

“Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” Çatışma Çözümü Eğitim Programı: Batı Trakya İlköğretim Örneklemi*

“We Can Resolve Our Conflict” Conflict Resolution Training Program: Western Thrace Elementary School Sample

Pynar Ali Dai¹, Arzu Araz²



***Yazar notu:** Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹Uzman Psikolog, Xanthi-Yunanistan
²Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, İzmir-Türkiye

ORCID: P.A.D. 0000-0002-0962-7323;
A.A. 0000-0002-7510-917X

Sorumlu yazar/Corresponding author:

Arzu Araz,
Dokuz Eylül Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi,
Psikoloji Bölümü, İzmir-Türkiye
E-posta/E-mail: a.araz@deu.edu.tr

Başvuru/Submitted: 24.07.2020

Kabul/Accepted: 23.02.2021

Online Yayın/Published Online: 02.08.2021

Citation/Atf: Ali Dai, P., Araz A. (2021).
“Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” Çatışma Çözümü Eğitim Programı: Batı Trakya İlköğretim Örneklemi. *Psikoloji Çalışmaları - Studies in Psychology*, 41(2), 645–671.
<https://doi.org/10.26650/SP2021-852786>

ÖZ

Çocuklar kendilerine öğretilmediği sürece arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunları yapıcı yollarla nasıl çözebileceklerini bilmemekte, şiddete başvurarak ya da edilgen davranarak çatışmadan kaçınmaya çalışmaktadırlar. Bu nedenle çocuklar arasındaki iletişimde şiddet oldukça yaygındır. Söz konusu soruna çözüm üretmek amacıyla dünyanın birçok ülkesinde öğrenciler, okullarda çatışma çözümü eğitimi almaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” çatışma çözümü eğitim programının etkililiğini, Yunanistan Batı Trakya azınlığı ilköğretim örneklemi üzerinde sınamaktır. Söz konusu eğitim programı aracılığıyla öğrencilere arkadaşları ile yaşayabilecekleri anlaşmazlıkları yapıcı yollar ile çözüme becerilerinin kazandırılması, duygu düzenleme ile sosyal davranış becerilerinin artırılması ve davranış sorunlarının azaltılması hedeflenmiştir. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmış olup, uygulama grubu 103 ve kontrol grubu 74 öğrenciden oluşmuştur. Ölçümler Çatışma Senaryoları, Duygu Ayarlama Ölçeği, Güçler ve Güçlükler Anketi kullanılarak yapılmıştır. Toplam 21 oturumdan oluşan eğitim kapsamında öğrencilerin ilgisini çekmeyi hedefleyen karikatür, poster ve çizgi film gibi materyaller kullanılmış; sınıf tartışmaları, rol alma, kalem kağıt aktiviteleri gibi öğrencilerin aktif katılımını sağlamak amacıyla tekniklerden faydalanılarak uygulama grubundaki öğrencilere duyguları tanıma, öfke kontrolü, empati ve yapıcı çatışma çözümü eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise böyle bir eğitim verilmemiştir. Bu çalışmada, Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz çatışma çözümü programı benzer kültürel özelliklerin olduğu farklı bir coğrafyada test edilmiş ve etkililiği kanıtlanmıştır. Bulgular, Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz çatışma çözümü eğitim programının öğrencilerin yapıcı çatışma çözüme becerileri, duygu düzenleme becerileri ve sosyal davranış becerilerini artırdığını; davranış sorunu düzeylerini ise azalttığını göstermiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise çatışma çözüme ve sosyal davranış beceri puanlarında ön-testten son-teste değişimin olmadığı, ancak duygu düzenleme ve davranış sorunları puanlarının ise olumsuz anlamda değiştiği görülmüştür. Bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde, Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz çatışma çözümü eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin yaşadıkları anlaşmazlıkların çözümünde etkili olabileceği kanıtlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çatışma çözümü eğitimi, duygu düzenleme, sosyal davranış, davranış sorunu, Batı Trakya

ABSTRACT

Children do not know how to solve problems with their friends in a constructive manner. They may resort to violence or act passively to avoid conflict. Therefore, violence in communication between children is quite common. Conflict resolution programs are widely used in schools around the world to prevent violence. This study examines the effectiveness of the “We Can Resolve Our Conflicts” conflict resolution training program in a sample of Western Thrace Minority elementary school students. It aims to enhance student conflict resolution skills by teaching constructive ways, to increase emotional regulation, social behavior skills, and reduce conduct problems. We used a pre-test post-test control group design. Our training group consisted of 103 students and our control group consisted of 74 students. Conflict resolution skills were assessed by conflict scenarios. Emotion regulation skills were measured using Emotion Regulation Checklist. Pro-social behavior skills and conduct problems assessed using Strengths and Difficulties Questionnaire. We Can Resolve Our Conflicts” program is a school-based prevention program consisting of 21 sessions with materials like caricatures, posters, and cartoons. We trained students to recognize emotions, empathy, control anger, and resolve conflicts constructively. Different techniques were employed, such as classroom discussions, role-playing, and pencil-and-paper activities to ensure active student participation. Control group students did not receive this training. We tested the “We Can Resolve Our Conflicts” program in a different location with similar cultural characteristics, and its effectiveness was approved. Findings showed that the training program raised students’ constructive conflict resolution skills, emotion regulation skills, and pro-social behavior skills. It reduced the level of conduct problems. The control group exhibited no changes in their conflict resolution and pro-social behavior skill scores from the pre to post-test. However, their emotion regulation and conduct problems scores changed negatively. In general, the findings of this study revealed that conflict resolution education is effective in resolving conflicts in elementary school students.

Keywords: Conflict resolution training, emotion regulation, pro-social behavior, conduct problem, Western Thrace

EXTENDED ABSTRACT

Some children exhibit harmful behavioral problems toward themselves and others. Unless necessary counseling and guidance services intervene for problematic behaviors encountered in early childhood, these behaviors can continue until adolescence and provide a basis for serious social-behavioral problems, and academic difficulties that have negative consequences on children, family, and society (Galboda-Liyanage, Prince, & Scott, 2003). Pro-social behavior is a voluntary aid action that aims to benefit others while considering their needs and well-being (Eisenberg, 1988). Actions such as helping, compassion, sharing, collaboration, rescue, protection, and defense are pro-social behaviors (Zahn-Waxler & Smith, 1992).

Emotions have a crucial role in behavior, decision-making, memory, and social relationships. They can cause problems when not expressed at the appropriate time, circumstance, and intensity (Gross & Thompson, 2007). Emotional regulation is the process of regulating one’s emotions. It is affected by factors, such as when and how the emotions are experienced and how they are expressed (Gross, 1998).

When wishes, interests, values, beliefs, or needs are different or contradictory, the resulting tension is defined as conflict (Deutsch, 1973, as cited in Johnson & Johnson, 2004). It

may be a constructive or destructive process depending on its management. A constructive conflict resolution can be an opportunity for learning, understanding, and personal growth; however, destructive conflict resolution harms individuals (Deutsch, 1994).

The study examines the effectiveness of the “We Can Resolve Our Conflicts” training program on a sample of Western Thrace Minority elementary school students. It assesses the impact of conflict resolution training on students’ constructive conflict resolution skills, emotion regulation skills, pro-social behavior skills, and conduct problems.

The training program, developed by Akgün and Araz (2010a, 2010b, 2014), promotes and develops constructive conflict resolution skills in Turkish elementary school students. It is a school-based prevention program consisting of 21 sessions. Mood labeling, reading emotional expressions, active listening activities, anger management, and cooperative conflict resolution skills are the program components. The program proved effective in two studies (Akgün & Araz, 2014; Akgün, Araz, & Karadağ, 2007). The assumption was that training group students compared with control group students would indicate increased conflict resolution skills, emotion regulation, and pro-social skills. We also expected the training group students to demonstrate decreased conduct problems.

Method

Elementary school students from second through sixth grade, participated in the study. The training group consisted of 103 students, and the control group consisted of 74 students. We assessed both groups, before and after the training, on conflict resolution skills (*Conflict Scenarios*, Akgün et al., 2007), emotion regulation skills (*Emotion Regulation Checklist*, Shields & Cicchetti, 1997; adapted to Turkish by Kapçı, Uslu, Akgün, & Acer, 2009), pro-social behavior skills, and conduct problems (*Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ*, Goodman, 1997; adapted to Turkish by Güvenir et al., 2008). Conflict resolution skills were measured and collected from students who answered the three scenarios, whereas classroom teachers gathered the measures of the other variables.

This study employs a pre and post-test control group design. The training group students received the conflict resolution training twice a week in 40-minute sessions, whereas the control group did not receive any training.

Results

Independent samples t-tests were performed to assess the equivalence of training and control groups in the pre-test phase concerning the dependent variables. No significant differences were observed between the two groups in conflict resolution skills ($t(175) =$

-.64, $p > .05$), in pro-social behavior skills ($t(175) = -1.91, p > .05$), and conduct problems ($t(175) = 1.88, p > .05$). However, results revealed statistically significant a priori differences on emotion regulation skills ($t(149) = 2.860 p < .01$) between the two groups.

One-way analyses of covariance (ANCOVA) using group (training vs. control) as the independent variable revealed the post-test score as the dependent variable and pre-test scores as the covariate. Further, a 2 (gender) x 2 (training-control group) x 2 (pre-test-post-test) factorial analysis of variance in which the last variable involving repeated measures was also performed. Analyses results showed that students' constructive conflict resolution skills, emotion regulation skills, and pro-social behavior skills were improved, and their conduct problems decreased.

Discussion

Results supported the study hypotheses. The findings of this study are consistent with the findings of previous studies (Akgün et al., 2007; Akgün & Araz, 2014). It appears that school-based prevention programs are successful and necessary in enhancing social and emotional skills.

