, Bağımlı Değişkenlerin Her Biri İçin Öntest, Sontest ve İzleme Testi Ölçümlerindeki Normallik Varsayımlarına İlişkin Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Gruplar	Bağımlı Değişkenler	Öntest		Sontest		İzleme	
		Kolmogorov-Smirnov z	p	Kolmogorov-Smirnov z	p	Kolmogorov-Smirnov z	p
Deney	ŞEÖ*	.673	.756	.960	.316	1.024	.245
	TR-SSÇE-G**	.864	.444	1.096	.181	.951	.326
Kontrol	ŞEÖ*	.823	.507	.578	.892	.746	.633
	TR-SSÇE-G**	.547	.926	.681	.742	.876	.426
Plasebo	ŞEÖ*	.886	.413	.772	.590	.839	.483
	TR-SSÇE-G**	.712	.690	.944	.335	.669	.762

\*ŞEÖ: Şiddet Eğilimi Ölçeği

\*\*Tr-SSÇE-G: Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri

Tablo 3'te görüldüğü üzere, deney, kontrol ve plasebo gruplarının her birinde her iki bağımlı değişken için öntest, sontest ve izleme testi ölçümlerinde Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları,  $p$  değerlerinin .05'ten büyük olduğunu, bir başka ifadeyle, normallik varsayımlarının karşılandığını göstermiştir. Dördüncü olarak, MANCOVA'nın en önemli varsayımlarından biri olan regresyon doğrularının eğiminin eşitliğini test etmek için her bir ortak değişken ve bağımlı değişken arasındaki korelasyonun gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, her iki bağımlı değişken için de ortak değişkenler ve bağımsız değişken arasındaki etkileşimlerin anlamlı olmadığını (*Regresyon doğrularının eğiminin eşitliğinin sağlandığını*) göstermiştir: Şiddet eğilimi öntest ortak değişkeni, şiddet eğilimi [ $F(2, 133)= 1.372, p= .26$ ] ve sosyal sorun çözme becerisi bağımlı değişkeni [ $F(2, 133)= .325, p= .72$ ]; sosyal sorun çözme becerisi öntest ortak değişkeni, şiddet eğilimi [ $F(2, 133)= .562, p= .57$ ] ve sosyal sorun çözme becerisi bağımlı değişkeni açısından [ $F(2, 133)= 2.423, p= .09$ ]. Beşinci olarak, üç grup arasındaki tek değişkenli varyansların homojenliği varsayımı Levene testi kullanılarak incelenmiştir. Levene testi sonuçları, şiddet eğilimi izleme testi [ $F(2, 139)= 2.032, p= .14$ ] ile sosyal sorun çözme becerisi izleme testi [ $F(2, 139)= 1.139, p= .32$ ] ölçümlerinde varyansların homojenliği varsayımının karşılandığını; şiddet eğilimi sontest ölçümleri [ $F(2, 139)= 4.779, p= .01$ ] ile sosyal sorun çözme becerisi sontest ölçümlerinde [ $F(2, 139)= 3.877, p= .02$ ] ise gruplar arası varyansların homojenliği varsayımının ihlal edildiğini göstermiştir. Bu analize ek olarak, gruplar arasındaki varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği test edilerek, bağımlı değişkenler bütüncül bir biçimde değerlendirilmiştir. Box's M testi sonuçları [ $M= 46.422, F(20, 69126)= 2.225, p= .001$ ], gruplar arası varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının ihlal edildiğini göstermiştir. Tabachnick ve Fidell (2007), varyansların homojenliği ya da varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımı karşılanmasa bile en büyük varyansın en küçük varyansa oranının maksimum 10:1 ve örneklem büyüklüklerinin göreceli olarak birbirine eşit olduğu durumlarda (maksimum 4:1) MANCOVA'ya devam edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, deney, kontrol ve plasebo gruplarının şiddet



