

**T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
PSİKOLOJİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**“ANLAŞMAZLIKLARIMIZI ÇÖZEBİLİRİZ” ÇATIŞMA
ÇÖZÜMÜ EĞİTİM PROGRAMININ SONUÇLARI: BATI
TRAKYA İLKÖĞRETİM ÖRNEKLEMİ**

Pynar ALI DAI

**Danışman
Doç. Dr. Arzu ARAZ**

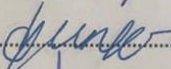
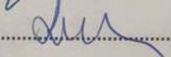
İZMİR - 2020

TEZ ONAY SAYFASI

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY SAYFASI

Üniversite : Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü
Adı ve Soyadı : Pınar ALI DAI
Öğrenci No : 2016801045
Tez Başlığı : "Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz"Çatışma Çözümü Eğitim Programının
Sonuçları: Batı Trakya İlköğretim Örnekleme
Savunma Tarihi : 11/02/2020
Danışmanı : Doç.Dr. Arzu ARAZ

JÜRİ ÜYELERİ

<u>Ünvanı, Adı, Soyadı</u>	<u>Üniversitesi</u>	<u>İmza</u>
Doç.Dr. Arzu ARAZ	- Dokuz Eylül Üniversitesi	
Doç.Dr. Duygu GÜNGÖR	- Dokuz Eylül Üniversitesi	
Dr.Öğr.Üyesi Sevinç KARADAĞ	- Ege Üniversitesi	

Pınar ALI DAI tarafından hazırlanmış ve sunulmuş olan bu tez savunmada başarılı bulunarak oy birliği / oy çokluğu () ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Erkan GÖKSU
Müdür V.

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” Çatışma Çözümü Eğitim Programının Sonuçları: Batı Trakya İlköğretim Örnekleme” adlı çalışmanın, tarafımdan akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

15 /01/2020

Pynar ALI DAI



ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

“Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” Çatışma Çözümü Eğitim Programının

Sonuçları: Batı Trakya İlköğretim Örnekleme

Pynar ALI DAI

Dokuz Eylül Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Programı

Bu çalışmanın temel amacı, “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” çatışma çözümü eğitim programının etkililiğini, Yunanistan Batı Trakya Azınlığı ilköğretim örnekleme üzerinde sınamaktır. Söz konusu eğitim ile öğrencilere arkadaşları ile yaşayabilecekleri anlaşmazlıkları yapıcı yollar ile çözme becerilerinin kazandırılması, duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, sosyal davranış becerilerinin artırılması ve davranış sorunlarının azaltılması hedeflenmiştir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu araştırma deseni kullanılmış olup, uygulama grubu 103; kontrol grubu ise 74 öğrenciden oluşmuştur. Toplam 21 oturumdan oluşan eğitim kapsamında uygulama grubundaki öğrencilere duyguları tanıma, öfke kontrolü, empati ve yapıcı çatışma çözümü eğitimi verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise böyle bir eğitim verilmemiştir. Eğitimin öncesinde ve sonrasında her iki gruptaki öğrencilerin çatışma çözme becerileri, duygu düzenleme becerileri, sosyal davranış becerileri ve davranış sorunu düzeyleri ölçülmüştür. Bulgular, “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” çatışma çözümü eğitim programının öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerileri, duygu düzenleme becerileri ve sosyal davranış becerilerini artırdığını; davranış sorunu düzeylerini ise azalttığını göstermiştir.

Anahtar kelimeler: Çatışma çözümü eğitimi; duygu düzenleme; sosyal davranış; davranış sorunu; Batı Trakya.

ABSTRACT

Master's Thesis

The Effects of the Conflict Resolution Education “We Can Resolve Our Conflicts”: Western Thrace Elementary School Sample

Pynar ALI DAI

Dokuz Eylul University

Graduate School of Social Sciences

Department of Psychology

Psychology Program

The main purpose of this study was to examine the effectiveness of “we can resolve our conflicts” training program on the sample of Western Thrace Minority elementary school students. The program consists of 21 sessions. Mood labeling, reading emotional expressions and active listening activities are used. Anger management and cooperative conflict resolution skills also are components of the program. A pre-test post-test control group desing was used with the training group consisted of 103 students and the control group consisted of 74 students. Both groups were assessed in terms of their conflict resolutions skills, emotion regulation skills, prosocial behavior skills and conduct problem level before and after the training. Results showed that, the training program rised students’ constructive conflict resolution skills, their emotion regulation skills and their procosial behavior skills. Also, it decreased their conduct problem level.

Keywords : conflict resolution training; emotion regulation; prosocial behavior; conduct problem; Western Thrace

**ANLAŞMAZLIKLARIMIZI ÇÖZEBİLİRİZ ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ EĞİTİM
PROGRAMININ SONUÇLARI: BATI TRAKYA İLKÖĞRETİM
ÖRNEKLEMİ**

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI	ii
YEMİN METNİ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLOLAR LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
EKLER LİSTESİ	x
 GİRİŞ	 1

**BİRİNCİ BÖLÜM
KURAMSAL ÇERÇEVE**

1.1 SOSYAL DAVRANIŞ ve DAVRANIŞ SORUNLARI	4
1.1.1 Saldırganlık	5
1.1.2 Olumlu Sosyal Davranış	7
1.2 DUYGULAR	11
1.3. DUYGU DÜZENLEME	12
1.3.1 Çocuklarda Duygu Düzenleme	14
1.4 ÇATIŞMA ve ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ	16
1.4.1. Çocuklarda Çatışma Çözümü	18
1.4.2 Çatışma Çözümü Eğitimi	19
1.4.3. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	19
1.4.4. Türkiyede Yapılan Çalışmalar	21
1.4.5. Yunanistan’da Yapılan Çalışmalar	22

1.5 ANLAŞMAZLIKLARIMIZ ÇÖZEBİLİRİZ ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ EĞİTİM PROGRAMI	24
1.5.1 “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” Eğitim Programı’nın Etkililik Çalışmaları	25
1.6 BATI TRAKYA	26

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ÇALIŞMANIN AMACI VE HİPOTEZLERİ	28
2.2. KATILIMCILAR	29
2.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	31
2.3.1 “Çatışma Senaryoları”	32
2.3.2. “Duygu Ayarlama Ölçeği” (DAÖ)	33
2.3.3. “Güçler ve Güçlükler Anketi” (GGA)	34
2.4. İŞLEM	35
2.5 VERİLERİN ANALİZİ	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. ÇALIŞMA DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN TANIMLAYICI İSTATİSTİKLER	38
3.1.1. Çalışmanın Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları	39
3.2 ÇALIŞMANIN DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN BAĞIMSIZ GRUPLAR İÇİN T-TESTİ SONUÇLARI	40
3.3 ÇALIŞMANIN DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN TEKRAR ÖLÇÜMLÜ VARYANS ANALİZİ VE ANCOVA ANALİZİ SONUÇLARI	41
SONUÇ	46
KAYNAKÇA	51
EKLER	

