

## Barış Eğitimi Programının Lise Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş ve Umut Düzeyleri Üzerindeki Etkileri

### *The Effects of Peace Education Program on High School Students' Subjective Well-Being and Levels of Hope*

#### **Ali Serdar Sağkal**

*Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye  
alisedarsagkal@gmail.com*

#### **Abbas Türnüklü**

*Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye  
abbasturnuklu@gmail.com*

#### **ÖZ**

Bu çalışmada, barış eğitimi programının lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, deney grubunda 42 (kız,  $n=21$ ; erkek,  $n=21$ ), kontrol grubunda 42 (kız,  $n=21$ ; erkek,  $n=21$ ) olmak üzere toplam 84 (kız,  $n=42$ ; erkek,  $n=42$ ) katılımcı yer almıştır. Deney grubundaki katılımcılara 16 oturumdan oluşan Barış Eğitimi Programı uygulanırken; kontrol grubundaki katılımcılara herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini ölçmek için Yaşam Doyumu Ölçeği, Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği ve Çocuklarda Umut Ölçeği kullanılmıştır. Öntest, sontest ve izleme ölçümlerinin yapıldığı çalışmada gruplararası farklılıkların tespitinde Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (MANCOVA) uygulanmıştır. Araştırma bulguları, öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest ve izleme puanlarının bileşkesi bakımından grup ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Tek değişkenli ANCOVA sonuçları, deney grubundaki katılımcıların, kontrol grubundaki katılımcılara göre, öznel iyi oluş düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığını; umut düzeyleri bakımından gruplararası istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmadığını göstermiştir. Sonuç olarak, araştırma bulguları barış eğitimi programının yalnızca olumsuz özelliklerin önlenmesinde/azaltılmasında değil; öğrencilerin olumlu özelliklerinin geliştirilmesi, desteklenmesi ve güçlendirilmesinde de etkili olduğunu göstermiştir.

**Anahtar kelimeler:** Barış, Barış eğitimi, Önleyici ve gelişimsel rehberlik, Öznel iyi oluş, Umut

#### **ABSTRACT**

In this research, the effects of peace education program on high school students' subjective well-being and levels of hope were investigated. The research having a quasi-experimental design included 42 participants (girl,  $n=21$ ; boy,  $n=21$ ) in the experimental group, 42 participants (girl,  $n=21$ ; boy,  $n=21$ ) in the control group, and 84 participants (girl,  $n=42$ ; boy,  $n=42$ ) in total. While a 16-session Peace Education Program was given to the participants in the experimental group; no intervention was provided for the participants in the control group. In order to measure the dependent variables of the research, the Satisfaction With Life Scale, Positive and Negative Affect Schedule, and Children's Hope Scale were used. The study in which pretest, posttest, and follow-up measures were administered, Repeated Measures One Way Multivariate Analysis of Covariance

**Geliş Tarihi/Received**  
18 Temmuz/July 2016

**Kabul Tarihi/Accepted**  
17 Ocak/January 2017

**Elektronik Yayın Tarihi/Online Published**  
23 Ocak/January 2017

(MANCOVA) was performed to assess differences between the groups. Research findings indicated that there were statistically significant mean differences between the groups after adjusting the posttest and follow-up test scores for pretest differences. Univariate ANCOVA results indicated that while subjective well-being of the experimental group participants increased as compared to control group participants, there were no statistically significant differences between the groups with regard to levels of hope. To sum up, research findings proved that peace education program is effective not only at decreasing negative outcomes but also developing, supporting, and strengthening positive qualities.

**Keywords:** Peace, Peace education, Preventive and developmental guidance, Subjective well-being, Hope

## GİRİŞ

Geçmişte psikoloji biliminde olumsuz duygular ve deneyimlerin daha acil sorunlar olarak görülmesi ve olumlu duyguların yaşamdaki önemini göz ardı edilmesi nedeniyle daha çok olumsuz özelliklerin üzerine odaklanılmıştır. Fakat 21. yüzyılda bu yaklaşımdan uzaklaşılarak iyimserlik, cesaret, kişilerarası beceriler, güven ve umut gibi olumlu özelliklerin inşa edilmesine, insanların olumlu ve güçlü yanlarının desteklenmesine ve kapasitelerinin geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Eryılmaz, 2013; Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Sadece sorunlara yönelik önleme programları uygulamak yerine öğrencilerin çeşitli alanlarda yeterliklerini geliştirmeye, iyi oluşu ve olumlu gençlik gelişimini desteklemeye dönük önleme programlarının da uygulanması gerekmektedir (Clonan, Chafouleas, McDougal ve Riley-Tillman, 2004). Bu bağlamda bakıldığında, okullarda temel sorunlardan biri olarak gözlenen öğrenciler arası şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi davranışların önlenmesinde müdahale programlarında (ör., Sağkal, 2011, 2015; Türnüklü vd., 2010) ağırlıklı olarak olumsuz özelliklerin iyileştirilmesi üzerine odaklanıldığı görülmektedir. Hâlbuki okul temelli birincil önleme programı kapsamında yürütülen barış eğitimi programlarının sadece olumsuz özelliklerin iyileştirilmesinde değil; öğrencilerin olumlu özelliklerinin, değerlerinin, becerilerinin ve sosyal yeterliklerinin geliştirilmesinde de kullanılabilirliği öngörülmektedir.

21. yy. alanyazını incelendiğinde, son yıllarda hem kuramsal hem de ampirik çalışmalarda pozitif psikoloji ile barış psikolojisi arasındaki bağlantıları açıklayan yayınların dikkat çekmeye başladığı görülmektedir. Kuramsal çalışmalarda (ör., Cohrs, Christie, White ve Das, 2013), pozitif psikolojiden yararlanılarak bireylerin olumlu özelliklerinin (öznel iyi oluş, psikolojik sağlamlık, başkalarının bakış açısından olaylara bakabilmek, empati kurmak, adaletli davranmak vb.) güçlendirilmesinin, kişilerarası, gruplararası ve ülkeler arası barışın inşasında önemli bir rol oynayacağı vurgulanmaktadır. Benzer bir biçimde ampirik araştırma sonuçları (ör., Diener ve Tov, 2007; Sarı ve Kermen, 2015), bireylerin öznel iyi oluş algıları ile barışa yönelik tutumlarının pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, pozitif psikolojiden yararlanılarak okullarda erken yaşlardan itibaren başlanarak önleyici programların uygulanması olumlu çocuk ve genç gelişimini destekleyerek belki de gelecekte toplumsal ve evrensel barışı daha mümkün kılacaktır (Elbedour, 1998). Ayrıca, alanyazında pozitif psikolojiye dayalı olarak öznel iyi oluş gibi olumlu özelliklerin güçlendirilmesinin öğrencilerin okul doyumunu, derslerde öğrenme düzeylerini ve yaratıcılıklarını arttıracakları da ifade edilmektedir (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich ve Linkins, 2009).

Barış eğitiminde, öğrencilere anlaşmazlıkları şiddete başvurmadan yapıcı bir biçimde çözebilme ve barışı inşa edebilme bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırılmaktadır (Harris, 2004). Barış eğitiminde hedeflenen sadece şiddetin önlenerek olumsuz barışın sağlanması değil; toplumda ve kişilerarası ilişkilerde sosyal adaletin, işbirliğinin, birlikteliğin ve uyumun sağlanarak olumlu barışın yaratılmasıdır (Galtung, 1969). Dolayısıyla, mutluluk, sevgi, saygı, adalet, koşulsuz kabul, hoşgörü, iyi oluş gibi kavramları içeren, olumsuz barışın da ötesinde olumlu barışı temel alan barış eğitiminin pozitif psikoloji alanı içerisinde bir araştırma alanı olarak yerini aldığı söylemek mümkündür (Lum, 2013). Bu açıklamalar ışığında, gelişimsel ve önleyici nitelikte kanıt temelli birincil önleme programı kapsamında uygulanan barış eğitimi programlarının sadece şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi

olumsuz öğrenci davranışlarının önlenmesinde değil; öğrencilerin öznel iyi oluşları, barışa ve geleceğe yönelik umutları gibi olumlu özelliklerinin geliştirilmesi, desteklenmesi ve güçlendirilmesinde önemli roller oynayacağı düşünülmektedir. Alanyazında, öznel iyi oluş, yaşam kalitesine ilişkin bireyin öznel bilişsel ve duyuşsal değerlendirmeleri (Diener, 2000); umut ise bireylerin hedeflerine ulaşabilmeleri için izleyecekleri yolları belirleyebilme kapasitesi ve belirledikleri bu yolda hedeflerine ilerlemelerine yönelik kendilerine ilişkin inançları olarak tanımlanmaktadır (Snyder vd., 1997). Boylamsal araştırma sonuçları, umut ve öznel iyi oluş pozitif psikoloji değişkenlerinin hem akıl sağlığı ve akademik başarıyla bağlantılı olduğunu (Marques, Pais-Ribeiro ve Lopez, 2011) hem de bu iki pozitif psikoloji değişkeninin birbirleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Ciarrochi, Parker, Kashdan, Heaven ve Barkus, 2015).