eğilimi öntest (46.91/31.71= 1.48), sontest (45.55/20.64= 2.21) ve izleme testlerinde (37.91/27.75= 1.37) varyans oranlarının 3'ten küçük olduğu; benzer bir biçimde, deney, kontrol ve plasebo gruplarının sosyal sorun çözme becerisi öntest (6.85/5.25= 1.30), sontest (7.74/5.27= 1.47) ve izleme testlerinde (9.06/4.03= 2.25) varyans oranlarının 3'ten küçük olduğu; ayrıca, en büyük varyansın en küçük varyansa oranının şiddet eğilimi (46.91/20.64= 2.27) ve sosyal sorun çözme becerisi ölçümlerinde (9.06/4.03= 2.25) 3'ten küçük olduğu ve Tabachnick ve Fidell'in belirttiği 10:1 ölçütünün karşılandığı görülmüştür. Örneklem büyüklükleri açısından araştırma gruplarının (48/46= 1.04) birbirine eşit olduğu, Tabachnick ve Fidell'in belirttiği 4:1 ölçütünün karşılandığı görülmüştür. Son olarak, Bartlett küresellik testi incelenmiştir. Bartlett küresellik testi sonuçları gruplar arası [ $\chi^2(2)= 99.453, p= .000$ ] ve ölçümler arası [ $\chi^2(2)= 116.463, p= .000$ ] analizlere devam etmek için bağımlı değişkenler arasındaki ilişkinin yeterli olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde çoklu bağıntı sorununun bulunmadığı gözlenmiştir. Tüm bu bulgular ışığında, varsayımsal kriterlerin karşılandığı görülmüş ve veri setine tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA uygulanmıştır (bkz. Tablo 4). Çok değişkenli test sonuçlarının incelenmesinde Wilks' lambda yerine Pillai's Trace değeri dikkate alınmıştır. Bunun sebebi, varyans-kovaryans matrislerinin eşitliği varsayımının ihlal edildiği durumlarda çok değişkenli *F*-testinin değerlendirilmesinde Wilks' lambda yerine Pillai's Trace değerinin dikkate alınması gerektiğinin belirtilmesidir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Mauchly'nin küresellik testinde anlamlı değerler ( $p < .001$ ) elde edildiği için tek değişkenli test sonuçlarında grup içi etkilerin incelenmesinde Greenhouse-Geisser küresellik tahmin değerleri kullanılarak serbestlik dereceleri düzeltilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

**Tablo 4.** Şiddet Eğilimi ve Sosyal Sorun Çözme Becerisi Öntest Ortalama Puanlarına Göre Düzeltilmiş Şiddet Eğilimi ve Sosyal Sorun Çözme Becerisi Sontest ve İzleme Testi Ortalama Puanlarının Doğrusal Kombinasyonu İçin Deney, Kontrol ve Plasebo Gruplarına Ait Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü MANCOVA Sonuçları

Etki	Bağımlı Değişkenler	Tek Değişkenli Test Sonuçları			Çok Değişkenli Test Sonuçları		
		<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta_p^2$	<i>F</i> (Pillai's Trace)	<i>p</i>	$\eta_p^2$
Grup	Şiddet Eğilimi	57.655	.000*	.457	22.756	.000*	.249
	Sosyal Sorun	26.392	.000*	.278	(499)		
	Çözme Becerisi						
Ölçüm	Şiddet Eğilimi	.128	.721	.001	.064	.938	.001
	Sosyal Sorun	.022	.882	.000	(.001)		
	Çözme Becerisi						
Ölçüm*Grup	Şiddet Eğilimi	3.167	.045	.044	1.919	.108	.027
	Sosyal Sorun	.278	.757	.004	(.054)		
	Çözme Becerisi						

\*  $p < .001$

Tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA sonuçları, grup ayrımı gözetmeksizin ölçümler (öntest-sontest-izleme) arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığını [Pillai's Trace= .001,  $F(2, 136)= .064, p= .94, \eta_p^2= .001$ ] ve benzer bir biçimde ölçüm\*grup etkileşiminin de anlamlı olmadığını [Pillai's Trace= .054,  $F(4, 274)= 1.919, p= .11, \eta_p^2= .03$ ] göstermiştir. Fakat şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi öntest puanlarına göre düzeltilmiş şiddet eğilimi ve sosyal sorun çözme becerisi sontest ve izleme testi puan ortalamalarının doğrusal kombinasyonu için gruplar (deney-kontrol-plasebo) arasında çok değişkenli anlamlı bir etkinin bulunduğu tespit edilmiştir [Pillai's Trace= .499,  $F(4, 274)= 22.756, p= .000, \eta_p^2= .25$ ]. Bağımlı değişkenlerdeki varyansın ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığını incelemek için kısmi eta-kare değerine ( $\eta_p^2$ ) bakılmıştır. Kısmi eta-kare değeri incelendiğinde, farklı işlem gruplarında olmanın, öntest puanlarından bağımsız olarak, bağımlı değişkenlerin sontest ve izleme testi puan ortalamalarının bileşkesindeki değişimin %25'ini [Green ve Salkind'e (2005) göre, büyük bir etki büyüklüğü] açıkladığı belirlenmiştir.