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Uygulama ve Kontrol Grubu Toplam Örneklemin Tanımlayıcı İstatistikleri	s. 30
Tablo 2: Uygulama ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet ve Sınıf Bilgileri	s. 31
Tablo 3: Uygulama ve Kontrol Gruplarına Ait Ön Test ve Son Test Ölçümlerine Göre Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Puanları	s. 38
Tablo 4: Çalışmanın Değişkenlerine İlişkin Ön-test ve Son-test Korelasyon Katsayıları	s. 40
Tablo 5: Uygulama ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Ölçümlerinin Karşılaştırıldığı T- Testi Tablosu	s. 40
Tablo 6: Ön-test son-test ve cinsiyet ortak etkisi Tekrar Ölçümlü Varyans Analizi Sonuçları	s. 41
Tablo 7: Tekrar Ölçümlü Varyans Analizi Sonuçları	s. 42
Tablo 8: Çalışmanın Değişkenlerine İlişkin Ancova Analizi Sonuçları	s. 45

ŞEKİLLER LİSTESİ

- Şekil 1:** Uyguluma-Kontrol Grubu ve Öntest-Sontest Ölçümlerinin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Ortak Etkisi s. 42
- Şekil 2:** Uyguluma-Kontrol Grubu ve Öntest- Sontest Ölçümlerinin Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Ortak Etkisi s. 44
- Şekil 3:** Uygulama-Kontrol Grubu ve Öntest-Sontest Ölçümlerinin Sosyal Davranış Düzeyi Üzerindeki Ortak Etkisi s. 44
- Şekil 4:** Uyguluma-Kontrol Grubu ve Öntest-Sontest Ölçümlerinin Davranış Sorunu Düzeyi Üzerindeki Ortak Etkisi s. 45



EKLER LİSTESİ

Ek 1: Çatışma Seneryoları	ek s. 1
Ek 2: Duygu Ayarlama Ölçeği	ek s. 2
Ek 3: Güçler ve Güçlükler Anketi	ek s. 3
Ek 4: Onam Formu	ek s. 4
Ek 5: Etik Kurul Kararı	ek s. 5



GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan okul, iş, aile ve benzeri bağlamlarda çevresindeki bireylerle sosyal ilişkiler ağı içerisinde etkileşim halindedir. Kuşkusuz, bu etkileşim bazen güzellikleri bazense anlaşmazlıkları barındırmaktadır. Kişinin istekleri, çıkarları, değerleri, inançları ya da gereksinimleri bir diğer kişininkinden farklı olduğu ya da çeliştiği zaman, ortaya çıkan anlaşmazlık ya da gerginlik durumu çatışma olarak tanımlanmaktadır (Deutsh, 1973; Akt. Johnson ve Johnson, 2004: 69).

Kişiler çatışmayı olumlu veya olumsuz yollarla yönetebilirler. Çatışmayı olumlu yollarla çözmeye yönelik eğitim olanaklarının yokluğu kişilerin çatışma durumunu etkili bir şekilde yönetmesine engel olabilir. Genel olarak, kişiler eğitim almadıkları durumda alternatif çözüm yollarını görmeyebilir ve yapıcı kararlar alma konusunda yeterli olmayabilirler (Johnson ve Johnson, 2004: 68).

ABD, Avustralya ve Kanada başta olmak üzere, dünyanın birçok ülkesinde öğrenciler, okullarda çatışma çözümü eğitimi almaktadırlar (Akgün, Araz ve Karadağ, 2007: 43-62). Yapılan araştırmalar davranış problemi olan ilkökul öğrencilerinin derslerinde de başarısız olduğunu; saldırgan, karşı koyucu ve yaşlarına uygun olmayan davranışların öğretmenleri tarafından en sık görülen problem davranış olarak rapor edildiğini göstermektedir (Espinosa ve Laffey, 2003: 135-156.). Bu nedenle çatışma çözümü psikoeğitim programlarının amaçları arasında ilk olarak güvenli okul ortamı oluşturmak yer almaktadır. Bir diğer amaç ise, öğrencilere gerek aile, gerek iş, gerekse diğer ilişkilerinde karşı karşıya kalacakları çatışmaları yapıcı bir şekilde çözebilecek yapıcı çözüme becerileri kazandırmaktır (Johnson ve Johnson, 2004: 68).

Çatışma çözümü eğitimi alan çocukların, şiddet davranışlarının azalmasının yanı sıra, bu eğitimi almanın doğrudan ya da dolaylı olarak başka olumlu sonuçlarının olduğu da görülmüştür. Bu öğrencilerin duygularını ifade etme, nedensel açıklamalar yapma ve anlaşmaya varma gibi olumlu ve yapıcı çatışma çözme yöntemlerini sıklıkla kullandıkları görülürken, eğitim almamış olanların bu teknikleri kullanmadıkları tespit edilmiştir (Johnson, Johnson ve Dudley, 1992: 89-99).

“Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” çatışma çözümü eğitim programı (Akgün ve arkadaşları, 2007), çocuklara okul ortamında karşılaştıkları sorunları şiddete

başvurmadan yapıcı yollarla çözebilmeleri için gerekli sosyal becerileri kazandırmayı hedefleyen bir psikoeğitim programıdır. Anlaşmazlıklarını şiddete başvurarak çözmeye çalışan çocuklarla birlikte boyun eğerek çözmeye çalışan çocukların da yararlanabildiği bu eğitim programının amacı tüm çocuklara yapıcı çatışma çözümü becerileri kazandırmaktır.

“*Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz*” eğitim programı ilk olarak Akgün, Araz ve Karadağ (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile Mersin ilinde bir ilköğretim okulundaki öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, uygulama grubundaki tüm öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerileri artmıştır. Bazı sınıflarda öğrencilerin saldırganlık eğilimleri ve davranım sorunları azalmış ancak bazı sınıflarda anlamlı bir değişim olmamıştır. İkinci araştırma ise Mersin ilinde iki özel ilköğretim okulunda yürütülmüş ve Tübitak tarafından desteklenmiştir. Bulgular, sözkonusu eğitimi almış öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerileri ile sosyal yeterliklerinin arttığını, saldırganlık eğilimlerinin ise düştüğünü göstermiştir (Akgün ve Araz, 2014: 30-45.).