Gerek uluslararası gerekse de ulusal alanyazın incelendiğinde, anlaşmazlık çözümü, arabuluculuk ya da barış eğitimi programlarının daha çok şiddete yönelik tutum (Durant, Barkin ve Krowchuk, 2001; Sağkal, 2015), saldırganlık (Sağkal, 2011; Türk ve Türnüklü, 2016; Türnüklü vd., 2010), anlaşmazlık/sorun çözme becerileri (Bickmore, 2002; Damirchi ve Bilge, 2014; Johnson ve Johnson, 2002; Sağkal, 2015; Türk ve Türnüklü, 2016), empati (Sağkal, 2011; Türk ve Türnüklü, 2016; Türnüklü vd., 2009), iletişim becerileri (Damirchi ve Bilge, 2014) vb. değişkenler üzerindeki etkilerinin incelendiği; okullarda uygulanan bu tür müdahale programlarının pozitif psikoloji değişkenleri üzerindeki etkilerinin ise henüz araştırılmadığı görülmektedir. Alanyazında, psikodrama, psikoeğitim ve pozitif psikolojiye dayalı müdahale programlarının (ör., Dursun, 2015; Karataş, 2014; Malkoç, 2011; Marques, Lopez ve Pais-Ribeiro, 2011; Yerlikaya, 2014) çocuk ve gençlerin öznel iyi oluş ve/veya umut düzeyini arttırdığı rapor edilmekle birlikte okullarda uygulanan barış eğitimi programlarının pozitif psikoloji değişkenleri üzerindeki etkileri bilinmemektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada alanyazında yer alan bu boşluğu gidermek amacıyla okul temelli birincil önleme programı kapsamında uygulanan barış eğitimi programının lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Bu çalışmayı, mevcut pozitif psikoloji müdahale çalışmalarından ayıran temel nokta ise barış eğitimi programının barış psikolojisi alanındaki kuramsal açıklamalara dayalı bir biçimde geliştirilmesi ve barış psikolojisi ile pozitif psikoloji arasındaki neden-sonuç bağlantılarının ortaya çıkarılmaya çalışılmasıdır. Barış psikolojisinde, insan sağlığı ve öznel iyi oluş için içsel, kişilerarası ve gruplararası barışın sağlanmasının gerekli koşullar olduğu belirtilmekte; bireylerin kendileriyle ve çevreleriyle barışık olmalarının onların pozitif duyguları daha çok deneyimlemelerini sağlayacağı vurgulanmaktadır (Sims, Nelson ve Puopolo, 2014). Barış psikolojisine dayalı bu kuramsal açıklamaların da ışığında, araştırmanın temel denencesi, “Barış eğitimi programına katılan deney grubundaki onuncu sınıf öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş öznel iyi oluş ve umut sontest ve izleme testi ortalama puanlarının bileşkesi kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklıdır” olarak belirlenmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Barış eğitimi programının lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada, öntest-sontest-izleme kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, eğitim alanındaki araştırmalarda belirli sınıflarda eğitim gören öğrencilerin seçkisiz olarak yeni gruplara atanmaları mümkün olmadığı için hali hazırda var olan grupların deney ve kontrol gruplarına atanarak çalışmaların gerçekleştirilebildiği yarı deneysel desenin daha sıklıkla kullanıldığı belirtilmektedir (Creswell, 2012). Dolayısıyla bu çalışmada da, katılımcıların gruplara seçkisiz atama yerine araştırmanın amaçlarıyla örtüşecek bir biçimde belirli ölçütler dikkate alınarak atanmış olmaları nedeniyle yarı deneysel desenin kullanılması tercih edilmiştir. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasının ardından her iki gruptaki katılımcılarla öntest uygulaması yapılmıştır. Deney grubundaki katılımcılara Barış Eğitimi Programı uygulanırken; kontrol grubundaki katılımcılara konuyla ilgili herhangi bir müdahale yapılmamıştır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları saptamak için deneysel işlemin bitiminde sontest, 8 hafta sonrasında ise izleme ölçümleri gerçekleştirilmiştir.

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Aydın ili merkez okul bölgesinde yer alan, öğrenci-öğrenci anlaşmazlıklarının sık yaşandığı birbirine benzer özelliklere sahip iki Anadolu Lisesinde öğrenim gören onuncu sınıf öğrencilerini içermiştir. Alanyazın incelendiğinde (bk., Creswell, 2012), deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların birbirleriyle iletişim kurmalarının ve deneysel işleme ilgili bilgileri paylaşmalarının yürütülen deneysel araştırmanın iç geçerliğini tehdit edeceği belirtilmekte, özellikle de deney ve kontrol gruplarının aynı okul içerisinde aynı sınıf düzeyinde oluşturulmasından kaçınılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada deney ve kontrol gruplarının birbirine benzer özelliklere sahip ayrı okullarda oluşturulması kararı alınmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alacak katılımcıların belirlenmesinde ise bazı temel ölçütler dikkate alınmıştır. Barış eğitimi programına katılan öğrencilerin bu eğitimi tamamladıktan sonra okulda ve sınıfta barışyapıcı/arabulucu olarak görev yapmaları, arkadaşlarının yaşadıkları kişilerarası anlaşmazlıkların çözümünde kolaylaştırıcı rol oynamaları ve anlaşmazlığın taraflarına destek vermeleri beklenmektedir. Gerek uluslararası (ör., Gentry ve Benenson, 1992; Nix ve Hale, 2007) gerekse de ulusal ampirik araştırmalarda (ör., Topçu Kabasakal, Sağkal ve Türnüklü, 2015; Türnüklü, Kaçmaz, Sünbül ve Ergül, 2010; Yıldız vd., 2016) çoğunlukla barışyapıcı/arabulucu olarak eğitilecek öğrencilerin belirlenmesinde öğrenci görüşlerinin temel ölçüt alınması ve sosyometri tekniğinin kullanılması önerilmektedir. Böyle bir yöntemin önerilmesinin en temel gerekçeleri ise tarafların anlaşmazlıklarını başkaları (ör., yöneticiler, öğretmenler) tarafından seçilen değil; bizzat kendilerinin seçtiği, sevdiği, güven duydukları, kendilerini daha rahat açabildikleri, iletişim kurabildikleri ve kendilerini temsil edebilen (yaş, cinsiyet, kültür vb. açısından) barışyapıcılardan/arabuluculardan yardım talep etmeleridir. Dolayısıyla bu çalışmada da, hem deney hem de kontrol gruplarının oluşturulacağı okullarda tüm onuncu sınıf öğrencilerine okulda bir anlaşmazlık yaşadıklarında kimden yardım almak istedikleri sorulmuş ve önem sırasına göre üç ismi sosyometri formuna yazmaları istenmiştir. Onuncu sınıf düzeyinde 7 şubenin bulunduğu okullarda her bir şubede arkadaşları tarafından en çok seçilen ve bu eğitime gönüllü olarak katılmak isteyen 3 kız, 3 erkek öğrenci barışyapıcı/arabulucu olarak belirlenmiştir. Böylece, deney ve kontrol gruplarında 21 kız, 21 erkek olmak üzere toplam 42 öğrenci yer almıştır. Öğrencilerin okul değiştirmeleri, özürlü ve özürsüz devamsızlık yapmaları nedeniyle deney grubunda 2 kız, 1 erkek; kontrol grubunda ise 1 kız, 3 erkek veri kaybı yaşanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin yaşları 15 ile 16 ( $\bar{X} = 15.97$ ,  $ss = .16$ ) arasında değişmiş; kontrol grubunda ise yaş ortalaması 16 ( $\bar{X} = 16$ ,  $ss = .00$ ) olarak belirlenmiştir.

## Deneyel İşlem

Deney grubunda yer alan katılımcılara, kuramsal açıklamalara ve ülkemiz kültürel gerçeklerine ve gereksinimlerine dayalı olarak Sağkal (2015) tarafından geliştirilen ve etkililiği deneysel olarak test edilen “Barış Eğitimi Programı” uygulanmıştır. Grup lideri, Sağkal (2015) tarafından hazırlanan “Barış Eğitimi Programı: Uygulayıcı El Kılavuzu”nu kullanmış; grup üyeleri ise kendilerine ilk oturumda dağıtılan “Barış Eğitimi Programı: Öğrenci Etkinlik Kitabı”nı takip etmişlerdir. Barış eğitimi programı, (i) barış ve şiddetin doğasının anlaşılması (barış ve şiddet kavramlarına, Türk ve Dünya kültüründe barışın öncülerine ilişkin farkındalık kazanılması), (ii) barışı engelleyen ve destekleyen unsurlar (kalıpyargılar-önyargılar-ayrımçılık, farklılıklar içerisinde bir olabilmek ve hoşgörü), (iii) barışçıl bir birey için temel beceriler (etkin dinleme, ben dili, empati ve öfke yönetimi) ve (iv) anlaşmazlık çözüm yöntemi olarak “barışyapıcılık” tekniği olmak üzere dört bölümden ve toplam 16 oturumdan oluşmaktadır. Barış Eğitimi Programının içerdiği oturumlar ve her bir oturuma yönelik hedefler Tablo 1’de verilmiştir. Grup oturumları yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarını barış eğitimi alanında tamamlamış olan araştırmanın birinci yazarı tarafından, çatışma çözme, akran arabuluculuğu ve barış eğitimi alanlarında uzman olan araştırmanın ikinci yazarının süpervizyonunda yürütülmüştür.