Çok değişkenli analizde deneysel işlem için temel bir etki tespit edildiği için, bağımlı değişkenlerin her biri için tek değişkenli ANCOVA sonuçları araştırılmıştır. Analiz öncesinde, Tip I hata oranının artmasını önlemek amacıyla alfa düzeyi için Bonferroni düzeltmesi ( $.05/2 = .025$ ) yapılmıştır. Tek değişkenli  $F$ -testleri, şiddet eğilimi [ $F(2, 137) = 57.655, p = .000, \eta_p^2 = .46$ ] ve sosyal sorun çözme becerileri [ $F(2, 137) = 26.392, p = .000, \eta_p^2 = .28$ ] bakımından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunduğunu göstermiştir. Faktör ikiden fazla düzeye (deney, kontrol ve plasebo grubu) sahip olduğu ve tek değişkenli  $F$ -testi sonucu anlamlı bulunduğu için her bir bağımlı değişkene ait düzeltilmiş ortalama puanlar için gruplar arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek amacıyla SPSS için özel bir komut uygulanarak ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Analizlerde, Tip I hata oranının artmasını önlemek için Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Analizde, her bir bağımlı değişken için üç farklı ikili karşılaştırma (deney-kontrol, deney-plasebo ve kontrol-plasebo) yapılacağı için düzeltilmiş alfa değeri  $.004$  ( $.025/6$ ) olarak belirlenmiştir. Düzeltilmiş sontest ve izleme testi puan ortalamalarının ikili karşılaştırmalarında gruplar için elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Düzeltilmiş Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamalarının Gruplar İçin İkili Karşılaştırmaları

Gruplar	Bağımlı Değişkenler	Düzeltilmiş Sontest ve İzleme Testi Puan Ortalamaları ( $\bar{Y}_i$ )	Düzeltilmiş Ortalama Farkları ( $\bar{Y}_i - \bar{Y}_k$ )		
			1.	2.	3.
1. Deney	Şiddet Eğilimi	27.77	-		
	Sosyal Sorun	14.74	-		
	Çözme Becerisi				
2. Kontrol	Şiddet Eğilimi	36.00	-8.235*	-	
	Sosyal Sorun	12.16	2.585*	-	
	Çözme Becerisi				
3. Plasebo	Şiddet Eğilimi	34.80	-7.028*	-1.206	-
	Sosyal Sorun	12.99	1.751*	.834	-
	Çözme Becerisi				

\*  $p < .004$

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öntest puanlarının etkisi kontrol edildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin şiddet eğilimi düzeltilmiş puan ortalamalarının ( $\bar{Y}_i = 27.77$ ), kontrol ( $\bar{Y}_i = 36.00$ ) ve plasebo grubuna ( $\bar{Y}_i = 34.80$ ) göre daha düşük [Şiddet eğilimi bağımlı değişkeni için deney-kontrol,  $p = .000$ ; deney-plasebo,  $p = .000$ ]; sosyal sorun çözme becerileri düzeltilmiş puan ortalamalarının ( $\bar{Y}_i = 14.74$ ) ise kontrol ( $\bar{Y}_i = 12.16$ ) ve plasebo grubuna ( $\bar{Y}_i = 12.99$ ) göre anlamlı düzeyde [Sosyal sorun çözme becerisi bağımlı değişkeni için deney-kontrol,  $p = .000$ ; deney-plasebo,  $p = .000$ ] daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kontrol ve plasebo grupları arasında yapılan ikili karşılaştırmalarda ise şiddet eğilimi düzeltilmiş sontest ve izleme testi puan ortalamalarında ( $p = .149$ ) olduğu gibi sosyal sorun çözme becerisi düzeltilmiş sontest ve izleme testi puan ortalamalarında da ( $p = .024$ ) bu iki grup arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada tespit edilen tek değişkenli etkilerin kaynağını değerlendirmek için kontrast analizlerine ek olarak Bonferroni düzeltilmiş post hoc testinden de yararlanılmıştır. Bonferroni yöntemiyle her bir karşılaştırma önceki analizlerde olduğu gibi  $.004$  ( $.025/6$ ) alfa düzeyinde test edilmiştir. Tek değişkenli sonuçlar için Bonferroni düzeltilmiş post hoc analizleri, deney grubundaki öğrencilerin şiddet eğilimlerinin kontrol ( $p = .000$ ) ve plasebo grubundaki öğrencilere ( $p = .000$ ) göre anlamlı düzeyde azaldığını göstermiştir. Kontrol ve plasebo grupları arasında ise anlamlı bir farklılık ( $p = .448$ ) gözlenmemiştir. Benzer bir biçimde, deney grubundaki öğrencilerin sosyal sorun çözme becerilerinin kontrol ( $p = .000$ ) ve plasebo grubundaki öğrencilere ( $p = .000$ ) göre anlamlı düzeyde arttığı tespit edilmiştir. Öntest puanlarına göre düzeltilmiş sosyal sorun çözme becerisi sontest ve izleme testi ortalama puanları bakımından kontrol ve plasebo grupları arasında ise anlamlı bir farklılık ( $p = .072$ ) gözlenmemiştir. Tüm bu bulgular, barış eğitimi