İnsanın şekil almaya en uygun çağı çocukluk dönemidir. Bu dönemde karşılaşılan olaylar ileriki hayatı etkiler; edinilen tecrübeler yaşam tarzlarının temelini oluşturur. Hayat boyunca izlenilecek yol çocukluk döneminde yön bulur. Bu yolun doğru olması çocukların duygusal gelişimi ile ilişkilidir (Üredi ve Ulum, 2017:464). Sosyal ve duygusal gelişimin en önemli unsurları arasında çocukların yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmaları ve duygularını düzenleyip ortamın koşullarına göre ifade etmeleri yer almaktadır. Bu nedenle çocuğun sosyal olarak yetkinliği söz konusu olduğunda, duygu düzenleme becerileri önemli bir rol oynamaktadır (Rydell, Thorell ve Bohlin, 2007: 309). Bu becerilerin çocuğun ailesine ve daha geniş çevreye olan uyumunu kolaylaştırmaktan öte, okul başarısına katkıda bulunduğu ve gelecekteki sosyal yetkinliğini yordadığı yönünde bulgular mevcuttur (Fox ve Calkins, 2003: 7-26).

Bu araştırmanın amacı “*Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz*” çatışma çözümü eğitim programının, Yunanistan Batı Trakya’da yaşayan azınlık öğrencileri üzerindeki etkililiğini sınamaktır. Bu araştırmanın yazarı Batı Trakyalı olup, sözkonusu toplumda çocuklar arasında saldırganca davranışların sergilenmesinin yanı sıra duyguların ve genel olarak kendini ifade edememe gibi durumların da

yaygın olarak yaşandığını gözlemlemiştir. Bu çalışma kapsamında verilecek çatışma çözümü eğitimi ile uygulama grubundaki öğrencilere yapıcı çatışma çözme becerileri kazandırmak, duygu düzenleme becerileri ve sosyal davranış becerilerini geliştirmek ve davranış sorunlarını azaltmak hedeflenmiştir. Ayrıca, bu çalışmadan elde edilecek bulguların, bu tarz eğitimlerin gerekliliği konusundaki farkındalığı artırması ve bu eğitimlerin yaygınlaştırılması hususunda öncü olması amaçlanmıştır.



BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1 SOSYAL DAVRANIŞ ve DAVRANIŞ SORUNLARI

Sosyal davranışın iki farklı yönü olan saldırganlık ve olumlu sosyal davranışlar (prosocial behavior) çocukların dünyaya gelmesi ile başlayarak tüm çocukluk dönemi boyunca davranış dağarcıklarını oluşturmaktadır (Coie ve Dodge 1998; Akt. Bayraktar, Kındap, Kumru ve Sayıl, 2010: 2).

Alanyazında sıklıkla olumsuz sosyal davranış olan saldırganlığın araştırıldığı görülse de son yıllarda olumlu sosyal davranış üzerine yoğunlaşıldığı da bir gerçektir. Olumlu sosyal davranış, sosyalleşme sürecinin en önemli parçasıdır. Bu da, bu davranışlar üzerine çalışmanın birey ve toplum açısından önemini gözler önüne sermektedir (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004:110).

Bazı çocuklar sosyal hayat içerisinde uyumlu bir şekilde varolmalarını ve genel olarak gelişimlerini önemli ölçüde etkileyen, hem kendilerine hem de başkalarına zarar veren davranış sorunları sergilemektedirler (Shaw ve diğerleri, 2003:189–200). Erken çocukluk döneminde karşılaşılan problem davranışlara yönelik gerekli eğitim ve rehberlik hizmetleri verilmediği takdirde, sözkonusu davranışlar ergenlik dönemine kadar devam edebilmekte ve hem çocuk, hem aile hem de toplum için olumsuz sonuçları olan ciddi davranış problemlerine, sosyal davranış sorunlarına ve akademik güçlüklerle zemin hazırlamaktadır (Galboda-Liyanage, Prince ve Scott, 2003: 1037-1048; Stormont, 2002: 127-138).

Çocuklarda davranış problemleri içe dönük (internalizing) ve dışa dönük (externalizing) olmak üzere iki şekilde ortaya çıkabilmektedir. Endişe, korku, kaygı ve tedirginlik içe dönük; duygusal ve davranışsal kontrolün zayıflığına bağlı olarak saldırganlık, muhalefet olma, aşırı hareketlilik, itaatsizlik, düşmanca davranma ve agresiflik gibi anti sosyal davranışlar ise dışa dönük davranış problemleridir (Campbell, 1995: 114).

Hammarberg ve Hagekull (2002: 625-634) okullarda öğretmenleri en çok rahatsız eden ve kontrol etmekte zorlandıkları davranış sorunlarının saldırgan davranışlar olduğunu bulmuşlardır. Espinosa ve Laffey (2003: 135-156), davranış

problemi olan ilkokul öğrencilerinin derslerinde de başarısız olduğunu; saldırgan, karşı koyucu ve yaşına uygun olmayan davranışların öğretmenler tarafından en sık rastlanan problem davranış olarak bildirildiğini belirtmişlerdir. Araştırma bulguları, öğretmenleri en çok rahatsız eden davranışların başkalarını rahatsız etme, saldırganlık, saygısızlık, sorumluluk üstlenmeme, derste konuşma, söylenenleri dinlememe ve itaat etmeme gibi dışa yönelim sorunları olduğunu ortaya koymaktadır. Dışa yönelik davranış bozuklukları sergileyen çocuklar sinirli, hırçın, kavga çıkaran, okuldan kaçan, kuralları çiğneyen bir profil oluşturdukları için çevreleri ile olumsuz ilişkiler içerisindeyler (Little, 2005: 369-377).

Literatür incelendiğinde genellikle cinsiyetin davranış sorunları üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Erkek çocukların kız çocuklara oranla daha fazla dışa dönük; kız çocukların ise daha fazla içe dönük davranış sorunu sergiledikleri yönünde bulgularla karşılaşılmalıdır (O'Connor, Dearing ve Collins, 2011: 120–162).

1.1.1 Saldırganlık

Saldırganlık ciddi sorunlara yol açması ve insan hayatını hemen her alanda etkilemesi nedeniyle üzerinde sıkça çalışılan bir kavram olmuştur. Bu nedenle, saldırganlıkla ilgili farklı araştırmacılar, farklı tanımlar sunmuştur. Saldırganlık, bir kişiye fiziksel veya psikolojik zarar verme amacıyla sergilenen sözlü veya fiziksel davranış olarak betimlenmektedir. Hakaret ifadeleri, jestler, mimikler gibi ifadeler de saldırganlık göstergesi olabilmektedir (Bilgin, 2003). Baron ve Richardson (1994; Akt. Pham Van Tu, Nguyen Thu Ha & Nguyen Viet Hung, 2018: 779) ise saldırganlığı bir kişinin başka bir bireye zarar vermek için sergilediği tüm davranışlar olarak ifade etmişlerdir.