There are several limitations to the present study. First, this study was not carried out in a public primary school with daily attendance but in a foreign language school. Furthermore, all training was provided only by the first researcher and there were difficulties with the measurement procedures. A follow-up study could not be performed. Conducting similar research with different samples in official primary schools after obtaining the necessary permissions from the Pedagogical Institute of the Greek Ministry of Education will strengthen the obtained results.

Çocuklar kendilerine öğretilmediği sürece arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunları yapıcı yollarla nasıl çözebileceklerini bilmemekte, şiddete başvurarak ya da edilgen davranarak çatışmadan kaçınmaya çalışmaktadırlar (Akgün ve Araz, 2010a, 2010b). Bu nedenle çocuklar arasındaki iletişimde şiddet oldukça yaygındır (Card, Stucky, Sawalani ve Little, 2008; Diken, Cavkaytar, Batu, Bozkurt, ve Kurtyılmaz 2010; Donat-Bacıoğlu ve Özdemir, 2012; Johnson, Johnson, Dudley ve Açıkgöz, 1994; Kabasakal ve Uz Baş, 2010; Kurnaz ve Kapçı, 2013; O'Connor, Dearing ve Collins, 2011; White ve Kistner, 2011). Söz konusu soruna çözüm üretmek amacıyla dünyanın birçok ülkesinde öğrenciler, okullarda çatışma çözümü eğitimi almaktadırlar. Çatışma çözümü psiko-eğitim programlarının amaçları arasında ilk olarak güvenli okul ortamı oluşturmak yer alır. Bir diğer amaç ise öğrencilere gerek aile gerekse diğer ilişkilerinde karşı karşıya kalacakları çatışmaları yapıcı yollarla çözmeye becerileri kazandırmaktır (Johnson ve Johnson, 2004). Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin duygularını ifade etme, nedensel açıklamalar yapma ve anlaşmaya varma gibi olumlu ve yapıcı çatışma çözme yöntemlerini sıklıkla kullandıkları ve bu bağlamda eğitim almamış olanlardan farklılaştıkları tespit edilmiştir (Johnson, Johnson ve Dudley, 1992). Kültürümüze uygun eğitim programlarına duyulan ihtiyaç nedeniyle Akgün ve Araz (2010a, 2010b, 2014) tarafından “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” adlı çatışma çözümü eğitim programı geliştirilmiştir. Program, çocuklara okul ortamında karşılaştıkları sorunları şiddete başvurmadan yapıcı yollarla çözebilmeleri için gerekli sosyal becerileri kazandırmayı hedeflemektedir.

Yunanistan eğitim sisteminde, okullarda rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinde eksikliklerin olduğu, öğrencilerin psiko-sosyal becerilerinin desteklenmesi yönünde etkililiği kanıtlanmış eğitim programlarına ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Malikiosi-Loizou, 2011). Bu araştırmanın temel amacı, Akgün ve Araz (2010a, 2010b, 2014) tarafından çatışma çözümü için geliştirilen Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz eğitim programının etkililiğini Yunanistan Batı Trakya örneğinde test etmektir. Bu amaç doğrultusunda, söz konusu çatışma çözümü eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri, duygu düzenleme becerileri, sosyal davranış becerileri ve davranış sorunları üzerindeki etkileri incelenecektir.

Bu çalışma, Batı Trakya azınlığı ilköğretim öğrencilerinin psiko-sosyal gelişimine destek amaçlı kullanılabilecek kanıta dayalı ilk psiko-eğitim programına ilişkin olması nedeniyle özgün bir değere sahiptir. Elde edilen bulguların, Batı Trakya azınlığında bu tarz eğitimlerin gerekliliği konusundaki farkındalığı artırabileceği düşünülmektedir. Ay-

rica mevcut çalışma, farklı coğrafyalarda yaşayan benzer kültürel özelliklere sahip başka azınlık okulları için de ilham kaynağı olarak bu tür eğitimlerin yaygınlaştırılmasında öncü olabilir. Araştırma kapsamında, çatışma çözme becerileri hariç söz konusu değişkenlere ilişkin ölçümler programın daha önceki etkililik çalışmaları kapsamında kullanılmamış olan ölçme araçları aracılığı ile yapılmıştır. Çalışmanın bu niteliğinin, programın etkililiğine dair güçlü bir başka dayanak noktasını oluşturacağı da düşünülmektedir.

Batı Trakya

Batı Trakya, Yunanistan'ın dokuz coğrafi bölgesinden biri olup, İskeçe (Xanthi), Rodop-Gümülcine (Komotini) ve Meriç-Dedeoğaç (Evros-Aleksandroupoli) olmak üzere toplam üç vilayetten oluşmaktadır. Türkiye ile Yunanistan hükümeti arasında, 1923'te imzalanan "Halkların Mübadelesi Sözleşmesi" iki devlet arasında, mecburi nüfus mübadelesini öngörmüştür. Buna göre, Türkiye'de yaşayan Rumlarla, Yunanistan'da yaşayan Türkler mübadele edilmiş, ancak Yunanistan Batı Trakya'da yaşayan müslüman Türkler mübadele dışında tutulmuştur (Hurşit, 2006). Azınlığın güncel nüfusu ile ilgili resmi bir kaynak olmadığı için nüfus net olarak bilinmemektedir. Pervin Chairoula, (2018) doktora tez çalışmasında, Yunanistan'ın Doğu Makedonya-Trakya Bölge Genel Sekreterliği'nin yayınlamış olduğu verilere atıfta bulunarak, azınlık nüfusun 140.000-145.000 arasında olduğu bilgisine yer vermiştir.

Batı Trakya azınlık öğrencileri Lozan Antlaşması'nın azınlıklarla ilgili hükümleri gereğince anadilinde eğitim hakkına sahiptirler. Türkçe-Yunanca çift dilli eğitim veren azınlık ilkokulları bulunmaktadır. Sadece Batı Trakya azınlığına tanınmış olan anadilde eğitim hakkı çerçevesinde dersler hem Türkçe hem de Yunanca olarak yapılmaktadır ve okuma yazma eş zamanlı olarak her iki dilde verilmektedir (Kelağa-Ahmet, 2006). Azınlık mensubu öğrenciler azınlık okulları veya genel devlet okullarına gitme konusunda seçim yapma hakkına sahiptirler.

Sosyal Davranış ve Davranış Sorunları

Bazı çocuklar sosyal hayat içerisinde uyumlu bir şekilde var olmalarını ve genel olarak gelişimlerini önemli ölçüde etkileyen hem kendilerine hem de başkalarına zarar veren davranış sorunları sergilemektedirler (Shaw, Gilliom, Ingoldsby ve Nagin, 2003). Erken çocukluk döneminde karşılaşılan problemler davranışlara yönelik gerekli eğitim ve rehberlik hizmetleri verilmediği takdirde, söz konusu davranışlar ergenlik dönemine

kadar devam edebilmekte; olumsuz sonuçları olan ciddi davranış problemlerine, sosyal davranış sorunlarına ve akademik güçlükler zemin hazırlamaktadır (Galboda-Liyana-ge, Prince ve Scott, 2003). Çocuklarda davranış problemleri içe dönük (internalizing) ve dışa dönük (externalizing) olmak üzere iki şekilde ortaya çıkabilmektedir. Endişe, korku, kaygı ve tedirginlik içe dönük davranış problemleri iken, duygusal ve davranışsal kontrolün zayıflığına bağlı olarak saldırganlık, düşmanca davranma gibi antisosyal davranışlar dışa dönük davranış problemleridir (Campbell, 1995).

Alan yazın incelendiğinde genellikle cinsiyetin davranış sorunları üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla daha fazla dışa dönük (Çetinkaya-Yıldız ve Hatipoğlu-Sümer, 2010; Donat-Bacıoğlu ve Özdemir, 2012), kız çocuklarının ise erkek çocuklarına kıyasla daha fazla içe dönük davranış sorunu sergiledikleri yönünde bulgular mevcuttur (örn., O'Connor ve ark., 2011).

Olumlu Sosyal Davranış

Olumlu sosyal davranış, diğer insanların ihtiyaç ve iyiliğini önemseyerek yapılan gönüllü davranışlardır (Eisenberg, 1988). Bu davranışlar arasında teselli ve yardım etme, paylaşma, işbirliği yapma, kurtarma, koruma ve savunma gibi eylemler yer almaktadır (Zahn-Waxler ve Smith, 1992). Empati ve bakış açısı alma becerileri olumlu sosyal davranış ile pozitif yönde, olumsuz sosyal davranışlar ile ise negatif yönde ilişkilidir (Bayraktar, Kindap, Kumru ve Sayıl, 2010; Miller ve Eisenberg, 1988). Olumlu sosyal davranış ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda, erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla daha az olumlu sosyal davranış sergiledikleri yönünde bulgular mevcuttur (örn., Pakaslahti ve Keltikangas-Jarvinen, 2001).

Duygu Düzenleme

Gross (1998) duygu düzenlemeyi kişinin sahip olduğu duyguları, bu duyguların ne zaman ortaya çıkacağını, nasıl deneyimleneceğini ve ifade edileceğini etkileyen süreçler olarak tanımlarken; Thompson (1994) bir amaca ulaşmak için duygusal uyarımın izlenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesinden sorumlu içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlamıştır.

Çocuğun sosyal yetkinliği söz konusu olduğunda duygu düzenleme becerileri önemli öğeleri oluşturmaktadır (Rydell, Thorell ve Bohlin, 2007). Çocukların yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmaları ve duygularını düzenleyip ortamın koşullarına göre ifade etmeleri, çocuğun ailesine ve daha geniş çevreye olan uyumunu kolay-

laştırmakta, okul başarısına katkıda bulunmakta ve gelecekteki sosyal yetkinliğini yordamaktadır (Fox ve Calkins, 2003).