**Tablo 1.** Barış Eğitimi Programı: Oturumlar ve Hedefler

<b>I. Bölüm: Barış ve Şiddetin Doğasının Anlaşılması</b>	
<b>Oturum 1</b>	<b>Tanışma ve Programın Tanıtılması</b> (i) Grup üyeleriyle tanışır, (ii) Barış Eğitimi Programı'na ve içeriğine ilişkin farkındalık kazanır ve (iii) Grup kurallarını belirleme sürecine katılır.
<b>Oturum 2</b>	<b>Şiddet Nedir?</b> (i) Şiddet kavramını ve içerdiği boyutları kavrar, (ii) Şiddetin kökenlerini anlar, (iii) Şiddetin etkilerini anlar, (iv) Şiddetin alternatifi olduğunun farkına varır ve (v) Grup üyeleriyle şiddete ilişkin ortak bir bakış açısı geliştirir.
<b>Oturum 3</b>	<b>Barış Nedir?</b> (i) Barış kavramını ve içerdiği boyutları kavrar, (ii) Barışı engelleyen ve destekleyen unsurların farkına varır, (iii) Barışın etkilerinin farkına varır ve (iv) Grup üyeleriyle barışa ilişkin ortak bir bakış açısı geliştirir.
<b>Oturum 4</b>	<b>Türk Kültüründe Barışın Öncüleri</b> (i) Mevlana, Hacı Bektaş Veli, Yunus Emre ve Mustafa Kemal Atatürk hakkında farkındalık kazanır.
<b>Oturum 5</b>	<b>Dünya Kültüründe Barışın Öncüleri</b> (i) Mahatma Gandhi ve Martin Luther King hakkında farkındalık kazanır.
<b>II. Bölüm: Barışı Engelleyen ve Destekleyen Unsurlar</b>	
<b>Oturum 6</b>	<b>Kalıpyargılar, Önyargılar ve Ayrımcılık</b> (i) Kalıpyargıların farkına varır, (ii) Önyargıların farkına varır, (iii) Ayrımcılığın farkına varır ve (iv) Kalıpyargılar, önyargılar, ayrımcılık ve barış kavramı arasında bağlantı kurar.
<b>Oturum 7</b>	<b>Farklılıklarımızla Birlik ve Bütünlük Oluşturabilmek</b> (i) İnsanlar arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları anlar, (ii) Farklılıklar ve barış kavramı arasında bağlantı kurar ve (iii) Farklılıklarla birlik ve bütünlük oluşturmaya yönelik bakış açısı geliştirir.
<b>Oturum 8</b>	<b>Hoşgörü</b> (i) Hoşgörü ve hoşgörüsüzlük kavramlarını anlar ve (ii) Hoşgörü, hoşgörüsüzlük ve barış kavramları arasında bağlantı kurar.
<b>III. Bölüm: Barışçıl Bir Birey İçin Temel Beceriler</b>	
<b>Oturum 9</b>	<b>Etkin Dinleme</b> (i) İletişimi kolaylaştıran ve engelleyen unsurların farkına varır, (ii) İletişimde etkin dinlemenin önemini farkına varır ve (iii) Etkin dinleme becerilerini geliştirir.
<b>Oturum 10</b>	<b>Ben Dili</b> (i) Sen dili ile ben dili arasındaki farkı anlar, (ii) İletişimde ben dilinin önemini farkına varır ve (iii) Ben dili kullanma becerisini geliştirir.
<b>Oturum 11</b>	<b>Empati</b> (i) Empati kavramını anlar, (ii) Kişilerarası ilişkilerde empati kurmanın önemini farkına varır ve (iii) Empati kurma becerilerini geliştirir.
<b>Oturum 12</b>	<b>Öfke Yönetimi</b> (i) Öfke duygusunu analiz eder, (ii) Öfke ifade etme biçimlerinin farkına varır ve (iii) Öfke yönetimi becerilerini geliştirir.
<b>IV. Bölüm: Anlaşmazlık Çözüm Yöntemi Olarak “Barışyapıcılık” Tekniği</b>	
<b>Oturum 13</b>	<b>Barışyapıcılık Tekniği</b> (i) Yapıcı anlaşmazlık çözüm tekniklerinin farkına varır, (ii) Barışyapıcılık tekniğini kavrar, (iii) Barışyapıcının gereksinim duyacağı özellik ve becerilerin farkına varır ve (iv) Barışyapıcılık sürecini ana hatlarıyla anlar.
<b>Oturum 14</b>	<b>Barışyapıcılık İşlem Basamakları</b> (i) Barışyapıcılık sürecini öğrenir.
<b>Oturum 15</b>	<b>Barışyapıcılık Uygulamaları</b> (i) Barışyapıcılık becerilerini edinir
<b>Oturum 16</b>	<b>Barışyapıcılık Uygulamaları ve Programın Sonlandırılması</b> (i) Barışyapıcılık becerilerini edinir ve (ii) Eğitim sürecine yönelik değerlendirmeler yapar.

## Ölçme Araçları

**Öznel İyi Oluş.** Alanyazın incelendiğinde, Diener'in (1984) kuramsal açıklamalarına da dayalı olarak öznel iyi oluşun ölçülmesinde sıklıkla "Öznel İyi Oluş = (Yaşam Doyumu + Olumlu Duygu) – Olumsuz Duygu" formülünün kullanıldığı görülmektedir (bk., Doğan ve Eryılmaz, 2013; Doğan ve Sapmaz, 2012; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010). Dolayısıyla bu araştırmada, öznel iyi oluş bağımlı değişkenini ölçmek amacıyla alanyazında sıklıkla kullanılan Yaşam Doyumu Ölçeği (YDÖ; Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985; Köker, 1991) ve Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği (PNDÖ; Gençöz, 2000; Watson, Clark ve Tellegen, 1988) kullanılmıştır. YDÖ, Diener ve diğerleri (1985) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlaması ise Köker (1991) tarafından gerçekleştirilmiştir. YDÖ, tek boyutlu, 5 maddeli, 7'li Likert tipi bir ölçektir. Toplam puanın 5 ile 35 arasında değiştiği ölçekten alınan puanlar arttıkça yaşam doyumunun yükseldiği belirtilmektedir. Köker (1991) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği .85, madde-test korelasyonları ise .71 ile .80 arasında rapor edilmiştir. Mevcut çalışmada ise öntest verilerine dayalı olarak ölçeğin Cronbach alfa katsayısı .78 olarak hesaplanmıştır. PNDÖ, Watson ve diğerleri (1988) tarafından geliştirilmiş, Türkçe'ye uyarlaması ise Gençöz (2000) tarafından yapılmıştır. Pozitif ve Negatif Duygu olmak üzere iki boyuttan oluşan ölçeğin her bir boyutunda 10 madde yer almaktadır. Ölçeğin maddeleri 5'li Likert tipi derecelendirme üzerinden yanıtlanmaktadır. Gençöz (2000), ölçeğin Cronbach alfa katsayısını Negatif Duygu boyutunda .86, Pozitif Duygu boyutunda ise .83 olarak rapor etmiştir. Bu araştırmada, PNDÖ'nün Cronbach alfa katsayısı öntest verileri üzerinden tekrar hesaplanmış ve Pozitif Duygu için .75, Negatif Duygu için .73 olarak tespit edilmiştir.

**Umut.** Bu araştırmada, umut bağımlı değişkenini ölçmek için Snyder ve diğerleri (1997) tarafından geliştirilen, Atik ve Kemer (2009) tarafından Türkçe'ye uyarlaması gerçekleştirilen, 8-16 yaş çocuk ve ergenlerde uygulanabilen Çocuklarda Umut Ölçeği (ÇUÖ) kullanılmıştır. Toplam 6 maddeden oluşan ölçekteki ifadeler 6'lı Likert derecelendirme anahtarı üzerinde yanıtlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puanlar 6 ile 36 arasında değişmektedir. Orijinal çalışmada, tüm ölçeğe ilişkin Cronbach alfa katsayısının farklı örneklemelere dayalı olarak .72 ile .86 arasında değiştiği, bir ay arayla gerçekleştirilen test-tekrar test güvenilirlik çalışmasında güvenilirlik katsayısının .71 olarak hesaplandığı belirtilmiştir. Ayrıca, orijinal çalışmada, ÇUÖ'nün uyum, ayırıcı, yordama ve artımsal geçerliğe sahip olduğu da rapor edilmiştir. Atik ve Kemer (2009) tarafından gerçekleştirilen uyarlama çalışmasında da benzer bir biçimde ölçeğin iki faktörlü (amaca ulaşma yolları ve amaca güdülenme) orijinal yapısının hedef evrende doğrulandığı rapor edilmiştir. Yapı geçerliğinin yanı sıra Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin uyum ve artımsal geçerliğe sahip olduğu da araştırmacılar Atik ve Kemer tarafından belirtilmiştir. ÇUÖ'nün bütünü için Cronbach alfa katsayısı .74, test-tekrar test güvenilirliği ise .57 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada, ÇUÖ'nün Cronbach alfa katsayısı grup ayrımı gözetmeksizin öntest verileri üzerinden tekrar hesaplanmış ve .78 olarak belirlenmiştir.