Saldırganlık ile ilgili pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir ve farklı kuramlar mevcuttur. Engellenme-Saldırganlık kuramı (Dollard, Doob, Miller, Mowrer ve Sears, 1998), Sosyal Öğrenme Kuramı (Bandura, Ross ve Ross, 1961) ve Sosyal Bilgi İşleme Kuramı (Crick ve Dodge, 1994) kavramı farklı açılardan ele alarak açıklamaya çalışan kuramlardır.

Dollar ve arkadaşları (1998) engellenmenin her zaman saldırganlığa öncülük ettiğini ve saldırganlığın engellenmenin sonucu olduğunu savunmuşlardır. Engellenme ise, bir amaçla güdülenmiş davranışın önünün kesilmesidir. Herhangi bir şey elde etmek isteyen kişinin bunu gerçekleştirilmesinin önüne geçilirse, bu kişi engellenmiş olur. Kuramdaki eksiklikler daha sonra düzenlenmiş ve engellenmenin saldırgan davranışı tetiklediği, ancak eyleme dönüşmesinin ek bazı durumlara bağlı olduğu belirtilmiştir. Buna göre, engellenme uyarıcı rolündedir ve saldırgan davranış engellenmenin yol açabileceği olası davranışlardan sadece bir tanesidir. Salırganlık her zaman engellenme sonucu ortaya çıkmaz; bazen amaca yönelik de ortaya çıkabilir. Örneğin, bir kazanç elde etmek için saldırganca davranış sergilenebilir (Miller, 1941 : 337-342).

Sosyal öğrenme kuramına göre ise saldırganlık gözlem ya da taklit yoluyla öğrenilir ve davranış ne kadar sık pekiştirilirse o derece kalıcı olur. Bandura, saldırgan davranışın gözlem ve model alma aracılığıyla öğrenildiği görüşünü destekleyen bir dizi deneysel çalışma gerçekleştirmiştir. Deneylerden ortaya çıkan sonuca göre, direkt deneyimlemenin etkili olduğu kadar gözlem yoluyla da bu davranışlar kazanılmaktadır. Canlı olarak görülme de kimi zaman bir film, televizyon programı ya da bir hikaye kahramanı bile etkili olmaktadır (Bandura, Ross ve Ross 1961; 1963a; 1963b).

Sosyal bilgi işleme modeline göre (Crick ve Dodge, 1996: 993-994) sosyal davranışlar altı aşamalı bir bilişsel süreçten geçerek ortaya çıkar. Öncelikle kişi, bir sorun ile karşılaştığı zaman çeşitli ipuçlarını kodlar. Bu ipuçlarını değerlendirip niyete ilişkin yüklemelerde bulunur. Ardından, kendisi için hedef belirler ve hedefe ulaşmak için olası tepkileri değerlendirir. Hedeflediği sonuca ve kendini yetkin görüp görmemesine dayalı olarak en uygun tepkiyi seçip davranışta bulunur. Belirtilen adımların herhangi birinde bilginin yanlış ya da yanlış işlenmesi saldırganlık gibi yıkıcı davranışlara neden olabilmektedir.

Engellenme ya da kışkırtma algısı sonucu sergilenen saldırganlık tepkisel (reactive) saldırganlık olarak adlandırılırken; herhangi bir uyarının bulunmadığı, kişinin sadece hedefe ulaşmak için saldırganca davranması ise amaca yönelik (proactive) saldırganlık olarak tanımlanmaktadır (Crick ve Dodge, 1996: 993-994). Bilgi işleme sürecindeki aşamalarda yaşanan eksiklik veya çarpıtmalar sonucu

saldırganlık ortaya çıkar. Sosyal ipuçlarının kodlanması ve yorumlanması aşamasında yaşanan yanlışlıklar reaktif saldırganlığa, tepki belirleme aşamasında yaşanan yanlışlıklar ise proaktif saldırganlığa zemin hazırlamaktadır (Crick ve Dodge, 1996: 994).

Tepkisel saldırgan çocuklar düşmanca niyet yükleme eğilimi göstermektedirler. Düşmanca niyet yükleme eğilimi, çevresel ipuçlarını işlevsel bir şekilde değerlendirememesi, saldırgan olan ipuçlarına odaklanma ve karşı tarafın niyetini düşmanca algılayıp aşırı yükleme yapma olarak betimlenmiştir (Crick ve Dodge, 1996). Türk ergen örneklemiyle gerçekleştirilen çalışmada tepkisel saldırganlığın düşmanca niyet yükleme tarafından anlamlı bir şekilde yordandığı bulunmuştur (Aydın ve Akgün, 2014: 53).

Proaktif saldırganlık ise bir ödül beklentisiyle sergilenmektedir. Burada amaç saldırganlığı araç olarak kullanarak bir kazanç elde etmektir. Sosyal bilgi işleme sürecinin tepki belirleme aşamasında çocuk, olası davranışları değerlendirdikten sonra göstereceği tepkiyi seçer. Proaktif saldırgan çocuklar saldırganlığı yeterli ve uygun bir araç olarak görürler, saldırgan davranışları daha olumlu değerlendirirler ve bu davranışlardan olumlu sonuçlar beklerler (Crick ve Dodge, 1996: 998). Söz konusu özellikler, Türk ergenlerden oluşan örneklemde de görülmüştür (Aydın ve Akgün, 2014: 54).

Saldırganca davranmayan çocukların saldırgan çocuklarla kıyaslandıkları zaman nedensel analiz yapma, davranışlarının sonucunu görme ve yapıcı alternatifler üretme konusunda daha iyi oldukları saptanmıştır. Saldırgan eğilimli çocukların, saldırganlığa alternatif çözümler üretme konusunda yetersiz oldukları gözlenmiştir (Keltikangas - Jarvinen, 2001: 241-242). Donat-Bacıoğlu ve Özdemir (2012: 169-187) ilköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla daha fazla saldırganlık davranışı sergiledikleri sonucuna ulaşmışlardır.

1.1.2 Olumlu Sosyal Davranış

Literatürde olumlu sosyal davranış, başkalarına fayda sağlama amacıyla yapılan gönüllü davranış olarak tanımlanmıştır. Ancak bu tanımın bazı yönlerden

eksik kaldığı, olumlu sosyal davranışın, ben merkezli ve diğeri merkezli olarak ayrılabilceğı, yani bu davranışı sergileyen kişinin niyetinin de hesaba katılması gerektiğı düşüncesi ortaya atılmış, çok boyutlu bir yapıya sahip olduğı da savunulmuştur (Eisenberg ve Fabes, 1998; Akt. Kumru ve diğeri, 2004: 109-125).