Kızgınlık, öfke ve korku gibi olumsuz duygularını ortama uygun şekilde düzenlemekte başarısız olan çocukların, destekleyici bir çevrenin de eksikliği ile birlikte zaman içerisinde daha ciddi davranış bozukluğu göstermeleri olasıdır (Eisenberg ve ark., 2001). Duygusalılık, duygu düzenleme ve çocukların davranışsal uyumu arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda öfke ve aşırı derecede mutluluk ifadesi olarak tanımlanabilecek coşku gibi duyguların düzenlenmesinde yaşanan sorunlar dışsallaştırma sorunları, korku duygusunun düzenlenmesinde yaşanan sorunlar ise içselleştirme sorunları ile ilişkili bulunmuştur. Öte yandan, bu duyguları düzenlemede başarılı olmanın olumlu sosyal davranışlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Rydell, Berlin ve Bohlin, 2003; Rydell ve ark., 2007).

Alan yazında cinsiyet farklılıklarına bakıldığı zaman kız çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin erkek çocuklarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir (Fujiki, Brinton ve Clarke, 2002). Türkiye’de okul öncesi dönemdeki çocuklardan elde edilen bulgular da alan yazını destekler nitelikte olup erkek çocukların duygu düzenleme becerilerinin kız çocuklarına kıyasla daha düşük olduğu yönünde bulgular mevcuttur (örn., Ural, Güven, Sezer, Efe-Azkeskin ve Yılmaz, 2015).

Çatışma ve Çatışma Çözümü

Kişilerin istekleri, çıkarları, değerleri, inançları ya da gereksinimleri farklı olduğu ya da çeliştiği zaman, ortaya çıkan anlaşmazlık ya da gerginlik çatışma olarak tanımlanmaktadır (Deutsch, 1973; akt. Johnson ve Johnson, 2004). Çatışma, ele alınma şekline göre yıkıcı veya yapıcı olabilmektedir. Çatışma yapıcı şekilde yönetildiğinde gelişmek, olgunlaşmak, öğrenmek ve değişmek için fırsat olabilirken, yıkıcı bir şekilde değerlendirildiğinde zarar verici olmaktadır (Deutsch, 1994).

Deutsch’a (1994) göre çatışma durumunda sergilenen davranışlar yarışmacı veya işbirlikçi olabilir. Zayıf iletişim, şüpheli ve düşmanca tutum, çatışan kişiler arasındaki benzerlikleri küçümseyip farklılıkları abartmak yarışmacı yaklaşım sonucu ortaya çıkan durumlardır ve yıkıcı çatışma çözme sürecine neden olur. Öte yandan işbirliği yapıcı çatışma çözümüne zemin hazırlar. İşbirliği yapıldığında inanç ve tutumlarda algılanan benzerlik artarken, yardım etme isteği, etkili iletişim, ortak faydaları artırma isteği ve genelin çıkarına duyarlılık da artmaktadır.

Çatışmalarda genel olarak bir kazanan ve bir kaybeden olduğuna inanılır ve şiddet içerikli yöntemlerle çözülmeye çalışılır (Deutsch, 1994). Çatışmayı olumlu yollarla çözmeye yönelik eğitim olanaklarının yokluğunda kişiler alternatif çözüm yollarını göremeyebilir ve yapıcı kararlar alma konusunda yeterli olmayabilirler (Johnson ve Johnson, 2004).

Türkiye örnekleminde elde edilen bulgulara göre, öğrenciler yaşadıkları çatışmaları genellikle kaba kuvvet kullanarak çözmeye eğilimindedirler. Anlaşmazlık söz konusu olduğunda öğretmene şikayet etme veya dövüşme, sataşma, küfür etme, çete kurma gibi şiddet içerikli yöntemler kullanılmaktadır (Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002).

Çatışma Çözümü Eğitimi

Okulda çatışma çözümü eğitimi ilk olarak 1972 yılında, New York'ta uygulanmıştır (Sweeney ve Carruthers, 1996). Günümüzde dünyanın birçok ülkesindeki okullarda (örn., ABD, Avustralya, Kanada) öğrencilere, anlaşmazlıklarını şiddete başvurmadan, yapıcı yollar kullanarak çözmeyi öğretme amacı ile geliştirilmiş çatışma çözümü eğitimleri verilmektedir (Johnson ve Johnson, 1995). Öğrencilere Barışçı Olmayı Öğretme Programı (Teaching Students To Be Peacemakers) (Johnson ve Johnson, 1995) alan yazında önemli bir yere sahiptir.

Bu tarz eğitimleri alan öğrenciler çatışma çözümü becerileri kazanmakla birlikte bu becerileri yaşadıkları anlaşmazlıklarda da kullanmaktadırlar (Johnson ve ark., 1994). Güç kullanma ve öğretmene şikayet etme gibi yıkıcı yöntemlere daha az başvururlarken, nedensel açıklamalarda bulunma ve anlaşmaya varma gibi yöntemleri daha çok kullanmaktadırlar (Johnson ve ark., 1992). Lane-Garon (2002) ve Stevahn, Munger ve Kealey'in (2005) yaptıkları çalışmalarda, ilkökul çağındaki öğrencilerin eğitim sonrasında çatışma çözümü ile ilgili bilgilerinde artış olduğu saptanmış, aynı zamanda yapıcı çatışma çözümü becerilerini kullandıkları da görülmüştür.

Türkiye'de ve Yunanistan'da Yapılan Çalışmalar

Türkiye'de şiddet ve saldırganlığı azaltmak amacıyla farklı eğitim düzeyindeki öğrenciler için geliştirilmiş ve etkililik çalışmaları yapılmış çeşitli müdahale programları bulunmaktadır. Bunlar çatışma çözümü, öfke denetimi, iletişim becerileri eğitimi, problem çözme becerileri eğitimi gibi geniş bir yelpazede olabilmektedir. Bu eğitimlerden bazıları ortaokul (örn., Kutlu ve Bedel, 2019; Uysal ve Bayık-Temel, 2009), bazıları ise lise (örn., Donat-Bacı ve Özben, 2011) ve üniversite öğrencileri (örn., Karahan, 2009)

içindir. Bazı müdahale programları akran arabuluculuğu odaklı iken (örn., Türnüklü ve ark., 2009) bazıları risk grubundaki problemlili çocuklarla çalışarak gerçekleştirilmektedir (örn., Diken ve ark., 2010). Şiddet ve saldırganlığın azaltılması amacıyla kullanılan önleme ve müdahale programlarının çocuk ve ergen örneklemlerinde son derece etkili olduğu görülmüştür (Donat-Bacıoğlu, 2014) .

İlköğretim öğrencileri için geliştirilen çatışma çözümü programları ise oldukça sınırlıdır. Akgün ve Araz (2010a, 2010b, 2014) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada kullanılan “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” çatışma çözümü eğitim programı bunlardan biridir. Söz konusu program çocuklara okul ortamında karşılaştıkları sorunları şiddete başvurmadan yapıcı yollarla çözebilmeleri için gerekli sosyal ve duygusal becerileri kazandırmayı hedefleyen interaktif bir psiko-eğitim programıdır. Etkililik çalışmaları (Akgün ve ark., 2007; Akgün ve Araz, 2014) “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” eğitim programının 2.5 ay gibi kısa bir sürede bile öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerini ve sosyal yeterliklerini artırdığını; saldırganlık eğilimlerini, davranım sorunlarını ve maruz kalınan akran istismarını azalttığını göstermiştir.

Yunanistan’da gerçekleştirilen benzer çalışmalar da mevcuttur. Mavrantza (2011) yüksek lisans tez çalışması kapsamında çatışma olgusunu detaylı bir şekilde incelemiştir. Çalışmada Yunanistan’ın Atina ve Selanik şehirlerinde, yedi farklı okulda ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan çalışmalara yer verilmekte, genel olarak akran arabuluculuk programlarının kullanıldığına dikkat çekilmektedir. Söz konusu programların öğrencilerde farkındalık yarattığı, öğrencilerin sergilediği zorbalık örneklerinin azaldığı bulgusu elde edilmiştir. Aynı zamanda duygusal sorunlar, davranış sorunları ve akran ilişkilerinde yaşanan zorluklarda da azalma tespit edilmiştir.

İlköğretim öğrencileri ile öfke yönetimi ve sosyal becerilerin gelişimi üzerine çalışılmış başka bir araştırmada uygulama grubundaki öğrencilerin sosyal becerileri ve öfke denetim becerilerinin geliştiği ve verilen eğitimin etkililiğinin 5 ay sonra dahi devam ettiği bulunmuştur (Kalyva, 2017).

“Yunan Eğitim Sisteminde Sosyal ve Duygusal Öğrenme: Bir İthaka Yolculuğu” başlıklı makalelerinde Hatzichristou ve Lianos (2016) Atina Ulusal Kapodistrian Üniversitesi (National and Kapodistrian University of Athens) Okul Psikolojisi Araştırma ve Uygulama Merkezi (Center for Research and Practice of School Psychology, CRPSP) tarafından yürütülen çalışmalara yer vermişlerdir. Öğrencilere benlik farkındalığı, ben-

lik yönetimi, kişiler arası ilişki becerileri ve karar verme becerileri kazandırmayı amaçlayan müdahale programlarının başarılı olduğu belirtilmektedir.