## Verilerin Analizi

Alanyazında, deneysel araştırmalarda sontest ve izleme testleri bakımından gruplar arasında beklenen olası farklılıkların hesaplanmasında başlangıçta gruplar arasında öntest puanları bakımından muhtemel var olabilecek farklılıkların dikkate alınması ve bağımlı değişkenlere ilişkin ölçme puanlarının öntest puanlarına göre düzeltilmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (bk., Dattalo, 2013; Tabachnick ve Fidell, 2007). Çünkü sontest ya da izleme puanları bakımından gruplar arasında öntest puanlarını kontrol altına almaksızın yapılacak karşılaştırmalar sonucunda elde edilecek bulguların doğrudan deneysel işleme bağlanması hatalı olacaktır. Ayrıca, alanyazında MANCOVA'nın hata varyansını azalttığı için gruplar arası ortalama farklılıkları daha güçlü bir biçimde test edebildiği ve gruplara tesadüfi atamanın yapılamadığı yarı deneysel desenlerde grupların başlangıç puanları bakımından istatistiksel olarak eşitlenmesini sağladığı belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Buna ek olarak, MANCOVA'da birbiriyle ilişkili birden fazla bağımlı değişken ayrı ayrı test edilmediği için Tip I hata oranının artması önlenmekte ve ayrı ayrı yapılacak ANCOVA testlerinde tespit edilemeyecek gruplar arası farklılıkları belki de MANCOVA ortaya çıkartabilecektir (Dattalo, 2013). Bu nedenle, yarı deneysel araştırma deseninin kullanıldığı bu çalışmada, öntest puanlarının ortak değişken (covariate) olarak alındığı Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü Çok Değişkenli Kovaryans Analizi (MANCOVA) uygulanmıştır. Analizler öncesinde veri setinde kodlama hataları, kayıp değerler, tek ve çok yönlü uç değerler bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Analiz öncesi veri tarama işlemlerinin sonrasında MANOVA uygulanarak öntest puanlarının bileşkesi bakımından gruplar arasında anlamlı farklılıklar bulunup bulunmadığı kontrol edilmiştir. Ardından, MANCOVA'nın yürütülebilmesi için gerekli normallik, regresyon doğrularının eğiminin eşitliği, varyans-kovaryans matrislerinin homojenliği ve bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonlar gibi temel varsayımlar sınanmıştır. Varsayımsal

ölçütlerin karşılandığının tespit edilmesinin ardından veri seti üzerinde Tekrarlı Ölçümler İçin Tek Yönlü MANCOVA uygulanmıştır. Analiz sonuçları, gruplar arasındaki farklılıklara ilişkin çok değişkenli anlamlı bir temel etki bulunduğunu gösterdiği için her bir bağımlı değişken için ayrı ayrı ANCOVA sonuçlarına bakılmıştır. Tek değişkenli ANCOVA sonuçlarının değerlendirilmesinde Tip I hata oranını kontrol etmek için Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve her bir ANCOVA .025 (.05/2) düzeyinde test edilmiştir. Çalışmada, sonuç değişkenlere ilişkin varyansın ne kadarının araştırmanın bağımsız değişkeni tarafından açıklandığını belirlemek için de kısmi eta-kare ( $\eta_p^2$ ) değeri hesaplanmıştır.

### İşlem

Bu çalışmada, öncelikle Aydın Efeler Hacı Kadriye Arslan Rehberlik ve Araştırma Merkezi yöneticileriyle görüşülmüş ve merkez okul bölgesinde yer alan birbirine benzer özelliklere sahip olduğu gözlenen Anadolu Liselerinden biri deney okulu, diğeri ise kontrol okulu olarak belirlenmiştir. Her iki okulda da onuncu sınıf şubelerinde sosyometri tekniğinden yararlanılarak “barışyapıcı/arabulucu” olarak sınıfta arkadaşları tarafından en çok tercih edilen 3 kız, 3 erkek öğrenci deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Öğrencilerin deney grubuna atanmalarında gönüllü olmaları ve ebeveyn-veli bilgilendirilmiş onamlarının alınması ölçütleri dikkate alınmıştır. Onuncu sınıf düzeyinde toplam 7 farklı şubenin bulunduğu okullarda deney ve kontrol gruplarının her birinde 42 öğrenci olmak üzere toplamda 84 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere bir işlem uygulanmazken; deney grubundaki katılımcılara iki aylık bir süreçte haftada ikişer oturum olmak üzere toplam 16 oturumu içeren Barış Eğitimi Programı uygulanmıştır. Çalışmada, oturumlar araştırmanın birinci yazarı tarafından yürütülmüştür. Katılımcı sayısının ( $n= 42$ ) yüksek olması nedeniyle, deney grubundaki katılımcılar eğitimleri üç ayrı grupta tamamlamışlardır (*Grup 1=3* şube, toplam 18 öğrenci; *Grup 2=2* şube, toplam 12 öğrenci; *Grup 3=2* şube, toplam 12 öğrenci). Deneysel işlemin öncesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan tüm öğrencilere öntestler uygulanmıştır. Deneysel işlemler tamamlandığında sontestler, deneysel işlemin 8 hafta sonrasında ise izleme testleri uygulanmıştır. Öğrencilerin dönem içerisinde okul değişikliği, özürü ve özürsüz devamsızlık yapmaları nedeniyle deney grubunda 2 kız, 1 erkek olmak üzere toplamda 3; kontrol grubunda 1 kız, 3 erkek olmak üzere toplamda 4 katılımcı veri kaybı yaşanmıştır.

## BULGULAR

Bu çalışmada, araştırmanın temel denencesinin sınanmasının öncesinde veri tarama işlemleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan incelemelerde, veri setinde hatalı kodlamanın, kayıp değerlerin, tek yönlü ve çok yönlü uç değerlerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, çalışmanın ölçümlerine ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Çalışmanın Ölçümlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Grup <sup>a</sup>	Ölçüm	$\bar{X}$	ss.	Basık.	Çarpık.	$\bar{Y}$	sh	%95 GA		$\bar{Y}_i$	sh <sub>i</sub>	%95 GA <sub>i</sub>		
								Alt sınır	Üst sınır			Alt sınır	Üst sınır	
Öznel İyi Oluş	Deney	Öntest	36.59	12.34	-.405	-.105	-	-	-	-	-	-	-	
		Sontest	40.46	12.15	-.715	.361	40.79	1.27	38.26	43.33	40.65	1.14	38.38	42.91
		İzleme	40.15	12.41	-.183	.170	40.50	1.39	37.73	43.27	-	-	-	-
	Kontrol	Öntest	37.42	12.34	-.534	.199	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	35.79	11.05	-.947	.311	35.45	1.29	32.88	38.02	36.10	1.15	33.80	38.40
		İzleme	37.11	13.07	-.1017	.227	36.75	1.41	33.95	39.56	-	-	-	-
Toplam	Öntest	37.00	12.26	-.495	.044	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Sontest	38.16	11.78	-.691	.370	-	-	-	-	-	-	-	-	
Umut	Deney	Öntest	26.31	5.34	-.789	-.066	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	28.00	4.87	-.570	-.362	28.19	.73	26.74	29.65	27.71	.56	26.59	28.82
		İzleme	26.97	5.47	-.719	-.316	27.22	.64	25.95	28.50	-	-	-	-
	Kontrol	Öntest	26.97	5.29	-.166	-.527	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	26.26	6.07	.415	-.787	26.07	.74	24.59	27.54	26.38	.57	25.25	27.51
		İzleme	26.95	6.32	-.461	-.596	26.69	.65	25.40	27.98	-	-	-	-
	Toplam	Öntest	26.64	5.29	-.589	-.285	-	-	-	-	-	-	-	-
		Sontest	27.14	5.53	.428	-.717	-	-	-	-	-	-	-	-
		İzleme	26.96	5.87	-.545	-.479	-	-	-	-	-	-	-	-

<sup>a</sup>Deney grubu,  $n= 39$ ; Kontrol grubu,  $n=38$

Betimsel istatistiklerin hesaplanmasının ardından deneysel işlem öncesinde grupların öntest puanlarının birbirinden farklılaşp farklılaşmadığını kontrol etmek için tek yönlü MANOVA uygulanması planlanmıştır. Tek yönlü MANOVA uygulanmadan önce varsayımsal kriterlerin karşılanıp karşılanmadığı kontrol edilmiştir. Deney grubunun öznel iyi oluş öntest (Kolmogorov-Smirnov  $z = .643, p = .802$ ) ve umut öntest puanları (Kolmogorov-Smirnov  $z = .611, p = .849$ ) ile kontrol grubunun öznel iyi oluş öntest (Kolmogorov-Smirnov  $z = .769, p = .595$ ) ve umut öntest puanlarında (Kolmogorov-Smirnov  $z = .847, p = .469$ ) normal dağılım varsayımının karşılandığı görülmüştür. Ayrıca, Box's M Testi [ $M = .054, F(3, 1035581) = .017, p = .997$ ], gözlenen kovaryans matrislerinin eşit olduğunu göstermiştir. Levene testi sonuçları, hata varyanslarının eşitliğinin hem öznel iyi oluş öntest puanlarında [ $F(1, 75) = .160, p = .690$ ] hem de umut öntest puanlarında [ $F(1, 75) = .028, p = .868$ ] sağlandığını göstermiştir. Bartlett'in küresellik testi [ $\chi^2(2) = 90.118, p = .000$ ], bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğunu göstermiştir. Varsayımsal kriterlerin karşılanmasının ardından başlangıçta gruplar arasında var olabilecek olası farklılıkları tespit etmek için bağımlı değişkenlere ait öntest ölçümleri üzerinde tek yönlü MANOVA uygulanmıştır. MANOVA sonuçları [Wilks' lambda ( $\lambda$ ) = .996,  $F(2, 74) = .153, p = .858$ ], öntest puanları bakımından gruplar arasında anlamlı çok değişkenli temel bir etkinin bulunmadığını göstermiştir.