programına katılan deney grubundaki öğrencilerin, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilere göre, daha düşük şiddet eğilimi ve daha yüksek sosyal sorun çözme becerisi rapor ettiklerini göstermiştir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkilerini incelemek için araştırmanın temel denencesi test edilmiştir. Tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA'nın kullanıldığı analizlerde, hem öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ve izleme testi ortalama puanlarının bileşkesi bakımından hem de tek değişkenli *F*-testi sonuçları bakımından gruplar arasında anlamlı düzeyde farklılıklar tespit edilmiştir. Kısmi eta-kare değeri incelendiğinde, araştırmada elde edilen anlamlı sonuçların, Green ve Salkind'e (2005) göre, büyük bir etki büyüklüğüne sahip olduğu belirlenmiştir. Gruplar arası ikili karşılaştırmalar, deney grubunda bulunan katılımcıların, kontrol ve plasebo gruplarında yer alan katılımcılara göre, şiddet eğilimlerinin anlamlı düzeyde azaldığını; sosyal sorun çözme becerilerinin ise anlamlı düzeyde arttığını göstermiştir. Plasebo ve kontrol grupları arasında her iki bağımlı değişken için yapılan karşılaştırmalarda ise bu iki grup arasında anlamlı düzeyde farklılıkların bulunmadığı gözlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, barış eğitimi programının öğrencilerin şiddet eğilimlerini azaltmada ve sosyal sorun çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğu bu araştırmanın sınırlılıkları çerçevesinde söylenebilir. Mevcut araştırmada elde edilen bulguların alanyazın ile tutarlık gösterip göstermediği incelendiğinde, alanyazında da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Ulusal ve uluslararası alanyazında ilkokul, ortaokul ve lise örneklemeleri üzerinde yürütülen çatışma çözme, müzakere, akran arabuluculuk, şiddeti önleme ya da barış eğitimi temalı deneysel araştırmalarda (Akgün ve Araz, 2014; Durant, Barkin ve Krowchuk, 2001; Karataş, 2011; Sadri-Damirchi ve Bilge, 2014; Sağkal, 2011; Shapiro, Burgoon, Welker ve Clough, 2002; Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Şevkin vd., 2010), deney grubunda yer alan katılımcıların, plasebo ve/veya kontrol gruplarında yer alan katılımcılara göre, saldırganlık düzeylerinin azaldığı tespit edilmiştir. Benzer bir biçimde, ulusal alanyazında ilkokul, ortaokul ve lise örneklemeleri üzerinde yürütülen çatışma (sorun) çözme, müzakere, akran arabuluculuk ya da barış eğitimi temalı deneysel araştırmalarda (Akgün ve Araz, 2014; Bedel ve Arı, 2011; Karataş, 2011; Sadri-Damirchi ve Bilge, 2014; Türnüklü, Kaçmaz, Gürler, Türk vd., 2010), deney grubunda yer alan öğrencilerin, plasebo ve/veya kontrol gruplarında yer alan öğrencilere göre, anlaşmazlık (sorun) çözme becerilerinin geliştiği belirlenmiştir.

Genel bir değerlendirmeyle, günümüzde yaşanan olaylar dikkate alındığında, bireysel, yerel ve global düzeyde kalıpyargıların, önyargıların ve ayrımcılığın azaltılmasına; farklılıkların kabul edilmesine ve farklılıklara saygı gösterilmesine; farklılıklar içerisinde birlik ve beraberlik oluşturulmasına; insanların birbirlerinin duygularını ve düşüncelerini anlamalarına; sağlıklı kişilerarası ilişkiler kurulmasına; anlaşmazlıkların yapıcı ve barışçıl bir şekilde çözümlenmesine ve yönetilmesine; diyalog, uzlaşma, affetme, hoşgörü ve barış kültürünün yeniden canlandırılmasına; yerel değerlere olduğu kadar evrensel etik ilkelere de bağlı olmaya; eşitliğin ve özellikle de sosyal adaletin sağlanmasına büyük bir gereksinim duyulduğu görülmektedir. Dolayısıyla, araştırmada bu temel ihtiyaçları dikkate alan, uzun dönemli bir biçimde yürütülebilecek, barış yapma ve barış inşa etme temalarına dayalı birincil önleme programının geliştirilmesi, uygulanması ve etkililiğinin sınanmasının barışçıl bir okul, toplum, ülke ve dünya yaratılmasında göreceli de olsa küçük bir fark sağladığı düşünülmektedir. Bu tür önleyici çalışmalar yaygınlaştırılırsa uzun vadede hem zaman hem de maliyet açısından okul ve toplum için ciddi boyutta bir kazanç sağlanacağı öngörülmektedir.