Bütün bu veriler ışığında bu araştırmanın temel amacı “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” çatışma çözümü eğitim programının etkililiğini, Yunanistan Batı Trakya örneğinde test etmektir. Bu amaç doğrultusunda, söz konusu çatışma çözümü eğitim programının öğrencilerin çatışma çözme becerileri, duygu düzenleme becerileri, sosyal davranış becerileri ve davranış sorunları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Uygulama grubundaki öğrencilerin çatışma çözümü eğitimi aracılığı ile çatışma çözümü ve duygu düzenleme becerilerinin gelişmesi, davranış sorunlarının azalması ve sosyal davranış becerilerinin pekiştirilmesi hedeflenmiştir. Eğitim ile gelişmesi beklenen beceriler çalışmanın bağımlı değişkenlerini oluştururken, çatışma çözümü eğitimi bağımsız değişkendir.

Bu araştırma kapsamında, belirtilen amaçlardan yola çıkarak aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1: Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme becerileri artacaktır.

H2: Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin duygu düzenleme becerileri artacaktır.

H3: Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin sosyal davranış becerileri artacaktır.

H4: Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin davranış sorunları azalacaktır.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırma, Yunanistan’ın Batı Trakya bölgesi, İskeçe ilinde özel bir dershanede eğitim görmekte olan ilköğretim 2., 3., 4., 5. ve 6. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. İki şubesi bulunan dershanenin bir şubesi uygulama, diğer şubesi ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama ve kontrol gruplarını oluşturan öğrenciler aynı yaşta ve benzer sosyo-demografik özelliklere sahip öğrencilerdir. Araştırma, ön-test ölçümlerinde 131 uygulama ve 74 kontrol grubu olmak üzere toplam 205 kişi ile başlamıştır. Ancak uygulama grubunda 3 oturumdan fazlasına katılmamış olan toplam 28 öğrencinin verileri analizlere dahil edilmemiştir.

Analizlerde kullanılan verilere göre uygulama grubundaki öğrenci sayısı 103, kontrol grubundaki öğrenci sayısı 74'tür. Araştırma 88 kız, 89 erkek olmak üzere toplam 177 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama grubu 54 kız, 49 erkek; kontrol grubu ise 34 kız, 40 erkek öğrenciden oluşmuştur. Uygulama grubundaki 20 öğrenci ilköğretim 2. sınıf, 23 öğrenci 3. sınıf, 35 öğrenci 4. sınıf, 19 öğrenci 5. sınıf ve altı öğrenci ise ilköğretim 6. sınıfta eğitim görmektedir. Kontrol grubunda ise ilköğretim ikinci sınıf öğrenci sayısı sekiz, üçüncü sınıf öğrenci sayısı sekiz, dördüncü sınıf öğrenci sayısı 16, beşinci sınıf öğrenci sayısı 26 ve altıncı sınıf öğrenci sayısı 16'dır. Türkiye eğitim sisteminden farklı olarak Yunanistan eğitim sisteminde ilköğretim altı yıldır. Öğrenciler ilkokula altı yaşında başlar ve 12 yaşında mezun olurlar.

Veri Toplama Araçları

Çatışma Senaryoları. Akgün ve arkadaşları (2007) tarafından öğrencilerin kullandıkları çatışma çözme yollarını değerlendirmek için geliştirilmiştir. Her biri farklı çatışma konusu içeren üç senaryo kullanılmaktadır. Öğrencilere kantin sırasında yaşanan bir çatışma, farklı oyun tercihlerinden kaynaklanan bir çatışma ve bir kitabın paylaşılması ile ilgili bir çatışma durumuyla karşılaşmaları durumunda verecekleri tepkiler sorulmuştur.

Duygu Ayarlama Ölçeği (DAÖ). Ölçek, Shields ve Cicchetti tarafından (1997), 6-13 yaş grubundaki çocuklarda duygu düzenlemesini değerlendirmek amacı ile geliştirilmiştir. Türkçe uyarlaması Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer (2009) tarafından yapılmıştır. Duygunun yoğunluğunu, değişkenliğini, esnekliğini, olumlu veya olumsuz olmasını ve duygusal ifadenin bulunulan ortama uygun olup olmadığını değerlendiren toplam 24 madde mevcuttur (Örn., "*Yetişkinlerin kural ya da sınır koymalarına öfkeyle tepki verir*"). DAÖ, anne-baba ve öğretmen tarafından cevaplanabilir.

Katılımcılara bahsi geçen davranışları çocukta ne sıklıkla gözlemledikleri sorulur. Maddeler 4'lü Likert ölçeği ile yanıtlanır (1 = Hiçbir Zaman, 4 = Hemen Her Zaman). Toplam puan 24 ile 96 arasında değişmektedir. Alınan puanın yüksekliği çocuğun duygu ayarlama düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Türkçe uyarlamasında Cronbach alfa toplam iç tutarlılık katsayısı .84'dür. Ölçeğin bu çalışma kapsamında toplam puanına ait Cronbach alfa katsayısı ön-testte .81, son-testte .88'dir.

Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA). Goodman (1997) tarafından geliştirilmiştir. 4-16 yaş grubundaki çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarını belirlemede kulla-

nılmaktadır. Olumlu ve olumsuz davranış özelliklerinden oluşan toplamda 25 maddelik bir ölçektir. Dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik, davranış sorunları, duygusal sorunlar, akran sorunları ve sosyal davranış alt ölçekleri vardır. Dört-16 yaşlar için anne-baba ve öğretmen formu mevcuttur. GGA'nın Türkçeye uyarlama çalışması klinik ve toplum örneklemleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Güvenir ve ark., 2008).

Bu araştırma kapsamında öğretmen formunun “davranış sorunları” ve “sosyal davranış” alt ölçekleri kullanılmıştır. Davranış sorunları alt ölçeği (örn., “Sıkça öfke nöbetleri olur ya da aşırı sinirlidir”) sürekli hırçınlık, sinirlilik, geçimsizlik, kavgacılık, çalma, kuralları çiğneme gibi dışa yönelik problemlerle davranışları ölçen toplam beş madde içerir. Sosyal davranış alt ölçeği ise çocuğun, yardımlaşma ve empati kurabilme gibi olumlu sosyal davranışını ölçen toplam beş maddeden oluşmaktadır (Örn., “Diğer çocuklarla kolayca paylaşır”).

Öğretmenlerden, öğrencinin son altı ay içindeki davranışlarını göz önünde bulundurarak ifadelerle “Doğru Değil”, “Kısmen Doğru” veya “Kesinlikle Doğru” seçeneklerinden birini işaretleyerek cevap vermeleri istenmektedir. Her alt ölçek için alınabilecek toplam puan 0 ile 10 arasında değişmektedir. Türkçe uyarlamasında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı davranış sorunları alt ölçeği için .65, sosyal davranış alt ölçeği için ise .73 olarak saptanmıştır (Güvenir ve ark., 2008). Bu çalışmada ise sosyal davranış alt ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ön- testte .75, son testte .81'dir. Davranış sorunları alt ölçeği için ise ön-testte .69, son testte .77'dir.

İşlem

İlk olarak, Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır. Söz konusu eğitimi azınlık öğrencilerinin öğrenim gördükleri resmi devlet okullarında gerçekleştirme hususu düşünülmüş, ancak Yunanistan Eğitim Bakanlığı'na başvurulması için kullanılacak tüm materyalin Yunanca'ya çevrilmesi ve gerekli iznin onaylanması uzun bir süreç olacağından bu yola başvurulmamıştır.

Araştırma azınlık öğrencilerinin eğitim aldıkları bir dershanede gerçekleştirilmiştir. Dershanenin eğitimcileri azınlık mensubu olup, anadil olarak Türkçe konuşan kişilerdir. Öğrencilerinin tamamı Türkçe konuşan Batı Trakya azınlık mensubu öğrenciler olduklarından bu araştırma kapsamında ulaşılmak istenen ilköğretim öğrencilerine bu dershanede kolaylıkla ulaşılmıştır. Eğitimcilerin izni alındıktan sonra uygulama grubundaki öğrencilerin velileri eğitimin içeriğine dair bilgilendirilmiş ve çocuklarının araştırmaya katılmaları için izinleri istenmiştir.

Araştırmaya dahil olma kriteri 8, 9, 10, 11 ve 12 yaşlarında olmaktadır. Uygulama grubundaki öğrencilerden üç dersten fazlasına katılmayan öğrencilerin verileri kullanılmamıştır. Eğitime başlamadan önce hem uygulama hem de kontrol grubundaki öğrenciler Çatışma Senaryoları'na yazılı cevap vermişlerdir. Yazmakta güçlük çeken özellikle 2. sınıf öğrencilerine senaryolar araştırmacı tarafından bireysel olarak okunmuş ve yanıtları yine araştırmacı tarafından yazılmıştır. Her iki grubun dersane öğretmenleri, sınıflarındaki her öğrenci için GGA'nın sosyal davranış ve davranış sorunu alt ölçekleri ile DAÖ'nün sorularını yanıtlamıştır. Ön-test ölçümleri tamamlandıktan sonra uygulama grubu için eğitim 2018-2019 eğitim öğretim yılında verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir eğitim verilmemiş olup araştırma tamamlandıktan sonra verilmesi planlanmıştır.