Güncel araştırmalar dört çeşit olumlu sosyal davranışa işaret etmektedir. İlk olarak *özgeci olumlu sosyal davranış*, içselleştirilmiş norm ve ilkelerle temellendirilmiş, sempati duygusunun neden olduğı, diğeri insanların ihtiyaç ve iyiliğini önemseyerek yapılan gönüllü yardımlardır. Sözlü veya sözsüz bir rica karşılığında yapılan yardım davranışı ise *itaatkar olumlu sosyal davranış* olarak bilinmektedir. *Duygusal olumlu sosyal davranış*, duygusal uyarıcılar nedeniyle sergilenen yardım davranışı iken *kamusal olumlu sosyal davranış* ise diğeri insanlar karşısında saygı kazanma, onay alma veya değer görme gibi nedenlerle sergilenen yardım davranışıdır (Eisenberg ve Fabes, 1998; Akt. Carlo ve Randall, 2002: 32-34).

Olumlu sosyal davranış ile saldırgan davranışlar sosyal davranışları oluşturmaktadır. Bu görüşe dayanarak saldırgan davranışlarda olduğı gibi olumlu sosyal davranışlarda da sergilenen davranışın araçsal yönü ve niyeti göz önünde bulundurulmalıdır. Özgeci davranış dışında, olumlu sosyal davranışlar *tepkisel* (reactive) ve *amaca* yönelik (proactive) olarak iki kategoriye ayrılmaktadır (Boxer, Tisak ve Goldstein, 2004: 97). Buna göre içsel, duygusal uyarılma sonucu bir başkasına yardım etme tepkisel olumlu sosyal davranıştır. Duygusal uyarılma olmaksızın sosyal davranışın bir araç olarak hizmet ettiğı davranışlar ise amaca yönelik davranışlardır.

Literatürde olumlu sosyal davranışlar ile saldırganlığın ilişkisine yönelik iki farklı yaklaşım bulunmaktadır. Bu iki davranışı birbirinin zıt olarak ele alan yaklaşıma göre, saldırgan çocukların başkalarının çıkarını gözeterek onların yararına bir davranış sergilemeleri beklenmezken, olumlu sosyal davranış sergileyen çocukların da başkalarına zarar verecek şekilde davranmaları beklenmemektedir (Eron ve Huesman, 1984: 201-211). Empati ve bakış acısı alma becerisinin olumlu sosyal davranış ile ilişkili olduğı ve birlikte geliştikleri, bu nedenle saldırgan davranış ile olumlu sosyal davranış arasında olumsuz bir ilişkinin var olduğı savunulmuştur (Eisenberg, Fabes ve Spinrad, 2006; Akt. Bayraktar ve diğeri, 2010: 1-13).

İkinci yaklaşıma göre, olumlu sosyal davranışlar bazı durumlarda çıkar amaçlı sergilenebilirken, bazı saldırgan davranışlar da başkalarının yararına sergilenebilmektedir. Araştırmacılar bu iki davranışın örtüşebileceğini, bazı kaynaklara ulaşmak için hem olumlu hem de olumsuz davranışların kullanılabileceğini savunmuşlardır. Örnek olarak, saldırıya uğrayan mağdur bir arkadaşını koruma niyetiyle kişinin saldırganca davrandığı durumlar düşünülebilir (Bukowski, 2003: 390-400; Hawley ve Vaughn, 2003: 239-242; Prinstein ve Cillessen, 2003: 310-342).

Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan bir çalışmada, tepkisel olumlu sosyal davranış ile saldırgan davranışlar arasında ilişki bulunmazken; özgeci olumlu sosyal davranışla, saldırgan davranış arasında olumsuz, amaca yönelik olumlu sosyal davranışla saldırgan davranış arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Persson, 2005: 206-228). Benzer yapı ergenlerde de gözlemlenmiştir. Kamusal olumlu sosyal davranış, empati ve bakış açısı alma becerileri arasında negatif yönde bir ilişki olduğuna ve bu davranışların başkalarının yararına değil, kişinin kendi çıkarları doğrultusunda sergilendiğine dikkat çekilmiştir (Carlo ve Randall, 2002: 42). Boxer ve arkadaşları (2004: 97-98) da gerçekleştirdikleri araştırmada, amaca yönelik olumlu sosyal davranışın saldırganlıkla pozitif bir ilişki gösterirken, özgeci davranışın negatif yönde bir ilişki gösterdiğini ve bu iki olumlu sosyal davranışın ilişkili olmadığını ortaya koymuşlardır.

Literatürde gerek olumlu gerekse olumsuz sosyal davranışlar söz konusu olduğunda, empati ve bakış açısı alma becerileri ile birlikte çalışıldığı görülmektedir. Bu becerilerin saldırgan davranışlar ile negatif yönde ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Kaukiainen ve arkadaşları, 1999: 81-89). Richardson ve arkadaşları (1994: 275-289) empati düzeyindeki artışın saldırgan davranışın azalmasına işaret ettiğini, ayrıca kişiler arası çatışma durumunda empati düzeyi yüksek kişilerin daha yapıcı çözümler ürettiklerini ortaya koymuşlardır. Empati ile olumlu sosyal davranış ilişkisine bakıldığında ise özgeci, duygusal ve itaatkar olumlu sosyal davranışın bu beceriler ile pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir (Warden ve Mackinnon, 2003: 367-385).

Türkiye’de yapılan çalışmalar da benzer yönde bulgular sunmaktadır. Empati ve başkalarının bakış açısını alma becerileri ile saldırganlık arasında negatif, özgeci

ve tepkisel olumlu sosyal davranışlar ile pozitif ilişkinin varlığı kanıtlanmıştır (Bayraktar ve arkadaşları, 2010: 9). Başka bir çalışmada, Kumru ve arkadaşları (2004: 121-122) duygusal olumlu sosyal davranış ve empati becerisi arasında pozitif yönde güçlü ilişki ortaya koyarken, kamusal olumlu sosyal davranış ve empati becerisi arasında ilişki tespit edememiş; bunu da söz konusu davranışın bencil güdüler sonucunda sergilenmesi ile açıklamışlardır.

Araştırmalar, öfke ve empati duygularının sosyal davranışlarla ilişkili olduğuna işaret etmektedir. Olumlu sosyal davranışlar ile empatik beceriler arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar bu iki değişkenin olumlu yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Çocuklarda empati düzeyi arttıkça sergilenen olumlu sosyal davranışın da arttığı görülmüştür (Roberts ve Strayer, 1996: 449-470; Strayer ve Roberts, 2000: 1-13). Öte yandan, empati saldırganlık ile negatif yönde bir ilişki sergilemektedir (Miller ve Eisenberg, 1988: 324-344). Davranım sorunu veya yıkıcı davranış bozukluğu tanısı almış, olumsuz sosyal davranış sergileyen çocuklarda empatik becerilerin eksik olduğu tespit edilmiştir (de Wied, Goudena ve Matthys, 2005: 867).