Bu araştırmanın geleceğin eğitime ilişkin yansımalarının tartışılmasının da yararlı olabileceği düşünülmektedir. Kişilerarası, gruplararası ve uluslararası barış ve uzlaşma istendiğinde değişim ve dönüşüm ancak bireyde başlar. Bu bağlamda, okulların ve öğretmenlerin üstlenecekleri roller ve görevler çok önemlidir. Barış kültürüne dayalı bir biçimde yapılandırılmayan eğitim ve öğretim ortamları, rekabetçi ve çekişmeli olacaktır. Bu bağlam, kaçınılmaz bir biçimde kendi insanını yaratacaktır. Bu nedenle, barış ve barış yapıcılık bireyde başlar düşüncesi ile her bir okulda barış yapıcı/arabulucu öğrencilerin yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu yolla yetiştirilen onlarca, yüzlerce, binlerce, onbinlerce ve hatta yüzbinlerce barış yapıcı/arabulucu öğrenci yarının yetişkini olduğunda

okul yaşamı boyunca edindiği barışyapma, müzakere, uzlaşma ve diyalog becerilerini geliştirdiği her ortama taşıyacaktır. Dolayısıyla, aile etkileşimleri, iş ortamı ve komşular arası ilişkiler gelecekte daha da gelişecektir.

Tüm bu bulgular çerçevesinde, araştırmanın güçlü yönlerine vurgu yapılmasında yarar vardır. Bu çalışmada, (i) "Barış Eğitimi Programı: Uygulayıcı El Kılavuzu" ile "Barış Eğitimi Programı: Öğrenci Etkinlik Kitabı"nın geliştirilmesi, (ii) uzman görüşlerine başvurulması, (iii) pilot uygulama ile hazırlanan paket programın deneysel işlem öncesinde işlerliğinin sınanması, (iv) uzman görüşleri, katılımcı değerlendirmeleri ve araştırmacıların uygulama deneyimlerine bağlı olarak barış eğitimi programına son şeklinin verilmesi, (v) deneysel işlemin etkililiğini karşılaştırabilmek amacıyla kontrol ve plasebo gruplarının oluşturulması ve (vi) öntest-sontest uygulamalarına ek olarak kalıcılık etkisini ölçmek amacıyla izleme testlerinin uygulanması çalışmayı yöntemsel açıdan güçlü kılan başlıca özelliklerdir.

Araştırmada elde edilen tüm bu bulguların birtakım sınırlılıklara sahip olduğunun da belirtilmesi gerekmektedir. Öncelikle, bu çalışmanın yöntemsel sınırlılığı öğrencilerin deney, kontrol ve plasebo gruplarına rastlantısal olarak atanmaması nedeniyle gerçek deneysel desen yerine yarı deneysel desenin kullanılmış olmasıdır. İkinci olarak, çalışmanın ülkemizin batı bölgesinde yer alan bir kentin merkezinde bulunan, genellikle orta sosyo-ekonomik düzey ailelerin çocuklarının eğitim gördüğü ve kişilerarası anlaşmazlık olaylarının sıkça yaşandığı Anadolu Liselerinde yürütülmesi bu araştırmanın örneklem grubunun özellikleriyle ilgili sınırlılığdır. Örneklem grubuyla ilgili diğer sınırlılıklar, katılımcıların gruplara atanmasında öğrenci görüşlerine dayalı sosyometri tekniğinin kullanılması, katılımcıların eğitim ve yaş düzeyidir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı, bu çalışmada tüm okul yaklaşımı yerine belirli sayıda öğrencinin seçilerek, barışyapıcı olarak eğitildiği kadre yaklaşımının izlenmesidir. Buna ek olarak, bu çalışma araştırmacılar tarafından geliştirilen barış eğitimi programı ve araştırmada kullanılan bağımlı değişkenlerle sınırlıdır. Son olarak, bu eğitim programını uygulayan araştırmacının yeterlikleri de araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.