Eğitim araştırmanın birinci yazarı tarafından verilmiştir. Kendisi Psikoloji lisans eğitimini tamamlamış, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi alanında staj yapmış ve çocuklarla ilgili çalışmalarda görev almıştır. Uygulamaya başlamadan önce birinci yazara, Sosyal Psikoloji alanında yapmakta olduğu yüksek lisans eğitiminde danışmanı olan ikinci yazar tarafından çatışma ve çatışma çözümü konusunda 15 saatlik kuramsal ve pratik bilgiler verilmiş, Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz eğitim programına ilişkin uygulamalar üzerine çalışılmıştır. Ayrıca Batı Trakya'da gerçekleştirilen uygulamalar yazılı ve görsel malzemelerin yer aldığı araç setinin de bulunduğu Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz (Akgün ve Araz, 2010a) isimli kitap rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Programın tanıtıldığı kitapta oturumların tümü uygulamaya yönelik belirsizlikleri ortadan kaldırmak ve uygulayıcılar için mümkün olduğunca standart bir akış sağlamak adına uygulamayı gerçekleştirecek kişinin ağzından cümle cümle yapılandırılmıştır. Böylece rehber öğretmen ya da sınıf öğretmeni tarafından kolaylıkla uygulanabilecek uygulayıcı dostu tarzla yazılmıştır. Program toplam 21 oturumdan oluşmakta ve haftada iki ders saati olarak uygulandığı takdirde 10 haftada tamamlanmaktadır. Ancak bu araştırmada araya giren resmi tatiller nedeniyle bu süre uzamış ve program yaklaşık olarak dört ayda tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Öğrencilerin çatışma senaryolarına verdikleri üç açık uçlu soruya içerik analizi uygulanmıştır. Öncelikle, 177 kişinin yanıtladığı senaryolar araştırmanın hem 1. hem de 2. yazarı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiş ve verilen yanıtlara göre temalar belirlenmiştir. Değerlendiricilerin belirlediği kategorilerin tutarlılığını belirlemek amacıyla-

la Cohen Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Ön-testten elde edilen Cohen Kappa katsayıları üç senaryo için de .87'dir. Son testte ise kantin sırasında yaşanan çatışma durumu için .81, farklı oyun tercihleri durumu için .83 ve bir kitabın paylaşılması durumu için .88'dir.

Nicel verilerin analizleri SPSS 22.0 kullanılarak yapılmıştır. Uygulama ve kontrol grubundan toplanan ön-test puanları arasında fark olup olmadığını incelemek için *t*-test analizi uygulanmıştır. İki grubun son-test puanları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığı kovaryans (ANCOVA) ile analiz edilerek test edilmiştir. Eğitimin öğrencilerin çatışma çözme ve duygu ayarlama becerileri ile davranış sorunları ve sosyal davranış becerileri üzerinde bir etki yaratıp yaratmadığını incelemek amacı ile 2 (cinsiyet) x 2 (uygulama-kontrol grubu) x 2 (ön test-son test) faktörlü son faktörde tekrar ölçümlü araştırma desenine uygun varyans analizi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucu ortaya çıkan etkileşimin doğasını test etmek amacıyla ön-test ve son-test ölçümleri bağımlı gruplar *t*-testi ile karşılaştırılmıştır.

BULGULAR

Nitel Verilere İlişkin Sonuçlar

Yapılan içerik analizi sonuçları, Akgün ve arkadaşları (2007) tarafından belirlenen temalarla örtüşmektedir. Çocukların verdikleri yanıtlara göre kantin sırası çatışması durumunda *saldırgan tepki* (“döverim iterim”), *bir yetişkine şikayet* (“öğretmene söylerim”), *boyun eğme* (“hiçbir şey yapmam”), *ne istediğini söyleme* (“önümden çekilmesini söylerim”), *uygun açıklamalarla kendini ifade etme ya da birlikte çözüm arama* (“sıra olduğunu, sıraya geçmesi gerektiğini söylerim”) kategorileri ortaya çıkmıştır.

Farklı oyun tercihleri ve bir kitabın paylaşılması konulu çatışma senaryolarına verilen cevaplara göre *saldırgan tepki* (“elinden çeker alırım”), *ben merkezci tepki* (“benim oyunumu oynarız”), *bir yetişkine şikayet* (“öğretmene söylerim”), *boyun eğme* (“kitabı arkadaşına veririm”), *uzlaşmaya çalışma* (“önce benim oyunumu oynayalım sonra senin oyununu oynarız derim”), her iki tarafın da yararını gözeten *adil çözüm önerileri sunma* (“birlikte okuruz”) kategorileri belirlenmiştir. Öğrencilerin kendi isteklerini ön plana çıkardıkları ifadeler benmerkezci tepki olarak sınıflandırılmıştır. Uzlaşmaya çalışma kategorisinde çocuğun önceliği kendine verdiği ve arkadaşını bu yönde ikna etmeye çalıştığı ifadeler yer alırken, adil çözüm önerileri sunma kategorisinde her iki tarafın da yararını gözetken, karşıdakinin düşüncelerini de hesaba katarak üretilen çözüm önerileri bulunmaktadır.

Bu kategoriler 0, 1 ve 2 değerleri kullanılarak puanlanmıştır. Kantin sırasında yaşanan çatışma durumunda "ne istediğini söyleme" kategorisine 1 puan, "uygun açıklamalarla kendini ifade etme" ya da "birlikte çözüm yolu arama"ya ise 2 puan verilmiştir. Bunların dışında kalan kategoriler ise yapıcı çatışma çözümü yöntemleri olmamaları sebebiyle 0 puan almıştır. Farklı oyun tercihleri ve bir kitabın paylaşılması senaryolarında ise "uzlaşmaya çalışma"ya 1 puan, "her iki tarafın da yararını gözetilmeden adil çözüm önerileri"ne 2 puan, diğer kategorilere ise 0 puan verilmiştir. Böylece Çatışma Çözme Becerileri puanları elde edilmiştir. Öğrencilerin senaryolardan aldıkları toplam puanlar 0 ile 6 arasında değişmektedir. Toplam puanın düşük olması öğrencinin yıkıcı çatışma çözümü yöntemleri kullandığına, yani bu becerilerinin düşük olduğuna; yüksek olması ise yapıcı yöntemler kullandığına, yani bu becerilerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Ön test-Son test Bulguları

Öncelikle uygulama ve kontrol gruplarının ön test ve son test ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır (Bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Uygulama ve Kontrol Gruplarına Ait Ön Test ve Son Test Ölçümlerine Göre Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Grup	Ölçümler	Ön-test		Son-test	
		Ort.	SS	Ort.	SS
Uygulama N= 103	GGA Sosyal Davranış Alt Ölçeği	7.83	1.91	8.71	1.93
	GGA Davranış Sorunu Alt Ölçeği	1.29	1.64	.78	1.40
	Duygu Ayarlama Ölçeği	44.25	8.73	39.71	9.72
	Çatışma Çözme Becerisi	3.16	1.87	4.17	1.59
Kontrol N= 74	GGA Sosyal Davranış Alt Ölçeği	7.26	2.02	7.14	2.05
	GGA Davranış Sorunu Alt Ölçeği	1.68	1.87	2.36	2.02
	Duygu Ayarlama Ölçeği	47.93	8.03	51.39	8.45
	Çatışma Çözme Becerisi	2.97	1.89	3.34	1.95

Çalışmanın Değişkenlerine İlişkin Bağımsız Gruplar İçin *t*-test Sonuçları

Bu araştırma kapsamında uygulama ve kontrol grupları mevcut sınıflardan oluşmuştur. Katılımcılar gruplara seçkisiz olarak atanmadığı için uygulama ve kontrol gruplarının ön-test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını saptamak amacıyla ön-test ölçümlerine bağımsız gruplar için *t*-test uygulanmıştır. Elde edilen bulgular, uygulama ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ön-testten aldıkları Çatışma Çözme Becerileri puanları ($t(175) = -.64, p > .05$), GGA'nın sosyal davranış alt ölçeği puanları ($t(175) =$

-1.91, $p > .05$) ve davranış sorunları alt ölçeği puanları ($t(175) = 1.88, p > .05$) arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Öte yandan, DAÖ puanları iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede farklı bulunmuştur ($t(149) = 2.860, p < .01$).

Ancova ve Tekrar Ölçümlü Varyans Analizi Sonuçları

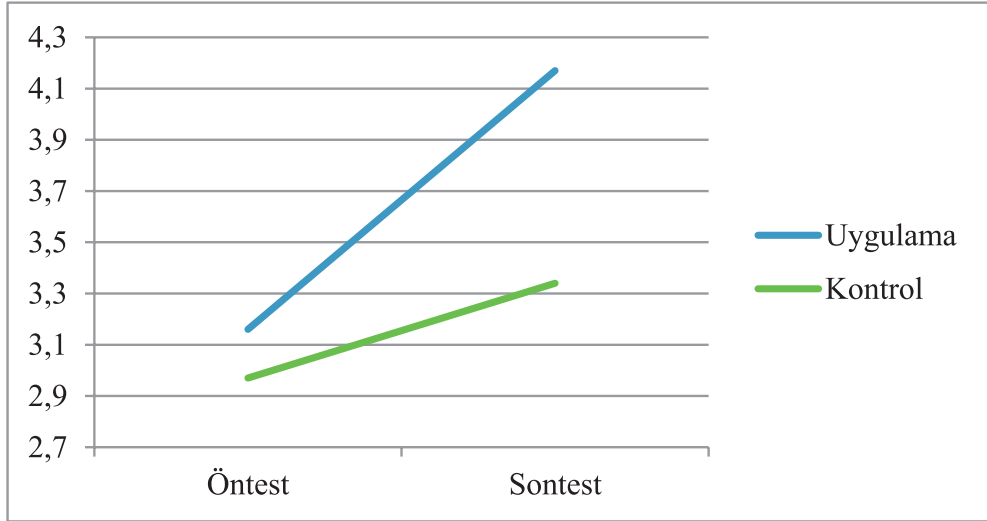
Çalışmanın değişkenleri tek yönlü kovaryans (ANCOVA) ile analiz edilerek iki grubun son-test puanları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığı sınıanmıştır. Uygulama x kontrol grubu bağımsız değişken, son test puanları bağımlı değişken, ön test puanları ise kontrol değişkeni olarak kullanılmıştır.