Olumlu sosyal davranış ve cinsiyet arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalarda, erkek çocukların kız çocuklara kıyasla daha az olumlu sosyal davranış sergiledikleri yönünde bulgular mevcuttur. Bazı araştırmacılar ise, olumlu sosyal davranışlarla cinsiyet arasındaki farkların olumlu sosyal davranışın türüne ve yapılan çalışmanın niteliğine göre değişebileceğini savunmuşlardır (Aktaş ve Güvenç, 2006: 233-264). Ergenlerle gerçekleştirilen bir çalışmada, erkeklerin kızlara oranla kamusal olumlu sosyal davranışı, kızların ise erkeklere kıyasla duygusal, itaatkar, gizli ve özgeci olumlu sosyal davranışları daha fazla sergiledikleri tespit edilmiştir (Kumru, Carlo ve Edwards, 2004: 109-125).

1.2 DUYGULAR

Türk Dil Kurumu “duygu” kelimesini belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim olarak tanımlarken, duygularla algılama, his ve ön sezi kelimeleri ile eş anlamlı olduğunu belirtmektedir (TDK).

Kleinginna ve Kleinginna (1981: 345-379) psikoloji literatüründe 92 farklı duygu tanımı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu tanımlardan yola çıkarak araştırmacılar, duygu kavramı için ortak bir tanım önermişlerdir. Buna göre duygu; birbirleriyle bağlantılı bilişsel, davranışsal ve fizyolojik değişimlerden oluşan öznel ve nesnel faktörler arasındaki etkileşimlerin karmaşık bir kümesidir.

Duyguların insan yaşamındaki rolünü Lazarus (2006: 15-17) şu şekilde sıralamaktadır: Duygular, bireyin önem verdiği konuları ortaya çıkarır; kişisel değer, hedef ve inançlara ne derece yakın olduğunu gösterir. Kişiler arası ilişkilerde, gerek yakın ilişkiler gerek kısa süreli etkileşimde bulunulan ilişkilerin en temel nitelikleridir. Duygular doğrudan gözlemlenemez; yaşanan duyguyu neyin doğurmuş olduğunu belirlemek belirsiz bir süreç olabilir. Duygular yoğun düzeyde yaşandıkları zaman kontrol edilmeleri zordur.

Bilişsel kuramlar duygunun ortaya çıkması için öncelikle tetikleyen bir olay olması ve bu olaya yönelik bilişsel bir değerlendirme yapılması gerektiğini savunmaktadır. Değerlendirmeden sonra duygu ve fizyolojik tepki aynı anda ortaya çıkarmaktadır. Duygu deneyimi, deneyimin bilişsel olarak nasıl değerlendirildiğine bağlıdır. Buna göre, değerlendirme sonucu olay kötü olarak nitelendirilirse olumsuz duygu, iyi olarak nitelendirilirse olumlu duygu yaşanır. Olayı niteleme biçimi kişisel deneyimlere, kültürel farklılıklara ve durumsal etkenlere bağlıdır (Gross ve Thompson, 2007).

Duygunun temel özelliklerinin ve meydana geliş şeklinin açıklandığı *Duygunun Modal Modeli* olarak bilinen bir model önerilmiştir (Gross ve Thompson, 2007: 5). Durum-dikkat-değerlendirme-tepki aşamalarının oluşturduğu modele göre süreç psikolojik olarak ilişkili bir uyarıcı ile başlar. Bu uyarıcı, akıldan geçen bir düşünce gibi içsel veya ses, gürültü, biriyle yapılan bir sohbet gibi dışsal da olabilir. Dikkat aşamasında, kişi mevcut uyarıcıya dikkat gösterir ve hedef ve amaçları

doğrultusunda yorumlar, yani değerlendirir. Sonuç olarak bir tepki ortaya çıkar. Bu modele göre ortaya çıkan tepki mevcut durumun değişmesine neden olur.

Duyguların davranışsal ve fizyolojik tepkileri hazırlamada, karar vermede, belleğin güçlendirilmesinde ve kişilerarası etkileşimlerde önemi açık bir şekilde ortaya konmuştur. Duygular bireyi çevresinde gelişen durumlara hazırlamakta, yaşamı sürdürme, karar verme, kişisel hedeflere ulaşma ve sosyal yapı içerisinde var olma gibi birçok alanda önemli rol oynamaktadır. Duygunun en önemli özelliklerinden biri esnek olmasıdır. Duygular hızlı, yavaş, yoğunundan daha az yoğun bir duruma geçerek değişebilmektedir; bu özellik duygu düzenleme açısından son derece önemlidir (Werner ve Gross, 2010:13-37).

1.3. DUYGU DÜZENLEME

Duyguların davranışlar, karar verme, bellek ve sosyal ilişkiler üzerinde belirleyici rolü vardır. Duygular, uygun zamanda, uygun durumda ve yoğunlukta ifade edilmediği yani işlevsel olarak kullanılmadığı sürece insan yaşamını kolaylaştırmaktan ziyade zorlaştıran bir faktör olabilmektedir (Gross ve Thompson, 2007: 3-24).

Gross (1998: 271-299) duygu düzenlemeyi kişinin sahip olduğu duyguları, bu duyguların ne zaman ortaya çıkacağını, nasıl deneyimleneceğini ve ifade edileceğini etkileyen süreçler olarak tanımlarken; Thompson (1994:27-28) bir amaca ulaşmak için duygusal uyarımın izlenmesi, değerlendirilmesi ve değiştirilmesinden sorumlu içsel ve dışsal süreçler olarak tanımlamıştır. Bir başka tanıma göre ise duygu düzenleme; duyguyu deneyimlemeyi ve ifade etmeyi artırma veya azaltmaya hizmet eden bilinçli veya bilinçsiz, otomatik veya istemli davranışlar, beceriler ve stratejilerdir (Calkins ve Leerkers, 2011: 355-373).

Duygu düzenleme becerisi kuşkusuz, bireyin gerek kişisel duygularını gerekse diğer insanların duygularını tanıması, anlaması, uygun şekilde ifade etmesi ve uygun duygusal tepkilerde bulunması açısından gereklidir (Bozkurt-Yükçü ve Demircioğlu, 2017: 443). Bu beceri, uyarıcı durumun sosyal, duygusal, bilişsel gereklerinin farkında olmakla birlikte, hem negatif hem de pozitif duyguları ayarlamayı içermektedir. Literatürde duygu düzenleme yerine duygusal kontrol,

duygulanım kontrolü, duygu yönetimi ifadelerinin kullanıldığı araştırmalara da rastlanmaktadır (Cole, Martin ve Dennis, 2004: 317-333).