Gelecekte benzer çalışmalar yürütecek araştırmacıların şu önerileri dikkate almalarının önemli olduğu düşünülmektedir: (i) Bu çalışmada uygulanan barış eğitimi programı benzer okullarda uygulanarak araştırmada elde edilen bulguların kararlılığı sınanabilir, (ii) farklı yaş ve sınıf düzeylerine uygun barış eğitimi programları geliştirilebilir ve etkililiği test edilebilir, (iii) farklı örneklem gruplarında barış eğitimi programlarının etkililiği incelenebilir, (iv) barış eğitiminin farklı bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir (öfke yönetimi, iletişim becerileri vb.), (v) okullarda uygulanan barış eğitimlerinin daha uzun dönemli kalıcılık etkileri araştırılabilir, (vi) barış eğitimi programlarının etkililiği, çatışma çözme ve akran arabuluculuk eğitimi, şiddet önleme ve sosyal beceri eğitimi gibi paket programlarla karşılaştırmalı olarak incelenebilir ve (vii) kadre ve tüm okul yaklaşımları eş zamanlı olarak uygulanıp, karşılaştırmalar yapılabilir. Son olarak, bu tür çalışmaların amacına ulaşmasında araştırmacı-yönetici-psikolojik danışman-öğretmen işbirliğinin sağlanmasının da çok önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla çalışmayı yürütecek araştırmacılar, kurumlara dışarıdan dâhil olacaklarsa, bu işbirliğini sağlamaya büyük bir özen göstermelidirler.



### Kaynakça

- Akgün, S. ve Araz, A. (2014). The effects of conflict resolution education on conflict resolution skills, social competence, and aggression in Turkish elementary school students. *Journal of Peace Education, 11*(1), 30-45. doi:10.1080/17400201.2013.777898
- Bar-Tal, D. ve Rosen, Y. (2009). Peace education in societies involved in intractable conflicts: Direct and indirect models. *Review of Educational Research, 79*(2), 557-575. doi:10.3102/0034654308330969
- Bedel, A. ve Arı, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi [Interpersonal problem solving skills training's effect on the adolescents' living in orphanhages constructive problem-solving and the level of trait anger]. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 1*(4), 1-10.
- Benbenishty, R. ve Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York: Oxford University Press.
- Bickmore, K. (2001). Student conflict resolution, power "sharing" in schools, and citizenship education. *Curriculum Inquiry, 31*(2), 137-162. doi:10.1111/0362-6784.00189
- Bickmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: Research results. *Conflict Resolution Quarterly, 20*(2), 137-160. doi:10.1002/crq.17
- Carter, C. C. (2008). Voluntary standards for peace education. *Journal of Peace Education, 5*(2), 141-155. doi:10.1080/17400200802264347
- Casella, R. (2003). Zero tolerance policy in schools: Rationale, consequences, and alternatives. *Teachers College Record, 105*(5), 872-892. doi:10.1111/1467-9620.00271
- Chang, E. C. (1998). Hope, problem-solving ability, and coping in a college student population: Some implications for theory and practice. *Journal of Clinical Psychology, 54*(7), 953-962.
- Cunningham, C. E., Cunningham, L. J., Martorelli, V., Tran, A., Young, J. ve Zacharias, R. (1998). The effects of primary division, student-mediated conflict resolution programs on playground aggression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*(5), 653-662. doi:10.1111/1469-7610.00365
- D'Zurilla, T. J. ve Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology, 78*(1), 107-126. doi:10.1037/h0031360
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olivares, A. (2002). *Manual for the Social Problem Solving Inventory-Revised*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M. ve Maydeu-Olivares, A. (2004). Social problem solving: Theory and assessment. E. C. Chang, T. J. D'Zurilla ve L. J. Sanna (Ed.). *Social problem solving: Theory, research, and training* içinde (s. 11-27). Washington, DC: American Psychological Association.
- Danesh, H. B. ve Clarke-Habibi, S. (2007). *Education for peace curriculum manual: A conceptual and practical guide. Education for peace integrative curriculum series* (Cilt I). Vancouver: EFP - International Press.
- Dattalo, P. (2013). *Analysis of multiple dependent variables*. Oxford Scholarship Online. doi:10.1093/acprof:oso/9780199773596.003.0003
- Day-Vines, N., Day-Hairston, B., Carruthers, W., Wall, J. ve Lupton-Smith, H. (1996). Conflict resolution: The value of diversity in the recruitment, selection, and training of peer mediators. *School Counselor, 43*(5), 392-410.
- Diken, İ. H., Cavkaytar, A., Batu, E. S., Bozkurt, F. ve Kurtılmaz, Y. (2011). Effectiveness of the Turkish version of "First Step To Success Program" in preventing antisocial behaviors. *Education and Science, 36*(161), 145-158.
- Durant, R. H., Barkin, S. ve Krowchuk, D. P. (2001). Evaluation of a peaceful conflict resolution and violence prevention curriculum for sixth-grade students. *Journal of Adolescent Health, 28*, 386-393. doi:10.1016/S1054-139X(00)00194-4