Kovaryans analizi sonuçlarına göre uygulama grubunun Çatışma Çözme Becerileri düzeltilmiş son-test puanları (4.11) kontrol grubundan (3.17) istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksektir ($F(1,174) = 19.00, p < .001, \eta^2 = .098$). Buna göre *H1* doğrulanmıştır. *Duygu düzenleme* değişkenine ait bulgular, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu göstermiştir. Uygulama grubundaki öğrencilerin DAÖ'den aldığı düzeltilmiş son-test puanları (40.60) kontrol grubundan (50.16) daha düşüktür ($F(1,174) = 60.97, p < .01, \eta^2 = .26$) *H2* doğrulanmıştır. Uygulama grubunun *sosyal davranış* düzeyi düzeltilmiş son-test puanları (8.61) kontrol grubundan (7.27) yüksektir ($F(1,174) = 23.04, p < .01, \eta^2 = .12$). *H3* doğrulanmıştır. *Davranış sorunu* değişkenine ait ANCOVA analizi bulguları da iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya koymuştur ($F(1,174) = 40.50, p < .01, \eta^2 = .19$). Uygulama grubundaki öğrencilerin davranış sorunu düzeltilmiş son test puanları (.86), kontrol grubundan (2.25) düşüktür. *H4* doğrulanmıştır.

Çatışma çözümü eğitiminin, öğrencilerin çatışma çözme becerileri, duygu düzenleme becerileri, sosyal davranış becerileri ve davranış sorunu düzeyleri üzerindeki etkisini test etmek amacı ile verilere 2 (cinsiyet) X 2 (ön test-son test) X 2 (uygulama-kontrol grubu) faktörlü, son faktörde tekrar ölçümlü araştırma desenine uygun varyans analizi de uygulanmıştır. Sonuçlar cinsiyet, ön test-son test ve uygulama-kontrol grubu üçlü ortak etkisinin çalışmanın değişkenleri üzerinde etkili olmadığını göstermiştir.

Tekrar ölçümlü varyans analizine göre, uygulama-kontrol grubu ve ön test-son test ortak etkisinin Çatışma Çözme Becerileri puanı üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(1,175) = 4.31, p < .05, \eta^2 = .024$; Bkz. Şekil 1). Etkileşimin doğasını test etmek amacıyla ön-test ve son-test ölçümleri bağımlı gruplar *t*-testi ile karşılaştırılmıştır. Çatışma çözümü eğitimi almış olan 103 öğrencinin Çatışma Çözme Becerileri puanları

ön-testten (3.16), son teste (4.17) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde artmıştır ($t(102) = -5.32, p < .01$). Kontrol grubuna ait Çatışma Çözme Becerileri puanlarında ise ön-testten (2.92), son teste (3.09) değişim olmamıştır ($t(73) = -1.24, p > .05$). $H1$ doğrulanmıştır.



Şekil 1. Uygulama-Kontrol Grubu ve Öntest-Sontest Ölçümlerinin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Ortak Etkisi

Tekrar ölçümlü varyans analizi sonuçları, uygulama-kontrol grubu ve ön test-son test ortak etkisinin DAÖ puanları ($F(1,175) = 42.58, p < .01, \eta^2 = .196$) üzerinde de istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir. Uygulama grubunun DAÖ'den aldığı puanlar ön-testten (44.25) son teste (39.71) istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşmüştür ($t(102) = 4.77, p < .01$). Kontrol grubuna ait puanların ise ön-testten (47.93) son teste (51.39) arttığı bulunmuştur ($t(73) = -2.29, p < .05$). $H2$ doğrulanmıştır.

Tekrar ölçümlü varyans analizi sonuçlarına göre, uygulama-kontrol grubu ve ön test-son test ortak etkisi öğrencilerin *sosyal davranışları* üzerinde istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(1,175) = 18.04, p < .01, \eta^2 = .093$). Uygulama grubundaki öğrencilerin sosyal davranış düzeyleri ön-testten (7.83) son teste (8.71) anlamlı bir şekilde yükselirken ($t(102) = -3.65, p < .01$), kontrol grubundaki öğrencilerin puanları ön-testten (7.26) son-teste (7.14) değişmemiştir ($t(73) = .66, p > .05$). $H3$ doğrulanmıştır.

Tekrar ölçümlü varyans analizi sonuçları, uygulama-kontrol grubu ve ön test-son test ortak etkisinin öğrencilerin *davranış sorunu* puanları üzerinde de istatistiksel olarak

anlamli olduğunu ($F(1,175) = 18.45$ $p < .01$, $\eta^2 = .095$) göstermiştir. Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz çatışma çözümlü eğitimini almış olan öğrencilerin davranış sorunları ön-testten (1.29), son teste (.78) anlamli bir şekilde azalıırken ($t(102) = 3.38$, $p < .01$), kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının ön-testten (1.68) son-teste (2.37) arttığı bulunmuştur ($t(73) = -3.39$, $p < .01$). $H4$ doğrulanmıştır.

TARTIşMA

Bu çalışma, “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” çatışma çözümlü eğitim programının Batı Trakya azınlığı ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözümlü, duygu düzenleme ve sosyal davranış becerileri ile davranış sorunları üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile yapılmıştır. Bulgular uygulama-kontrol grubu ve ön-test son-test ikili ortak etkisinin dört bağımlı değişken üzerinde de programın olumlu etkilerini gösterir şekilde fark yarattığını göstermiştir. Grup X ön test-son test X cinsiyet üçlü ortak etkisinin ise anlamli olmadığı bulunmuştur. Bu bulgu, eğitim programının kız ve erkek çocuklarda farklı bir etkisi olmadığını ve uygulama grubundaki tüm öğrencilerin cinsiyet farkı olmadan eğitimden yararlandığını göstermiştir.

Bulgular, çatışma çözümlü eğitim alan öğrencilerin çatışma çözümlü becerilerinin artacağı hipotezini ($H1$) desteklemiştir. Uygulama grubundaki öğrencilerin çatışma çözümlü becerilerinin arttığı, kontrol grubundaki öğrencilerin ise söz konusu becerilerinin anlamli bir değişikliğe uğramadığı bulunmuştur. Bu bulgular gerek yurt dışında gerekse Türkiye’de yapılan çalışmalar (Akgün ve Araz, 2010, 2014; Johnson ve ark., 1992; 1994; Kutlu ve Bedel, 2019; Lane-Garon, 2002; Stevahn ve ark., 2005; Uysal ve Bayık-Temel, 2009) ile paralel olarak çatışma çözümlü eğitiminin öğrencilere yapıcı çatışma çözümlü becerilerinin kazandırılmasında başarılı olduğunu göstermektedir.

Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz eğitim programının bileşenleri arasında duyguları tanıma, ifade etme ve empati kurabilme gibi etkinliklerin yer alması nedeniyle, bu eğitimin öğrencilerin duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olması beklenmiştir. Araştırma bulguları söz konusu hipotezi ($H2$) destekler niteliktedir. Eğitimden sonra uygulama grubundaki öğrencilerin DAÖ’den aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamli bir şekilde düşmüştür. Ölçekten alınan puanın düşük olması öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin artmadığı, aksine ön-testten aldıkları puanlarla karşılaştırıldığında daha da azaldığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Bulgular alan

yazınla paralellik göstermektedir (Metz ve ark., 2013; Wyman ve ark., 2010). Kontrol grubu öğrencilerinin duygu düzenleme becerilerindeki görülen azalma doğal bir değişim olabileceği gibi öğretmenlerin değerlendirme kaygısı da olabilir. Ön-test ölçümleri alındıktan sonra öğretmenler ölçeklerle değerlendirdikleri öğrencilerin söz konusu davranışlarını daha detaylı gözlemlemeye çalışmış olabilirler. Bu da son-test ölçümlerine yansımış olabilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre çatışma çözümü eğitimi, öğrencilerin sosyal davranışları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki göstermiştir. Uygulama grubundaki öğrencilerin sosyal davranış düzeyleri ön testten son teste anlamlı bir şekilde yükselirken (*H3*), kontrol grubundaki öğrencilerin puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmemiştir. Elde edilen bulgu alan yazınla paraleldir (Battistich, Solomon, Watson, Solomon, ve Schaps, 1989; Diken ve ark., 2010; Frey, Nolen, Van Schoiack Edstrom ve Hirschstein, 2005).

Alan yazına göre kızgınlık, öfke ve korku gibi olumsuz duygularını ortama uygun şekilde düzenlemekte başarısız olan çocuklar, çevrelerinden gerekli desteği almadıkları koşulda zaman içerisinde daha ciddi davranış bozukluğu gösterebilirler (Eisenberg ve ark., 2001). Bu çalışmanın bulguları alan yazını (Diken ve ark., 2010; Rollin, Kaiser-Ulrey, Potts ve Creason, 2003) destekler niteliktedir. Uygulama grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme ve çatışma çözme becerilerinin geliştiği görülürken, davranış sorunlarının azaldığı saptanmıştır. Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz çatışma çözümü eğitimini almış olan öğrencilerin, davranış sorunları düzeyi ön-testten son teste anlamlı bir şekilde azalırken (*H4*), kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının ise arttığı bulunmuştur. Söz konusu artış doğal bir değişim olabileceği gibi yine öğretmenlerin değerlendirme kaygısı veya ön-test ölçümleri alındıktan sonra yaptıkları daha detaylı gözlemlerden kaynaklı olabilir.