Fujiki ve arkadaşlarına (2002: 102-111) göre duygu düzenlemede önemli olan bazı noktalar vardır. Öncelikle duygular girdi, çıktı ve merkezi olmak üzere üç aşamada düzenlenebilir. Aşı olmaktan korkan bir çocuğu örnek olarak düşündüğümüzde gözlerini kapatması *girdi düzenlemesine*, en son aşı olduğunda kötü bir deneyim yaşamadığını hatırlaması *merkezi düzenlemeye* ve iğneyi yapacak kişi yaklaşırken cesur bir yüz ifadesi sergilemesi ise *çıktı düzenlemesine* örnektir.

Bir sonraki önemli nokta ise düzenleme teriminin duyguların kontrolü veya dizginlenmesini kapsamasıdır. Amaca göre duygular artırılır veya azaltılır. Kızgın bir çocuk kendisine “sakin ol” diyerek duygusunu azaltabilir veya sıkıcı bir görevi yerine getirmek zorunda olan bir çocuk moralini yükselterek duygusunu artırabilir. Duygu ayarlama içsel (otonom) yani merkezi veya dışsal (bağımlı) olabilmektedir. Aşıdan korkan çocuğu babasının ona sarılarak sakinleştirmesi *dışsal*, kendi kendine sakinleşmesi ise *içsel* düzenlemedir (Fujiki, Brinton ve Clarke, 2002: 102-111).

Kişiyi amaca ulaştırmak duygu düzenlemenin bir fonksiyonudur ve duyguların esnetilebilir olduğu anlamına gelmektedir. Duygular hedef ile uyumlu olduğunda hedefe ulaşılabilmektedir. Duygu düzenleme; duyguyu belirlemenin yanı sıra duygunun süresini ve yoğunluğunu da belirlemektedir (Kapçı ve arkadaşları, 2009: 13-14).

Gross (1998: 271-299) duygu üretim sürecini tanımladığı Duygunun Modal Modeli'ne paralel, *Duygu Düzenleme Süreç Modelini* de geliştirmiştir. *Duygu Düzenleme Süreç Modeline* göre duygu düzenleme, durum seçimi, durum değişimi, dikkat yayılması, bilişsel değişim ve tepki düzenleme olmak üzere beş noktadan oluşan bir süreçtir.

İlk aşama olan durum seçimi, bireyin istediği veya kaçındığı bir duruma girme ihtimalini artıran ya da azaltan harekete geçme eğilimidir. Kişi karşı karşıya olduğu duruma göstereceği tepkinin olası sonuçlarını göz önünde bulundurarak değerlendirir ve göstereceği tepkiye karar verir. Bu aşamada geçmiş deneyim, duygunun süresi ile ilgili beklenti ve duruma yönelik önyargıların var olması seçimi etkileyen faktörler arasındadır. Düzenleme içsel veya dışsal olabilir. İkinci aşama olan durum değişimi durumun getirdiği duygusal etkiyi değiştirme amaçlanarak

durumda yapılan değişikliklerdir. Durum değişiminde dışsal düzenleme söz konusudur. Bir sonraki aşama olan dikkat yayılması ise duyguyu düzenlemek için bireylerin belirli bir durum içerisinde dikkatlerini nasıl yönlendirdiklerini ifade etmektedir. Birinci ve ikinci aşamanın başarısız veya mümkün olmadığı durumlarda kullanılır (Gross, 2015: 1-26).

Bilişsel değişim, duygusal etkinin değişmesi için durum ile ilgili değerlendirmenin değişmesidir. İçsel veya dışsal bir duruma yönelik yorumun değişmesi duygusal etkide de değişime yol açmaktadır. Tepki düzenleme, duygusal tepkinin meydana gelmesinden sonra davranışsal, deneyimsel ve fizyolojik unsurlarının değiştirilmesidir. En yaygın kullanılan strateji, kişinin duygularını gizleme, duygu deneyimini engelleme ya da azaltma yönünde yaptığı girişimler yani kısaca *bastırma*dır (Gross, 2015: 1-26).

1.3.1 Çocuklarda Duygu Düzenleme

Sosyal ve duygusal gelişimin en önemli unsurları arasında çocukların yetişkinlerle ve akranlarıyla olumlu sosyal ilişkiler kurmaları ve duygularını düzenleyip ortamın koşullarına göre ifade etmeleri yer almaktadır. Bu becerilerin çocuğun ailesine ve daha geniş çevreye olan uyumunu kolaylaştırmakla birlikte, okul başarısına katkıda bulunduğu ve gelecekteki sosyal yetkinliğini yordadığı yönünde bulgular mevcuttur (Fox ve Calkins, 2003: 7-22). Çocuğun sosyal olarak yetkinliği söz konusu olduğunda, duygu düzenleme becerileri sosyal becerilerin en önemli parçalarındandır (Rydell, Thorell ve Bohlin, 2007: 309).

Duygu düzenleme becerisinin kazanılması gelişimsel açıdan önemli bir başarı olarak görülmekte ve çocukluk döneminin kritik gelişim görevleri arasında yer almaktadır. Bu beceri zaman içerisinde kazanılan yetenek ve beceriler ile gelişmektedir (Cole, Martin ve Dennis, 2004: 317-333). Çocuğun duygusal tepkilerini ortamın koşullarına göre değiştirebilmesi okul öncesi dönemde hızla ilerleyen bilişsel beceri, iletişim yetenekleri ve ebeveyn desteği ile gelişmektedir (Fox ve Calkins, 2003: 7-26).

Temel duygulardan biri olan öfke duygusunu yaşamak son derece olağan bir durumdur. Öfke küçük hayal kırıklıklarından yoğun hiddete kadar değişik süreçlerde

ve yoğunluklarda var olan fizyolojik ve biyolojik değişimlerin de etkilediği duygu olarak tanımlanmıştır (Hollenhorst, 1998; Akt. Şahin, 2006:51). Öfke duygusunun ortaya çıkmasına neden olan faktörler arasında çevresel faktörler, başkalarının davranışları, günlük hayatta kullanılan nesneler, geçmişte yaşanan bir olayı hatırlatan durumlar ve kişinin kendi davranışları yer alabilir (Deffenbacher, 1999: 296).

Öfke duygusunu yaşamak değil ancak bazen ifade ediş biçimi problem olabilmektedir. Çocukluk çağında gerek duyguları tanıma, anlama ve ifade etme becerileri gelişmemiş olduğu için, gerekse problem çözümü ve duyguların yönetimi gibi becerilerin yetersizliğinden kaynaklı olarak çocuklar olumsuz duygular yaşamaları durumunda kendilerini sakinleştirememekte ve öfkelerini yıkıcı yollarla göstermektedirler. Dürtüsel kontrol becerilerinin henüz gelişmemiş olması ve engellenmeye karşı dayanıklı olmamaları da etkilidir (Golden, 2003; Akt.Akgün ve Araz, 2010: 16).