- Eskin, M. ve Ayca, Z. (2009). Gözden Geçirilmiş Sosyal Sorun Çözme Envanteri'nin Türkçe'ye (Tr-SSÇE-G) uyarlanması, güvenilirlik ve geçerlik analizi [The adaptation of the Revised Social Problem Solving Inventory into Turkish (Tr-SPSI-R): A reliability and validity analysis]. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 1-10.
- Furlong, M. ve Morrison, G. (2000). The school in school violence: Definitions and facts. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8(2), 71-82. doi:10.1177/10634266000800203
- Furlong, M., Morrison, G. ve Pavelski, R. (2000). Trends in school psychology for the 21st century: Influences of school violence on professional change. *Psychology in the Schools*, 37(1), 81-90. doi: 10.1002/(SICI)1520-6807(200001)37:1<81::AID-PITS9>3.0.CO;2-O
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (4. bs.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. ve Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective* (7. bs.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hamarta, E. (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social problem solving. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(1), 73-82. doi:10.2224/sbp.2009.37.1.73
- Harris, I. M. (1990). Principles of peace pedagogy. *Peace & Change*, 15(3), 254-271. doi:10.1111/j.1468-0130.1990.tb00555.x
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20. doi:10.1080/1740020032000178276
- Harris, I. M. (2010). History of peace education. G. Salomon ve E. Cairns (Ed.). *Handbook on peace education* içinde (s. 11-20). New York: Psychology Press.
- Harris, I. M. ve Morrison, M. L. (2003). *Peace education* (2. bs.). Jefferson, NC: McFarland & Company.
- Haskan, Ö. ve Yıldırım, İ. (2012). Şiddet Eğilimi Ölçeği'nin geliştirilmesi [Development of Violence Tendency Scale]. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 165-177.
- Henry, S. (2000). What is school violence? An integrated definition. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 567, 16-29. doi:10.1177/000271620056700102
- Hirsch, J. K., Chang, E. C. ve Jeglic, E. L. (2012). Social problem solving and suicidal behavior: Ethnic differences in the moderating effects of loneliness and life stress. *Archives of Suicide Research*, 16, 303-315. doi:10.1080/13811118.2013.722054
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995a). *Reducing school violence through conflict resolution*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995b). *Teaching students to be peacemakers* (3. bs.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995c). *Our mediation notebook* (3. bs.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2006). Peace education for consensual peace: The essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*, 3(2), 147-174. doi:10.1080/17400200600874792
- Karataş, Z. (2011). Psikodrama teknikleri kullanılarak yapılan grup uygulamasının ergenlerin çatışma çözme becerilerine etkisinin incelenmesi [Investigating the effects of group practice performed using psychodrama techniques on adolescents' conflict resolution skills]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 601-614.
- Kaya, M. (2001). *Lise 1. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışanları kazandırmada grup rehberliğinin etkisi* [The effect of group guidance on providing first grade high school students to gain effective studying habits] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kaya Zengin, M. (2009). Lise I. sınıf öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıkları kazandırmaya dönük bir grup rehberliği programı [A group guidance program providing first grade high