Gruplar arasında öntest puanlarının bileşkesi bakımından anlamlı bir farklılığın bulunmadığının tespit edilmesinin ardından asıl analiz işlemlerine geçilmiştir. Öznel iyi oluş ve umut öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş öznel iyi oluş ve umut öntest ve izleme testi ortalama puanlarının bileşkesi bakımından gruplar arasında farklılıklar bulunup bulunmadığını incelemek için tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA uygulanmıştır. Analiz öncesinde veri tarama işlemleri gerçekleştirilmiş ve varsayımsal kriterler kontrol edilmiştir. Veri seti incelendiğinde, hatalı kodlamanın, kayıp değerlerin, tek yönlü ve çok yönlü uç değerlerin bulunmadığı tespit edilmiştir. Deney grubunun öznel iyi oluş öntest (Kolmogorov-Smirnov  $z = .643, p = .802$ ), öntest (Kolmogorov-Smirnov  $z = .559, p = .913$ ) ve izleme testi (Kolmogorov-Smirnov  $z = .733, p = .657$ ) ile umut öntest (Kolmogorov-Smirnov  $z = .611, p = .849$ ), öntest (Kolmogorov-Smirnov  $z = .916, p = .371$ ) ve izleme testinde (Kolmogorov-Smirnov  $z = .732, p = .657$ ); benzer bir biçimde, kontrol grubunun da öznel iyi oluş öntest (Kolmogorov-Smirnov  $z = .769, p = .595$ ), öntest (Kolmogorov-Smirnov  $z = .776, p = .583$ ) ve izleme testi (Kolmogorov-Smirnov  $z = .592, p = .875$ ) ile umut öntest (Kolmogorov-Smirnov  $z = .847, p = .469$ ), öntest (Kolmogorov-Smirnov  $z = .627, p = .826$ ) ve izleme testinde (Kolmogorov-Smirnov  $z = .741, p = .642$ ) normal dağılımın sağlandığı görülmüştür. Regresyon doğrularının eğiminin eşitliği varsayımı incelendiğinde, ortak değişkenler ve bağımlı değişken arasındaki korelasyonun gruplara göre farklılaşmadığı ya da bir başka deyişle grup ortak değişken etkileşiminin anlamsız olduğu tespit edilmiştir: Öznel iyi oluş öntest ortak değişkeni, öznel iyi oluş [ $F(1, 71) = 1.811, p = .183$ ] ve umut [ $F(1, 71) = .003, p = .955$ ] bağımlı değişkeni; umut öntest ortak değişkeni, öznel iyi oluş [ $F(1, 71) = 2.710, p = .104$ ] ve umut [ $F(1, 71) = .781, p = .380$ ] bağımlı değişkeni açısından. Ayrıca, Box's M Testi [ $M = 5.339, F(10, 26849) = .503, p = .889$ ], bağımlı değişkenlere ait gözlenen kovaryans matrislerinin gruplararası eşitliğinin sağlandığını göstermiştir. Levene testi sonuçları, hata varyanslarının eşitliğinin hem öznel iyi oluş öntest [ $F(1, 75) = .179, p = .674$ ] ve izleme testi puanlarında [ $F(1, 75) = .008, p = .927$ ] hem de umut öntest [ $F(1, 75) = .188, p = .666$ ] ve izleme testi puanlarında [ $F(1, 75) = .056, p = .814$ ] sağlandığını göstermiştir. Bartlett'in küresellik testi, gruplar arası [ $\chi^2(2) = 51.957, p = .000$ ] ve ölçümler arası [ $\chi^2(2) = 30.514, p = .000$ ] analizler için bağımlı değişkenler arasındaki korelasyonların anlamlı olduğunu göstermiştir. Analiz öncesi veri tarama işlemleri ile varsayımsal incelemelerin ardından, barış eğitimi programının öğrencilerin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek için 2 (Grup) x 3'lük (Ölçüm) tekrarlı ölçümler için tek yönlü MANCOVA uygulanmıştır. Analiz sonuçları, ölçümler arasının [Wilks' lambda ( $\lambda$ ) = .957,  $F(2, 72) = 1.623, p = .204$ ] ve ölçüm\*grup etkileşiminin [Wilks' lambda ( $\lambda$ ) = .972,  $F(2, 72) = 1.030, p = .362$ ] anlamlı olmadığını göstermiştir. Fakat öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş öznel iyi oluş ve umut öntest ve izleme testi puan ortalamalarının bileşkesi için gruplar arasındaki farklılıklara ilişkin çok değişkenli temel etkinin anlamlı olduğu tespit edilmiştir [Wilks' lambda ( $\lambda$ ) = .901,  $F(2, 72) = 3.947, p = .024$ ].



**Tablo 3.** Tekrarlı Ölçümler İçin MANCOVA İstatistikleri

Etki	Bağımlı Değişken	Tek Değişkenli Test Sonuçları			Çok Değişkenli Test Sonuçları		
		<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta_p^2$	<i>F</i> (Wilks' lambda)	<i>p</i>	$\eta_p^2$
Grup	Öznel İyi Oluş	7.853	.006**	.097	3.947	.024*	.099
	Umut	2.782	.100	.037	(.901)		
Ölçüm	Öznel İyi Oluş	.033	.857	.000	.1623	.204	.043
	Umut	3.077	.084	.040	(.957)		
Ölçüm*Grup	Öznel İyi Oluş	.653	.422	.009	1.030	.362	.028
	Umut	1.976	.164	.026	(.972)		

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .025$ 

Analizlerde gruplararası anlamlı çok değişkenli temel bir etki tespit edildiği için her bir bağımlı değişken için ayrı ayrı ANCOVA sonuçları kontrol edilmiştir. Bağımlı değişkenlerin her biri için ayrı analizlerin yürütülmesi Tip I hata oranını arttıracığı için alfa düzeyinde Bonferroni düzeltmesi ( $.05/2 = .025$ ) yapılmıştır. Tek değişkenli ANCOVA testleri, öznel iyi oluş [ $F(1, 73) = 7.853, p = .006, \eta_p^2 = .097$ ] bağımlı değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunurken; umut [ $F(1, 73) = 2.782, p = .100, \eta_p^2 = .037$ ] bağımlı değişkeni bakımından gruplar arasındaki farklılığın anlamlı olmadığını göstermiştir. Öznel iyi oluş bağımlı değişkenindeki varyansın ne kadarının bağımsız değişken tarafından açıklandığını incelemek için kısmi eta-kare değerine ( $\eta_p^2$ ) bakılmıştır. Kısmi eta-kare değeri ( $\eta_p^2 = .10$ ), öznel iyi oluş bağımlı değişkenine ilişkin varyansın %10'unun grup faktörüyle ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgular, barış eğitimi programının öğrencilerin öznel iyi oluşlarının artmasında anlamlı iken umut düzeylerinin artmasında anlamlı bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, okul temelli birincil önleme programı kapsamında uygulanan barış eğitimi programının lise öğrencilerinin öznel iyi oluşları ve umut düzeyleri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma bulguları, barış eğitimi programına katılan deney grubundaki onuncu sınıf öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut öntest ortalama puanlarına göre düzeltilmiş öznel iyi oluş ve umut son test ve izleme testlerinin ortalama puanlarının bileşkesinin kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, başka bir deyişle, araştırmanın temel denencesinin desteklendiğini göstermiştir. Bağımlı değişkenlerin bileşkesi bakımından gruplar arası farklılıklar üzerinde çok değişkenli anlamlı bir etki tespit edilmesinin ardından tek değişkenli kovaryans analizleri uygulanarak gruplar arası farklılıklar her bir bağımlı değişken için ayrı ayrı kontrol edilmiştir. Araştırma bulguları, barış eğitimi programının öğrencilerin öznel iyi oluşlarının artmasında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Buna karşın, beklenenin aksine barış eğitimi programının öğrencilerin umut düzeylerinin artmasında anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir. Kısmi eta-kare değeri hesaplandığında, öznel iyi oluş bağımlı değişkenine ilişkin varyansın %10'unun bağımsız değişken tarafından açıklandığı görülmüştür. Araştırmada tespit edilen bu etki büyüklüğü orta düzey olarak belirlenmiştir (bk., Green ve Salkind, 2005).