Özetle, daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmada, çatışma çözme becerileri hariç diğer değişkenlere ilişkin ölçümler programın daha önceki etkililik çalışmaları kapsamında kullanılmamış olan ölçme araçları aracılığı ile yapılmıştır. Söz konusu programın etkililiği kapsamında Türkiye’de daha önce yapılan araştırmalar olumlu sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilebileceğini ve bu becerilerin kazanımıyla saldırgan davranışların azaltılabileceğini göstermiştir (Akgün ve arkadaşları, 2007; Akgün ve Araz, 2014). Yunanistan Batı Trakya azınlık örnekleminde elde edilen bu çalışmanın bulguları da uygulama grubundaki öğrencilerin çatışma becerilerine ilişkin kazanımlarının Türki-

ye’de daha önce elde edilmiş olan bulgulara paralel olduğunu; diğer ölçme araçlarından gelen duygu düzenleme, sosyal davranış ve davranış sorunları bulgularının da önceki etkililik çalışmalarını desteklediğini göstermiştir.

“Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” çatışma çözümü eğitim programı, çocuklara okul ortamında karşılaştıkları sorunları şiddete başvurmadan yapıcı yollarla çözebilmeleri için gerekli sosyal becerileri kazandırmayı hedefleyen bir psiko-eğitim programı olup sadece saldırgan çocuklar göz önünde bulundurulmuş ve hazırlanmamıştır. Boyun eğerek çatışma durumunda pasif kalan çocuklar da düşünülmüştür. Boyun eğen çocukların kendini ifade edebilme becerisi kazanmalarının, kendilerine baskı uygulayan çocukların şiddet içeren saldırgan davranışlarının pekişmesinin önüne geçeceği düşüncesinden hareketle yapıcı çatışma çözme becerilerinin tüm çocuklara kazandırılması, bu tarz eğitimlerin tüm çocuklara verilmesi gerektiği savunulmaktadır (Akgün ve Araz, 2010b).

Bu araştırmanın Yunanistan Batı Trakya’da gerçekleştirilmiş olması nedeniyle alan yazına katkı sunan önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir. Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz programı benzer kültürel özelliklerin olduğu farklı bir coğrafyada test edilmiş ve etkililiği desteklenmiştir. Ayrıca, söz konusu çalışma Batı Trakya azınlığı ilköğretim öğrencilerinin psiko-sosyal gelişimine destek amaçlı verilen ilk psiko-eğitim programı olması nedeniyle de önemli bir yere sahiptir. Yunanistan eğitim sisteminde, okullarda rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinde eksikliklerin olduğu, öğrencilerin psiko-sosyal becerilerinin desteklenmesi yönünde bu tarz hizmetlerin sunulmasının bir gereklilik olduğu altı çizilmesi gereken bir konudur (Malikiosi-Loizou, 2011).

Akgün ve Araz’a (2014) göre akademik becerilerin yanında, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için çağdaş eğitim programları diğer dersler gibi müfredatın bir parçası olmalıdır. Bunun yanında, okulda yaşanan sorunların daha yapıcı ve etkili bir şekilde ele alınması, öğrencilerin psiko-sosyal gelişimlerine destek sağlanabilmesi için öğretmenlerin de bu tarz eğitimler olarak bilinçlenmesi son derece önem taşımaktadır. Pedagojik açıdan yeterli ve bilinçli öğretmenler tarafından verilecek psiko-eğitim programları öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının desteklenmesi, genel olarak okul sistemi ile öğrenciler arasındaki iletişimin gelişmesi ve öğrencilerin okul ile bağlarının güçlenmesinde önemli rol oynayacaktır.

Ayrıca, okul ortamında öğrencilerin yararlandığı bir eğitim programının yanı sıra, ailelerin de bilinçlenmesi adına aileye yönelik eğitimlerin verilmesi de önemlidir. Çatışma çözümü konusunda eğitim almış bir aile, çocuk için ideal bir rol model oluşturabile-

cektir (Smith ve Ross, 2007). Bu çalışmadan elde edilen bulguların, bu tarz eğitimlerin gerekliliği konusundaki farkındalığı artırması ve bu eğitimlerin yaygınlaştırılması hususunda öncü olacağı da düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sağladığı katkıların yanında bazı sınırlılıkları da mevcuttur. İlk olarak, bu çalışma öğrencilerin hafta içi her gün resmi olarak devam ettikleri okullarda gerçekleştirilememiştir. Özel bir dershanenin iki farklı şubesi kullanılmış, beş sınıf uygulama grubunu oluşturmuş, uygulama grubundaki öğrencilerle aynı yaşta ve benzer sosyo-demografik özelliklere sahip öğrencilerden oluşan farklı beş sınıfı ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Öğrenciler söz konusu dershanede belirli saatlerde eğitim almaktadırlar. Resmi okullarındaki gibi yoğun saatlerini burada geçirmemektedirler.

Eğitim verilen ortam dışında, öğrencileri değerlendiren öğretmenlerin sınıf öğretmenleri olmaması da bir başka sınırlılık getirmektedir. Dershane öğretmenleri öğrencilerini okul öğretmenleri kadar yakından tanıma şansına sahip olmayabilirler. Öte yandan, öğretmenler hiçbir öğrenci ile ilgili olarak onları değerlendirecek kadar tanımadıkları yönünde geribildirimde bulunmamışlardır. Resmi ilkokullarındaki sınıf öğretmenlerine araştırmaya katılmaları teklif edilmiş, ancak Yunanistan Eğitim Bakanlığı’ndan resmi izin olmadığı için böyle bir durumun sorun oluşturabileceği düşüncesiyle çalışmaya destek alınamamıştır. Ayrıca tüm eğitimlerin sadece birinci araştırmacı tarafından veriliyor olması ve ölçüm işlemlerinin zorluğundan kaynaklı olarak takip çalışması gerçekleştirilememiştir. Farklı örneklerle gerçekleştirilecek çalışmalar, bu araştırmadan elde edilen bulguların sağlamasını yapma adına alan yazına katkı sağlayacaktır.

“Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” çatışma çözümü eğitim programının Yunanistan Milli Eğitim Bakanlığı Pedagoji Enstitüsü’nün iznine başvurulmuş, gerekli izinler onaylandıktan sonra Batı Trakya azınlığı ilköğretim öğrencileri ile resmi ilkokullarda tekrarlanması, söz konusu araştırmanın sınırlılıklarını ortadan kaldıracaktır. Öğrencilerin bu eğitimi, birlikte yoğun zaman geçirdikleri ortamda almalarının ve kendileri ile daha sık etkileşim halinde bulunan sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerinin programın etkililiğine ilişkin bulguları daha da güçlendireceği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, hem okul hem de sosyal yaşamda karşılaşılabilecek anlaşmazlıkların yapıcı yollarla çözümünü öğreten ve geniş bir yelpazede çeşitlilik gösteren eğitim programlarının okulların müfredatında yer alması çocukların psiko-sosyal gelişimlerine büyük katkı sağlayacaktır.

Etik Komite Onayı: Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Etik Kurulu'ndan gerekli izinler alınmıştır

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Çalışma Konsepti/Tasarım- A.D.P., A.A.; Veri Toplama- A.D.P.; Veri Analizi/Yorumlama- A.D.P., A.A.; Yazı Taslağı- A.D.P., A.A.; İçeriğin Eleştirel İncelemesi- A.D.P., A.A.; Son Onay ve Sorumluluk- A.D.P., A.A.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Ethics Committee Approval: Necessary permissions were obtained from the Ethics Committee of Dokuz Eylül University Faculty of Letters.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Conception/Design of Study- A.D.P., A.A.; Data Acquisition- F.C.P., Z.Ş.H., B.A.; Data Analysis/Interpretation- A.D.P.; Drafting Manuscript- A.D.P., A.A.; Critical Revision of Manuscript- A.D.P., A.A.; Final Approval and Accountability- A.D.P., A.A.

Conflict of Interest: The authors have no conflict of interest to declare.

Grant Support: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynakça/References