- school students to gain effective studying habits]. S. Erkan ve A. Kaya (Ed.). *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları III* [Experimentally tested group counseling and guidance programs III] (2. bs.) içinde (s. 145-199). Ankara: Pegem Akademi.
- Libresco, A. S. ve Balantic, J. (Ed.). (2006). *Peace lessons around world*. New York: Hague Appeal for Peace.
- Lindsay, P. (1998). Conflict resolution and peer mediation in public schools: What works? *Mediation Quarterly*, 16(1), 85-99. doi:10.1002/crq.3890160109
- Miller, T. W. ve Kraus, R. F. (2008). School-related violence: Definition, scope, and prevention goals. T. W. Miller (Ed.). *School violence and primary prevention* içinde (s. 15-24). New York: Springer.
- Özdemir, A. (2005). *Sınav kaygısı ile başa çıkma programının lise II. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyine etkisi* [Effectiveness of test anxiety coping program on test anxiety levels of junior high school students] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, A. ve Ergene, T. (2005). Sınav kaygısıyla başa çıkma programının lise ikinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı düzeyine etkisi [Effectiveness of test anxiety coping program on test anxiety levels of junior high school students]. S. Erkan ve A. Kaya (Ed.). *Deneyisel olarak sınanmış grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları II* [Experimentally tested group counseling and guidance programs II] içinde (s. 273-295). Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, Y., Kuzucu, Y. ve Koruklu, N. (2013). Social problem solving and aggression: The role of depression. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 72-81. doi:10.1017/jgc.2013.1
- Pişkin, M. (2010). Examination of peer bullying among primary and middle school children in Ankara. *Education and Science*, 35(156), 175-189.
- Pişkin, M., Öğülmüş, S., Çinkır, Ş., Ayas, T., Babadoğan, C., Çokluk, Ö., ... Şahan, B. (2011). *Liselerde şiddetin saptanması ve okul temelli şiddeti önleme programının geliştirilmesi* [Determining violence in high schools and developing a school based violence prevention program] (Tübitak/Sobag Proje Sonuç Raporu, Proje No: 108K305). Ankara: Tübitak/Sobag.
- Raykov, T. ve Marcoulides, G. A. (2008). *An introduction to applied multivariate analysis*. New York: Routledge.
- Reardon, B. A. (2000). Peace education: A review and projection. B. Moon, M. Ben-Peretz ve S. Brown (Ed.). *Routledge international companion to education* içinde (s. 397-425). New York: Routledge.
- Sadri-Damirchi, E. ve Bilge, F. (2014). The effect of peace education program on the seven-grade student's conflict resolution and communication skills. *Education and Science*, 39(175), 309-318. doi:10.15390/EB.2014.2983
- Sağkal, A. S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* [Investigating the effect of peace education program on the sixth grade elementary students' aggressiveness tendencies, empathy levels, and perceptions related to peace] (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sağkal, A. S., Türnüklü, A. ve Totan, T. (2012). Kişilerarası barış için empati: Barış eğitiminin empati becerilerine ekileri [Empathy for interpersonal peace: Effects of peace education on empathy skills]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1447-1460.
- Shapiro, J. P., Burgoon J. D., Welker, C. J. ve Clough, J. B. (2002). Evaluation of the peacemakers program: School-based violence prevention for students in grades four through eight. *Psychology in the Schools*, 39(1), 87-100. doi:10.1002/pits.10040
- Siu, A. M. H. ve Shek, D. T. L. (2010). Social problem solving as a predictor of well-being in adolescents and young adults. *Social Indicators Research*, 95(3), 393-406. doi:10.1007/s11205-009-9527-5

- Siyez, D. M. (2009). Liselerde görev yapan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik algıları ve tepkileri [High school teachers' perceptions of and reactions towards the unwanted student behaviors]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(25), 67-80.
- Sumi, K. (2012). Relationship of social problem-solving ability with interpersonal relationships: A prospective study among Japanese women and men. *Psychological Reports: Relationships & Communications*, 111(3), 929-937. doi:10.2466/21.20.28.PR0.111.6.929-937
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. bs.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Şevkin, B., Türk, F., Kalender, A. ve Zengin, F. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on primary school students' level of aggression. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38(1), 13-22. doi:10.1080/03004270902760668
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Türk, F., Kalender, A., Zengin, F. ve Şevkin, B. (2010). The effects of conflict resolution and peer mediation training on Turkish elementary school students' conflict resolution strategies. *Journal of Peace Education*, 7(1), 33-45. doi:10.1080/17400200903370928
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde öğrenci şiddetinin önlenmesi: Anlaşmazlık çözümü, müzakere ve akran-arabuluculuk eğitim programı* [Preventing student violence in high schools: Conflict resolution, negotiation, and peer-mediation training program]. Ankara: Maya Akademi.
- UNESCO, UNHCR ve INEE. (2005). *Inter-agency peace education programme: Skills for constructive living*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144251e.pdf> adresinden erişildi.
- Uzbaş, A. (2009). Okul psikolojik danışmanlarının okulda saldırganlık ve şiddete yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi [The evaluation of school counselors' opinions about school violence and aggression]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 90-110.
- Uzbaş, A., Öz, F. S. ve Topçu Kabasakal, Z. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında reaktif ve proaktif saldırganlık: Okul psikolojik danışmanlarının görüş ve yaklaşımları [Reactive and proactive aggression in elementary and high schools: School counselors' views and approaches]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 354-370.
- Uzbaş, A. ve Topçu Kabasakal, Z. (2009). İlköğretim okullarında saldırganlık ve şiddet davranışlarının yaygınlığı [The prevalence of aggressive and violent behaviors among elementary school students]. *İlköğretim Online*, 9(1), 93-105.