Bireylerin öznel iyi oluşlarını arttırmaya dönük yürütülen önceki çalışmalarda (Dursun, 2015; Karataş, 2014; Malkoç, 2011) elde edilen bulgularla tutarlı olarak mevcut çalışmada barış eğitimi programının öğrencilerin öznel iyi oluşlarının artmasında anlamlı bir etki yarattığı görülmüştür. Bu çalışma, doğrudan bir pozitif psikoloji müdahale programı olmamasına ve önceki çalışmalarda (bk., Seligman, Steen, Park ve Peterson, 2005) belirtilen katılımcıların gün içerisinde yaşadıkları üç iyi durumu ve bu durumu neden yaşadıklarını her gece bir hafta boyunca yazmaları ya da farkına vardıkları en güçlü beş özelliklerinden birini bir hafta boyunca her gün farklı bir biçimde kullanmaları gibi pozitif psikoloji müdahale işlemleri içermemesine rağmen barış eğitimi programına katılan öğrencilerin öznel iyi oluş puanlarının nasıl/neden artmış olabileceğinin burada tartışılmasında yarar vardır. Mevcut çalışma, çocuk ve gençlerin öznel iyi oluş düzeyini arttırmak için barış eğitimi programlarından yararlanılmalı iddiasını taşımamakla birlikte, bu tür çalışmaların öğrencilerin yalnızca şiddet, saldırganlık ve zorbalık gibi olumsuz davranışlarının azaltılmasının/önlenmesinin de ötesinde öğrencilerin öznel iyi oluş gibi olumlu özelliklerini de güçlendireceği hipotezini ileri sürmektedir. Alanyazında, barış eğitimi programının pozitif psikoloji değişkenleri üzerindeki etkilerinin rapor edildiği deneysel araştırmalara rastlanmamasına rağmen,

barışyapıcılık/arabuluculuk eğitim programlarına katılan öğrencilerin barışyapıcılık/arabuluculuk sürecine ilişkin algılarının incelendiği nitel çalışmalarda (ör., Çetin, Türnüklü ve Turan, 2014; Sağkal, Türnüklü ve Topçu Kabasakal, 2015; Türnüklü, 2011) elde edilen bulgular, öğrencilerin iyi oluşlarındaki gelişmelere ilişkin önemli ipuçları vermektedir. Yürütülen araştırmalarda (bk., Çetin vd., 2014; Sağkal vd., 2015; Türnüklü, 2011), barışyapıcı/arabulucu öğrencilerin, barışyapıcı/arabulucu olmaktan mutluluk, sevinç ve heyecan duyduklarını, özsaygı ve özgüvenlerinin arttığını; anlaşmazlık yaşayan arkadaşlarını barıştırmanın kendilerini iyi hissettirdiğini; kişilerarası ilişkilerinin niteliğinin geliştiğini ve daha çok sosyalleştiklerini; öfke yönetimi, iletişim, sorun çözme vb. temel becerilerinin geliştiğini; kişilerarası ilişkilerin yönetilmesi, sürdürülmesi ve anlaşmazlıkların çözümüne yönelik algı ve perspektiflerinde değişimler yaşandığını vurguladıkları görülmektedir. Tüm bu öğrenci söylemleri, barışyapıcı/arabulucu olmanın öğrencilerin öznel iyi oluşları üzerinde olumlu katkıları olduğuna ilişkin destekleyici nitelikte kanıtlar sunmaktadır. Ayrıca, olumsuz özellikleri önlemeye çalışmak yerine proaktif bir yaklaşım izlenerek öğrencilere günlük yaşamda ihtiyaç duydukları becerilerin kazandırılarak dolaylı olarak onların psikolojik uyumlarının güçlendirilebileceğine ilişkin alanyazındaki kuramsal açıklamalar (Terjesen, Jacofsky, Froh ve DiGiuseppe, 2004) da bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Bu çalışmada, barış eğitimi programının öğrencilerin umut düzeylerinin artmasında ise anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Betimsel istatistiklerde, öntest puan ortalamalarına göre sontest puan ortalamalarında deney grubu lehine bir artış gözlenmesine rağmen analizlerde öntest puanlarına göre düzeltilmiş umut sontest ve izleme testi puan ortalamalarının bileşkesi bakımından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılıklar bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgunun, alanyazındaki mevcut araştırma (ör., Karataş, 2014; Marques, Pais-Ribeiro ve Lopez, 2011; Yerlikaya, 2014) bulgularından farklılaştığı görülmektedir. Örneğin, Yerlikaya (2014), yürüttüğü araştırmada bilişsel-davranışçı kurama ve hobi terapiye dayalı olarak geliştirdiği 11 oturumdan oluşan Umut Eğitimi Programının ortaokul öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerini azaltmada anlamlı bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Benzer bir biçimde, Karataş (2014) üniversite öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdiği 12 oturumdan oluşan psikodrama grup uygulamasının, öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini azalttığı bulgusuna ulaşmıştır. Marques, Lopez ve Pais-Ribeiro (2011), ortaokul örnekleminde beş oturumdan oluşan umut müdahale programını her hafta bir oturum olmak üzere beş haftalık bir süreçte uygulamışlar ve deney grubundaki öğrencilerin sontest puanlarının kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde arttığını, 6 ve 18 ay sonra gerçekleştirilen izleme ölçümlerinde programın etkilerinin kalıcı olduğunu belirlemiştir. Önceki araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada barış eğitimi programının öğrencilerin umut düzeylerinin artmasında etkili olmadığına ilişkin elde edilen bu bulguyla ilgili olası açıklamaların ve yorumların paylaşılmasında yarar vardır. Öncelikle, barış eğitimi programının içeriğinde, hedefler belirleme, bu hedeflere ulaşmayı sağlayacak yolları/seçenekleri planlama, bu süreçte karşılaşılabilecek olası güçlükleri saptama ve bunlarla nasıl başa çıkılacağını önceden belirleme, hedefe yönelik planları uygulamaya koyma ve sürdürme gibi umut değişkeniyle bağlantılı etkinliklere doğrudan yer verilmemesi nedeniyle öğrencilerin umut puanlarında bir değişim gözlenmemiş olabilir. İkinci olarak, bu çalışmada katılımcıların spesifik bir alandaki (barışa yönelik umut) gelecek umutları yerine daha genel bir alandaki geleceğe yönelik umutları ölçülmüştür. Dolayısıyla, araştırmada barışa yönelik umut yerine daha genel bir gelecek umudunun ölçülmesi nedeniyle de umut değişkeninde beklenen yönde değişimler gözlenmemiş olabilir.

Bu çalışmada, araştırmanın alanyazına katkılarının yanı sıra elde edilen bulguların yorumlanmasında dikkate alınması gereken sınırlılıkların da vurgulanmasında yarar vardır. Öncelikle, deney ve kontrol grupları araştırmanın amaçlarıyla da örtüşecek bir biçimde belirli ölçütler dikkate alınarak oluşturulduğu ve dolayısıyla seçkisiz atama yapılamadığı için bu çalışmada gerçek deneysel desen yerine yarı deneysel desen kullanılmıştır. İkinci olarak, bu çalışmada tüm okul yaklaşımı yerine onuncu sınıf şubelerinden sadece belirli sayıda öğrenci seçilip barışyapıcı/arabulucu olarak eğitilmiştir. Çalışmanın üçüncü bir sınırlılığı, araştırma örnekleminin Aydın ili merkezinde yer alan ve öğrenciler arası anlaşmazlıkların sık yaşandığı birbirine benzer özelliklere sahip iki ayrı Anadolu Lisesinde eğitim gören onuncu sınıf öğrencilerini içermesidir. Buna ek olarak, araştırmada öznel iyi oluş ve umut bağımlı değişkenlerinin “okulda öznel iyi oluş” ve “barışa yönelik umut” gibi daha spesifik alanlar yerine daha genel bağlamda ölçülmesi araştırmanın ölçme araçlarıyla ilgili bir diğer sınırlılığını oluşturmuştur. Ayrıca, bu araştırmada nicel verilerin nitel görüşme verileriyle desteklenmemiş olması araştırmanın bir başka sınırlılığıdır. Son olarak, bu çalışmada plasebo kontrolünün yapılmaması da araştırmanın yöntemsel sınırlılıkları arasında yer almaktadır.