- Akgün, S. ve Araz, A. (2010a). "Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz" çatışma çözümü eğitim programı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Akgün, S. ve Araz, A. (2010b). "Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz": Bir çatışma çözümü eğitim program tanıtımı. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(1), 1-17. <http://journal.dogus.edu.tr/index.php/duj/article/view/29>
- 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. <https://doi.org/10.1080/17400201.2013.777898>
- Akgün, S., Araz, A. ve Karadağ, S. (2007). "Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz": İlköğretim öğrencilerine yönelik çatışma çözümü eğitimi ve psiko-sosyal etkileri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22(59), 43-62. Erişim adresi: <http://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0007803&lng=0>
- Battistich, V., Solomon, D., Watson, M., Solomon, J. ve Schaps, E. (1989). Effects of an elementary school program to enhance prosocial behavior on children's cognitive-social problem-solving skills and strategies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10(2), 147-169. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(89\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0193-3973(89)90002-6)
- Bayraktar, F., Kındap, Y., Kumru, A. ve Sayıl, M. (2010). Olumlu sosyal ve saldırgan davranışlar ölçeğinin ergen örnekleminde psikometrik açıdan incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 13(26), 1-13. Erişim adresi: <http://kutuphane.dogus.edu.tr/mvt/pdf.php?pdf=0019318>
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36(1), 113-149. Doi: 10.1111/j.1469-7610.1995.tb01657.x
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. ve Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Chairoula, P. (2018). *Balkan Savaşları'ndan sonra Batı Trakya Türklerinin sosyo- kültürel hayatı ve eğitim tarihi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Çetinkaya-Yıldız, E. ve Hatipoğlu- Sümer, Z. (2010). Saldırgan davranışlarını yordamada çevresel risk, çevresel güvenlik ve okul iklimi algısı. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 161-173. Erişim adresi: <http://turkpdrrdersi.com/index.php/pdr/article/view/190/121>
- Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: Principles, training, and research. *Journal of Social Issues*, 50(1), 13–32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb02395.x>
- Diken, I.H., Cavkaytar, A., Batu, E.S., Bozkurt, F. ve Kurtyılmaz, Y. (2010). First Step to Success – a school/home intervention program for preventing problem behaviors in young children: Examining the effectiveness and social validity in Turkey. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15(3), 207-221, Doi: 10.1080/13632752.2010.497660
- Donat-Bacı, S. ve Özben, Ş. (2011). Çocuk ve ergenlerde şiddet ve saldırganlığı önleme programlarının ergenlerin saldırganlık düzeyini azaltmadaki etkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(2), 137-155. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/en/publication/trakya-universitesi-egitim-fakultesi-dergisi/1/2/cocukergenlerde-siddet-saldirganligi-onleme-programinin-ergenlerin-saldirganlik-duzeyini-azaltmadaki-etkisi/arid>
- Donat-Bacıoğlu, S. (2014). Şiddet ve saldırganlığın azaltılmasında önleme ve müdahale programlarının etkililiği: Meta-analiz çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(42), 294-304. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tpdrd/issue/21462/229996>
- Donat-Bacıoğlu, S. ve Özdemir, Y. (2012). İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişkiler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 169-187. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ebader/issue/44693/555259>.
- Eisenberg, N. (1988). The development of prosocial and aggressive behavior. M. Bornstein ve M. Lamb (Ed.). *Developmental psychology: An advanced textbook* içinde (s. 461-495). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Spinrad, T., Fabes, R., Shepard, S. A., Reiser, M. ... ve Guthrie, I. K. (2001). The Relations of regulation and emotionality to children's externalizing and internalizing problem behavior. *Child Development*, 72(4), 1112-1134. Doi: 10.1111/1467-8624.00337
- Fox, N. A. ve Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. *Motivation and Emotion*, 27(1), 7-26. <https://doi.org/10.1023/A:1023622324898>
- Frey, K.S., Nolen, S.B., Van Schoiack Edstrom, L. ve Hirschstein, M.K. (2005). Effects of a school-based social-emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 171-200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.002>
- Fujiki, M., Brinton, B. ve Clarke, D. (2002). Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 33(2), 102-111. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2002/008\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2002/008))
- Galboda-Liyanage, K.C., Prince, M.J. ve Scott, S. (2003). Mother-child joint activity and behavior problems of pre-school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(7), 1037-1048. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00188>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586. Doi: 10.1111/j.14697610.1997.tb01545.x
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2, 271–299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. ve Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. J. J. Gross (Ed.). *Handbook of emotion regulation* içinde (s. 3-24). New York: Guilford Press.
- Güvenir, T., Özbek, A., Baykara, B., Arkar, H., Şentürk, B. ve İncekaş S. (2008). Güçler ve güçlükler anketi'nin (GGA) Türkçe uyarlamasının psikometrik özellikleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(2), 65-74. Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/gucler-ve-guclukler-anketi-toad.pdf>

- Hatzichristou, C. ve Lianos, P.G. (2016). Social and emotional learning in the Greek educational system: An Ithaca journey. *The International Journal of Emotional Education*, 8(2), 105-127. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/2016-59441-007>
- Hurşit, Ş. (2006). *Lozan Antlaşması'ndan Günümüze Batı Trakya Türkleri Eğitim Tarihi*. Gümülçine: Epikoinonia A.E.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995). Teaching students to be peacemakers: Results of five years of research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 1(4), 417-438. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/buy/1997-02948-006>
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (2004). Implementing the teaching students to be peacemakers program. *Theory into Practice*, 43(1), 68-79. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_9
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Dudley, B. (1992). Effects of peer mediation training on elementary school students. *Conflict Resolution Quarterly*, 10, 89-99. <https://doi.org/10.1002/crq.3900100108>
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B. ve Acikgöz, K. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *The Journal of Social Psychology*, 134(6), 803-817. <https://doi.org/10.1080/00224545.1994.9923015>
- Kabasakal, Z. ve Uz Baş, A. (2010). A research on some variables regarding the frequency of violent and aggressive behaviors among elementary school students and their families. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 582-586. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.067>
- Kalyva, K. (2017). *Εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού σχολείου*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yanya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yanya. Erişim adresi: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28170>
- Kapçı, E.G., Uslu, R.İ., Akgün, E. ve Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1). Erişim adresi: <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/duygu-ayarlama-olcegi-dao-toad.pdf>
- Karahan, T. F. (2009). The effects of a communication and conflict resolution skill training program on sociotropy levels of university students. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 787-797. Erişim adresi: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effects-of-a-Communication-and-Conflict-Skill-Karahan/0ae2dd579c35140841a6fa672ced5a002f663305>
- Kelağa-Ahmet, İ. (2006). Yunanistan'da (Batı Trakya'da) azınlık eğitim sistemi içinde ikidilli (Türkke-Yunanca) azınlık ilkokulları. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi* 6(1), 1-12. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/pub/egdetdid/issue/34421/380195>
- Kurnaz, A. ve Kapçı, E. G. (2013). Saldırganlık ve mağduriyet ölçeklerinin ilköğretim ikinci kademe çocuklarına uyarlanması. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 2, 106-115. Erişim adresi: <https://www.bibliomed.org/mnsfulltext/77/77-1380828915.pdf?1598266092>
- Kutlu, A. ve Bedel, A. (2019). Çatışma çözme programının ortaokul öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerine, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 18(1), 97-111. Erişim adresi: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2682>
- Lane-Garon, P. S. (2002). Practicing Peace: The impact of a school-based conflict resolution program on elementary students. *Peace and Change*, 25(4), 467-482. <https://doi.org/10.1111/0149-0508.00169>
- Malikiosi-Loizou, M. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, 8(3), 266-288. Erişim adresi: https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume08_Issue3_Malikiosi-Loizou.pdf
- Mavrantza, E. (2011). *Διαχείριση συγκρούσεων: Η περίπτωση των σχολικών μονάδων*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Makedonya Üniversitesi, İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi, Selanik. Erişim adresi: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/14495/3/MaurantzaEutychiaMsc2011.pdf>

- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. ve Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning to breathe program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development, 10*(3), 252–272. <https://doi.org/10.1080/15427609.2013.818488>
- Miller, P. ve Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/ antisocial behavior. *Psychological Bulletin, 103*(3), 324–344. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.324>
- O'Connor, E. E., Dearing, E. ve Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal, 48*(1), 120–162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>
- Pakaslahti, L. ve Keltikangas-Järvinen, L. (2001). Peer-attributed prosocial behavior among aggressive/ preferred, aggressive/nonpreferred non-aggressive/preferred, and non-aggressive/ nonpreferred adolescents. *Personality & Individual Differences, 30*, 903–916. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00082-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00082-9)
- Rollin, S., Kaiser-Ulrey, C., Potts, I. ve Creason, A. H. (2003). A school-based violence prevention model for at risk eight grade youth. *Psychology In The School, 40*(4), 403–416. <https://doi.org/10.1002/pits.10111>
- Rydell, A. M., Berlin, L. ve Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion, 3*(1), 30–47. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.30>
- Rydell, A. M., Thorell, L. T. ve Bohlin, G. (2007). Emotion regulation in relation to social functioning: An investigation of child self-reports. *European Journal of Developmental Psychology, 4*(3), 293–313. <https://doi.org/10.1080/17405620600783526>
- Shaw, D. S., Gilliom, M., Ingoldsby, E. M. ve Nagin, D. S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems. *Developmental Psychology, 39*(2), 189–200. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.2.189>
- Shields, A. ve Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: The development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology, 33*(6), 906–916. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.906>
- Smith, J. ve Ross, H. (2007). Training parents to mediate sibling disputes affects children's negotiation and conflict understanding. *Child Development, 78*(3), 790–805. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01033.x>
- Stevahn, L., Munger, L. ve Kealey, K. (2005). Conflict resolution in a French immersion elementary school. *The Journal of Educational Research, 99*(1), 18. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.1.3-18>
- Sweeney, B. ve Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution: History, philosophy, theory and educational applications. *School Counselor, 43*(5), 326–344. Erişim adresi: <https://psycnet.apa.org/record/1997-07924-001>
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 59*(2-3), 25–52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., Gürlü, S., Kalender, A., Zengin, F. ve Şevkin, A. (2009). Çatışma çözümü ve akran arabuluculuk eğitiminin öğrencilerin empati becerileri üzerindeki etkileri. *Eğitim ve Bilim, 34*(153), 15–24. Erişim adresi: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/557>
- Türnüklü, A., Şahin, İ. ve Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32*(32), 574–594. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10365/126876>
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T.E., Efe-Azkeskin, K. ve Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1*(2), 589–598. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hsbfid/issue/7893/103919>

- Uysal, A. ve Bayık- Temel, A. B. (2009). Şiddet karşıtı eğitim programının öğrencilerin çatışma çözüm, şiddet eğilimi ve şiddet davranışlarına yansması. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 20-30. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunihem/issue/2644/34010>
- Zahn-Waxler, C. ve Smith, K. D. (1992). *The development of prosocial behavior*. V. B. Van Hasselt ve M. Hersen (Ed.). *Perspectives in developmental psychology. Handbook of social development: A lifespan perspective* içinde (s. 229–256). New York: Plenum Press
- White, B. A., ve Kistner, J. A. (2011). Biased self-perceptions, peer rejection, and aggression in children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 39(5), 645–656. <https://doi.org/10.1007/s10802-011-9506-6>
- Wyman, P.A., Cross, W., Hendricks, B. C., Yu, Q., Tu, X. ve Eberly, S. (2010). Interventionto strengthen emotional self-regulation in children with emerging mental health problems: Proximal impact on school behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(5), 707–20. doi: 10.1007/s10802-010-9398-x.