Öte yandan, belirtilen sınırlılıklarına rağmen barış eğitimi programının lise öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelendiği bu deneysel araştırma, barış eğitimi literatüründeki ampirik araştırma bulgularına katkılar sağlamıştır. Bütüncül olarak değerlendirildiğinde, araştırmanın bulguları okullarda uygulanan barış eğitimi programlarının öğrencilerin sadece olumsuz özelliklerinin önlenmesinde değil; öznel iyi oluş gibi olumlu özelliklerinin de güçlendirilmesinde etkili olduğunun gösterilmesinde alanyazında küçük ama önemli bir boşluğu doldurmuştur. Bu çalışmada kanıt temelli birincil önleme programı kapsamında geliştirilen ve etkililiği önceki çalışmalarda (Sağkal, 2015) da deneysel olarak test edilen barış eğitimi programının kullanılması, sınıfta uygulamalarının yanı sıra deneysel işlemin 8 hafta sonrasında izleme ölçümlerinin yapılması ve çalışmanın deneysel araştırma yürütme ilkeleri doğrultusunda özenli bir biçimde gerçekleştirilmesi araştırmanın güçlü yanları olarak gösterilebilir. Gelecek çalışmalarda, araştırmacılar barış eğitimi programının öğrencilerin öznel iyi oluş ve umut düzeyleri üzerindeki etkilerini farklı örneklerde test edip, bu çalışmada elde edilen bulguların kararlılığını sınavabilirler. Ayrıca, gelecekte barış eğitimi programının mutluluk, iyimserlik, affetme, olumlu benlik algısı, minnettarlık, duygu düzenleme, prososyal davranışlar gibi pozitif psikolojiyle de bağlantılı olumlu özelliklerin güçlendirilmesine yönelik etkileri araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Atik, G. ve Kemer, G. (2009). Çocuklarda Umut Ölçeği'nin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 8(2), 379-390.
- 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
- Ciarrochi, J., Parker, P., Kashdan, T. B., Heaven, P. C. L. ve Barkus, E. (2015). Hope and emotional well-being: A six-year study to distinguish antecedents, correlates, and consequences. *The Journal of Positive Psychology*, 10(6), 520-532. doi:10.1080/17439760.2015.1015154
- Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L. ve Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet?. *Psychology in the Schools*, 41(1), 101-110. doi:10.1002/pits.10142
- Cohrs, J. C., Christie, D. J., White, M. P. ve Das, C. (2013). Contributions of positive psychology to peace: Toward global well-being and resilience. *American Psychologist*, 68(7), 590-600. doi:10.1037/a0032089
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. bs.). Boston, MA: Pearson.
- Çetin, C., Türnüklü, A. ve Turan, N. (2014). Anlaşmazlıkların çözümünde akran arabuluculuk modelinin dönüştürücü etkileri: Arabulucu öğrenciler gözünden bir değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 383-411.
- Damirchi, E. S. ve Bilge, F. (2014). Barış eğitimi programının yedinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve iletişim becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 309-318. doi:10.15390/EB.2014.2983
- Dattalo, P. (2013). *Analysis of multiple dependent variables*. New York: Oxford University Press.
- Deutsch, M. (2014). Cooperation, competition, and conflict. P. T. Coleman, M. Deutsch ve E. C. Marcus (Ed.). *The handbook of conflict resolution: Theory and practice* içinde (3. bs., s. 3-28). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. doi:10.1037//0003-066X.55.1.34
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. ve Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. doi:10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Diener, E. ve Tov, W. (2007). Subjective well-being and peace. *Journal of Social Issues*, 63(2), 421-440. doi:10.1111/j.1540-4560.2007.00517.x
- Doğan, T. ve Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107-117.
- Doğan, T. ve Sapmaz, F. (2012). Kişilerarası ilişki tarzları ve öznel iyi oluş. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 585-601.
- 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(5), 386-393.
- Dursun, A. (2015). *Anne babası boşanmış ergenlerin öznel iyi oluşunu artırma programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Elbedour, S. (1998). Youth in crisis: The well-being of middle eastern youth and adolescents during war and peace. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 539-556. doi:10.1023/A:1022878922817
- Eryılmaz, A. (2013). Pozitif psikolojinin psikolojik danışmanlık ve rehberlik alanında gelişimsel ve önleyici hizmetler bağlamında kullanılması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 1(1), 1-22.

- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Gençöz, T. (2000). Pozitif ve Negatif Duygu Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(46), 19-26.
- Gentry, D. B. ve Benenson, W. A. (1992). School-age peer mediators transfer knowledge and skills to home setting. *Mediation Quarterly*, 10(1), 101-109.
- 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.
- Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20. doi:10.1080/1740020032000178276
- Johnson, R. T. ve Johnson, D. W. (2002). Teaching students to be peacemakers: A meta-analysis. *Journal of Research in Education*, 12(1), 25-39.
- Karataş, Z. (2014). Psikodrama uygulamasının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş ve umutsuzlukları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 39(173), 118-128.
- Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lum, J. (2013). Peace education: Past, present, and future. *Journal of Peace Education*, 10(3), 215-229. doi:10.1080/17400201.2013.863824
- Malkoç, A. (2011). *Öznel iyi oluş müdahale programının üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Marques, S. C., Lopez, S. J. ve Pais-Ribeiro, J. L. (2011). "Building hope for the future": A program to foster strengths in middle-school students. *Journal of Happiness Studies*, 12(1), 139-152. doi:10.1007/s10902-009-9180-3
- Marques, S. C., Pais-Ribeiro, J. L. ve Lopez, S. J. (2011). The role of positive psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in children and adolescents: A two-year longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 12(6), 1049-1062. doi:10.1007/s10902-010-9244-4
- Nix, C. L. ve Hale, C. (2007). Conflict within the structure of peer mediation: An examination of controlled confrontations in an at-risk school. *Conflict Resolution Quarterly*, 24(3), 327-348. doi:10.1002/crq.177
- Sağkal, A. S. (2011). *Barış eğitimi programının ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin saldırganlık eğilimleri, empati düzeyleri ve barışa ilişkin görüşleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sağkal, A. S. (2015). *Barış eğitimi programının dokuzuncu sınıf öğrencilerinin şiddete yönelik tutumları, sosyal problem çözme becerileri ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sağkal, A. S., Türnüklü, A. ve Topçu Kabasakal, Z. (2015). Barışyapıcı öğrencilerin barışyapıcılık sürecine ilişkin algıları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 14-26.
- Sarı, T. ve Kermen, U. (2015). Ergenlerde barışa yönelik tutumların yordayıcısı olarak öznel iyi oluş. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 532-546. doi:10.14687/ijhs.v12i2.3290
- Seligman, M. E. P. ve Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. ve Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. doi:10.1080/03054980902934563

- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. ve Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Sims, G. K., Nelson, L. L. ve Puopolo, M. R. (Ed.). (2014). *Personal peacefulness: Psychological perspectives*. New York: Springer.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E., Rapoff, M. Ware, L., Danovsky, M., ... Stahl, K. J. (1997). The development and validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421. doi:10.1093/jpepsy/22.3.399
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. bs.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J. ve DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, 41(1), 163-172. doi:10.1002/pits.10148
- Topçu Kabasakal, Z., Sağkal, A. S. ve Türnüklü, A. (2015). Barış eğitimi programının öğrencilerin şiddet eğilimleri ve sosyal sorun çözme becerileri üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 43-62. doi:10.15390/EB.2015.4704
- Türk, F. ve Türnüklü, A. (2016). Akran arabuluculuk eğitiminin lise öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, empatik eğilim ve saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 1589-1606. doi:10.14687/ijhs.v13i1.3669
- Türnüklü, A. (2011). Peer mediators' perceptions of the mediation process. *Education and Science*, 36(159), 179-191.
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürler, S., Kalender, A., Zengin, F. ve Şevkin, B. (2009). The effects of conflict resolution and peer mediation education on students' empathy skills. *Education and Science*, 34(153), 15-24.
- 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*, 38(1), 13-22. doi:10.1080/03004270902760668
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Sünbül, D. ve Ergül, H. (2010). Effects of conflict resolution and peer mediation training in a Turkish high school. *Australian Journal of Guidance & Counseling*, 20(1), 69-80.
- Watson, D., Clark, L. A. ve Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.
- Yerlikaya, İ. (2014). Bilişsel-davranışçı yaklaşıma ve hobi terapiye dayalı "Umut Eğitimi Programları"nın ilköğretim öğrencilerinin umutsuzluk düzeyine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 1(1), 35-43.
- Yıldız, D. G., Çetin, H., Türnüklü, A., Tercan, M., Çetin, C. ve Kaçmaz, T. (2016). "Polatlı Müzakereci-Arabulucu-Lider Öğrenci Yetiştiriyor" projesinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 650-670.

## EXTENDED SUMMARY

### *The Effects of Peace Education Program on High School Students' Subjective Well-Being and Levels of Hope*

#### INTRODUCTION

In the last decades, science of psychology focused much on negative features of individuals because of regarding the negative experiences as more urgent to address and neglecting the importance of positive emotions in life. However, in the 21<sup>st</sup> century, it is necessary to leave this approach and strengthen positive qualities like courage, interpersonal skills, and hope (Eryilmaz, 2013; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Instead of implementing prevention programs just for psychosocial problems, it is also essential to carry out intervention programs designed for developing students' competencies and well-being (Clonan, Chafouleas, McDougal, & Riley-Tillman, 2004). Within this context, it is observed that student-to-student violence, aggression, and bullying is still one of the basic problems in school environments, and in the prevention of those problems intervention programs (e.g., Sağkal, 2011, 2015; Türnüklü et al., 2010) mostly focus on remediating those negative outcomes. Whereas, it is foreseen that peace education programs conducted as school-based primary prevention program not only will remediate negative features but also will enhance positive qualities, values, skills, and social competencies.

It is also remarkable that latest theoretical and empirical studies arised to explain the links between positive psychology and peace psychology. Theoretical studies (e.g., Cohrs, Christie, White, & Das, 2013) emphasize that by using positive psychology enhancing individuals' positive qualities such as subjective well-being, resilience, perspective taking, empathizing, acting fairly, and etc. will play a crucial role on building interpersonal, intergroup, and international peace. Similarly, empirical studies (e.g., Diener & Tov, 2007; Sarı & Kermen, 2015) indicate that there is positive correlation between individuals' subjective well-being and attitudes towards peace. Therefore, implementing positive psychology based intervention programs at schools from an early ages will support positive child and youth development and may be make peace more possible at societal and global level in the future (Elbedour, 1998).

In peace education, students are provided with nonviolent conflict resolution knowledge, skills, attitudes, and values to build peace in daily life (Harris, 2004). Peace education not only aims to prevent violence as building negative peace but also targets to enable social justice, cooperation, and harmony in society and interpersonal relationships as creating positive peace (Galtung, 1969). Thus, it is possible to state that peace education, which involves concepts like happiness, love, respect, justice, unconditional acceptance, tolerance, and well-being and grounded on positive peace rather than just negative peace, takes its place in positive psychology research area. In the light of all these explanations, it is thought that evidence-based peace education programs both will prevent students' negative behaviors like violence, aggression, and bullying and will develop, support, and strengthen students' subjective well-being, and hope of peace and future.

In the literature, it is seen that while conflict resolution, mediation or peace education programs' effects on attitudes towards violence (Sağkal, 2015), aggression (Sağkal, 2011; Türk & Türnüklü, 2016; Türnüklü et al., 2010), conflict resolution/problem solving skills (Damirchi & Bilge, 2014; Sağkal, 2015; Türk & Türnüklü, 2016), empathy (Sağkal, 2011; Türk & Türnüklü, 2016; Türnüklü et al., 2009), communication skills (Damirchi ve Bilge, 2014) were investigated more frequently, no research exists to date that analyze the effects of school-based peace education programs on positive psychology variables. It is clear that psychodrama (Karataş, 2014), psychoeducation (Yerlikaya, 2014), and positive psychology intervention programs (Dursun, 2015; Malkoç, 2011; Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro, 2011) are effective at increasing children's and adolescents' subjective well-being and/or levels of hope. However, the effects of peace education on positive psychology variables are still unknown.

#### **Purpose of the Study**

In order to address these gaps in the literature, the current study examined the effects of school-based primary prevention focused peace education program on high school students' subjective well-being and levels of hope.

## METHOD

In the research in which the effects of peace education program on high school students' subjective well-being and levels of hope were investigated, quasi-experimental design was used. After assigning experimental and control group participants, pretests were applied on both groups. While experimental group participants received peace education training, any intervention was applied on control group participants. In order to assess differences between experimental and control groups, posttests and 8-weeks later follow-up measures were conducted after experimental treatment has completed.

Study group of the research involved tenth grade students from two Anatolian High Schools located in central school district of province of Aydın. The schools have similar backgrounds and in both schools student-to-student conflicts are experienced frequently. The reason composing experimental and control groups in separate schools was to minimize threats of internal validity (see Creswell, 2012). In this study, it was expected that the students who have received peace education program will act as peacemakers/peer mediators in their classrooms as well as in school to help the disputants to resolve their conflicts constructively. In the literature, it is emphasized that disputants ask help from peacemakers/peer mediators whom they trust most, feel more secure, express themselves clearly, and communicate easily (e.g., Topçu Kabasakal, Sağkal, & Türnüklü, 2015; Türnüklü, Kaçmaz, Sünbül, & Ergül, 2010; Yıldız et al., 2016). Therefore, in this study, in both schools in which experimental and control groups were composed, all the tenth grade students were asked to write three names in order of priority whom they may ask help in case of an interpersonal conflict. In the schools where there were seven classes in tenth grade level, 3 girls and 3 boys who are mostly preferred by their classmates in each classroom were assigned as research participants both for experimental and control groups. By this way, experimental and control groups each included 21 girls, 21 boys, and 42 students in total.

Independent variable of the research was peace education program. Peace education program was developed by Sağkal (2015) based on theoretical explanations and realities of Turkish culture, and its effectiveness was tested experimentally. The program was composed of four main parts and 16-sessions in total. Dependent variables of the study were subjective well-being and levels of hope. To measure subjective well-being, The Satisfaction With Life Scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985; Köker, 1991) and Positive and Negative Affect Schedule (PANAS; Gençöz, 2000; Watson, Clark, & Tellegen, 1988) were used. In order to assess levels of hope, Children's Hope Scale (CHS; Atik ve Kemer, 2009; Snyder et al., 1997) was used by the researchers.

In this quasi-experimental study, repeated measures one-way MANCOVA was used to assess group differences on subjective well-being and levels of hope dependent variables after adjusting for pretest differences between the groups. Because there was a significant main multivariate effect for group, for each dependent variable separate ANCOVAs were conducted. In order to control Type-I error rate, Bonferroni adjustment was used to adjust for the alpha level. In addition, partial eta squared value ( $\eta_p^2$ ) was reported.

## RESULTS

In the analysis of data, first of all, a one-way MANOVA was conducted to determine whether there were significant main differences across the groups (experimental vs control) on pretest composite means. MANOVA test [Wilks' lambda ( $\lambda$ ) = .996,  $F(2, 74) = .153$ ,  $p = .858$ ] indicated that pretest composite means do not vary in significant amounts between the experimental and control groups. In order to examine the effects of peace education program on high school students' subjective well-being and levels of hope, a 2 (Group) x 3 (Time) repeated measures one-way MANCOVA was conducted and test results indicated that although there were no significant Group X Time interaction [Wilks' lambda ( $\lambda$ ) = .972,  $F(2, 72) = 1.030$ ,  $p = .362$ ] and main effects of time [Wilks' lambda ( $\lambda$ ) = .957,  $F(2, 72) = 1.623$ ,  $p = .204$ ], there was a significant multivariate main effect of group [Wilks' lambda ( $\lambda$ ) = .901,  $F(2, 72) = 3.947$ ,  $p = .024$ ]. Moreover, repeated measures one-way ANCOVAs were conducted to follow up on the significant multivariate main effects of group. After adjustment for the covariates, there was a significant difference between the experimental and control groups in terms of subjective well-being scores [ $F(1, 73) = 7.853$ ,  $p = .006$ ,  $\eta_p^2 = .097$ ], but not for levels of hope [ $F(1, 73) = 2.782$ ,  $p = .100$ ,  $\eta_p^2 = .037$ ]. Furthermore, the differences between the experimental and control groups in terms of the linear combination of posttest and follow-up test subjective well-being scores adjusted for differences in the pretest scores evidenced a medium effect size ( $\eta_p^2 = .10$ ).



## DISCUSSION

In the study, the effects of school-based primary prevention focused peace education program on high school students' subjective well-being and levels of hope were investigated. Findings indicated that there was a significant multivariate difference between the experimental and control groups in terms of the linear combination of subjective well-being posttest and follow-up test and levels of hope posttest and follow-up test scores adjusted for differences in the pretest scores. In other words, main hypothesis of the research was confirmed. Repeated measures one-way ANCOVA tests indicated that after adjustment for the pretest scores, there was a significant difference between the experimental and control groups in terms of subjective well-being scores. However, there was no such significant difference between the groups in terms of levels of hope after the treatment.

Consistent with previous studies (e.g., Dursun, 2015; Karataş, 2014; Malkoç, 2011) indicating that positive psychology intervention programs are effective at increasing individuals' subjective well-being, the present study suggests that peace education program is effective at increasing students', trained as peacemakers/peer mediators, subjective well-being. Although the current study does not directly claim that to increase children's and youth's subjective well-being, researchers and practitioners should use peace education programs in schools, it puts the hypothesis forward that peace education program is effective not only at decreasing/preventing negative behaviors like violence, aggression, and bullying but also at strengthening positive qualities like students' subjective well-being.

Contrary to studies (e.g., Karataş, 2014; Marques, Lopez, & Pais-Ribeiro, 2011; Yerlikaya, 2014) existing in the literature, peace education program was not effective at increasing students' levels of hope. It is necessary to make possible explanations and interpretations for this finding in the research. First of all, it is possible that because there was no direct manipulation in peace education program related to goal setting, planning pathways to reach that goals, anticipating potential difficulties and determining coping strategies, and putting all these plans into practice and perseverance to reach those goals, experimental group students' levels of hope did not differ significantly from control group students' levels of hope after the peace education intervention. Moreover, measuring a more general hope of future in the current study instead of assessing hope in a more specific dimension like hope of future regarding peace may not reveal changes in levels of hope between the experimental and control groups.

Altogether, this research filled a little but a crucial gap in the literature that school-based primary prevention focused peace education programs are effective not only at preventing negative features but also strengthening positive qualities like subjective well-being. However, findings of current study must also be interpreted with some caution, since sample was not assigned to the groups randomly, thus the quasi-experimental research design was used, and instruments measured subjective well-being and levels of hope in more general context rather than in more specific contexts like "subjective well-being at school" and "hope of future regarding peace". Further, additional studies are necessary to determine the generalizability of findings to other sample groups in various parts of Turkey. Lastly, in future research, peace education program's effects on strengthening positive qualities linked with positive psychology such as happiness, optimism, forgiveness, gratitude, positive self-concept, emotion regulation, and prosocial behaviors can be examined.