Kızgınlık, öfke ve korku gibi olumsuz duygularını ortama uygun şekilde düzenlemekte başarısız olan çocukların destekleyici bir çevrenin de eksikliği sonucunda zaman içerisinde daha ciddi davranış bozukluğu gösterme risklerinin arttığı görülmektedir (Campell, 2002 ; Akt. Çorapçı ve arkadaşları, 2010: 63). Duygu düzenleme kazanılmış bir beceridir ve başarısızlık yaşanması olağandır; ancak duyguyu uygun şekilde düzenleyememe süregenleştğinde psikopatoloji ortaya çıkmaktadır (Gross ve Munoz, 1995:151-164).

Duygusalılık, duygu düzenleme ve çocukların davranışsal uyumu arasındaki ilişkinin incelendiği boylamsal bir çalışmada, 5 yaşından 8 yaşına kadar olan süreçte çocukların ebeveyn ve öğretmenlerinden ölçümler alınmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öfke ve aşırı derecede mutluluk ifadesi olarak tanımlayabileceğimiz coşku gibi duyguların düzenlenmesinde yaşanan sorunlar dışsallaştırma sorunları, korku duygusunun düzenlenmesinde yaşanan sorunlar ise içselleştirme sorunları ile ilişkilidir. Öte yandan, bu duyguları düzenlemede başarılı olmanın olumlu sosyal davranışlarla ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Rydell, Berlin ve Bohlin,2003:40).

Rydell, Thorell ve Bohlin, 2007 yılında tekrarladıkları çalışmalarında, 8 yaşından başlayarak 9 yaşına gelene kadar çocukların kendilerinden ölçümler alarak öz bildirimine dayalı sonuçlar elde etmişlerdir. Bulgular önceki çalışmayı

desteklemiştir. Öfke, korku ve aşırı coşku gibi duyguların düzenlenmesinin düşük olması problem davranışlarla, yüksek olması ise olumlu sosyal davranışlarla ilişkidir (Rydell, Thorell ve Bohlin, 2007: 306).

Türkiye’de ilköğretim 2. sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da duygu düzenleme becerilerinin düşük olmasının dışa yönelik davranış sorunlarını yordadığı bulunmuştur (Batum ve Yağmurlu, 2007: 272-294). Cinsiyet farklılıklarına bakıldığında zaman kız çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin erkek çocuklara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir (Fujiki ve arkadaşları, 2002:102-11).

1.4 ÇATIŞMA ve ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ

Sosyal bir varlık olan insan okul, iş, aile ve benzeri bağlamlarda çevresindeki bireylerle sosyal ilişkiler ağı içerisinde etkileşim halindedir. Kuşkusuz bu etkileşim bazen güzellikleri bazense anlaşmazlıkları barındırmaktadır. 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: 69).

Çatışma toplumsal değişim için gerekli bir bileşen olarak görülmekte ve bireyin gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Damirchi ve Bilge, 2014: 310). Çatışma günlük yaşamın doğal bir parçası olarak kaçınılmaz bir durumdur. Çatışma, ele alınma şekline göre yıkıcı veya yapıcı olabilmektedir. Doğru şekilde ele alınırsa gelişmek, olgunlaşmak, öğrenmek ve değişmek için fırsat olabilir. Ancak, yıkıcı bir şekilde değerlendirildiğinde kişiye zarar verebilir (Deutsch, 1994: 13)

Sosyal Problem Çözme Modeli (D’Zurilla ve Goldfried, 1971) probleme yönelim ve problem çözme beceri stillerinin sorun çözme yaklaşımını oluşturduğuna işaret etmektedir. Probleme yönelim pozitif veya negatiftir. Probleme pozitif yönelim yapıcı problem çözme yöntemidir. Yarar sağlamak adına probleme değer biçme, sorunun çözülebilir olduğuna inanma aynı zamanda kişinin sorunu çözme konusunda kendine inanması, problemi başarılı bir şekilde çözmek için zaman ve çaba gerektiğine inanma ve sorundan kaçınmanın değil, sorunu çözmeyi üstlenmek gerektiğinin bilincinde olma pozitif yönelimin önemli unsurları arasındadır (D’Zurilla, Chang ve Sann, 2003: 424-440).

Probleme negatif yönelim sorun hakkında olumsuz düşüncedir. Bu yönelim işlevsel değildir. Bu yönelimi benimseyenler sorunu psikolojik, sosyal veya ekonomik bir tehdit olarak görürler ve sorunu çözme konusunda kendi yeteneklerine güvenmezler. Bununla birlikte, bu kişilerin düşük hayal kırıklığı toleransı gösterdikleri kaydedilmiştir (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004).

Sosyal problem çözme modeline göre, *problemin tanımlanması ve formülasyonu, alternatif çözüm üretme, karar verme, çözüm uygulama ve değerlendirme* dört önemli problem çözme becerisidir. Bu aşamaları başarıyla uygulayan bireyler *mantıklı problem çözme stiline* örnek teşkil etmektedirler. Bu stil *yapıcı problem çözme stili*dir. Sınırlı, düşüncesiz, dikkatsiz ve endişeli davranışlar sergileyen bireyler dürtüsel-dikkatsiz stile örnek oluşturmakla birlikte işlevsel olmayan problem çözme stili benimsemektedirler. Bu stilde hareket eden kişiler sınırlı sayıda alternatif çözüm üretmekle birlikte genel olarak akıllara gelen ilk fikri uygularlar. Alternatif çözüm ve sonuçları dikkatsiz, sistematik olmayan bir şekilde tararken çözüm sonuçlarını da dikkatsizce denetlerler. İşlevsel olmayan bir diğer stil ise *kaçınan stildir*. Burada kişi sorunla baş etmek yerine ondan kaçınır. Kaytarma, pasiflik ve güvensizlik en belirgin özellikleridir. (D’Zurilla, Nezu ve Maydeu-Oliveras, 2004).

Çatışma durumunda sergilenen davranışlar yarışmacı veya işbirlikçi olabilir. Yarışmacı yaklaşım benimseyen birey baskı, tehdit ve aldatma taktiklerini kullanabilir. Ayrıca, kendisi ve karşı taraf arasındaki güç farkını artırmak isteyebilir. Zayıf iletişim, şüpheli ve düşmanca tutum, çatışan kişiler arasındaki benzerlikleri küçümseyip farklılıkları abartmak yarışmacı yaklaşım sonucu ortaya çıkan durumlardır. Kısaca bu yaklaşım 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 (Deutsh, 1994: 14-15).

Araştırmacılar kişilerarası yaşanan sorunlarda farklı çözüm stratejilerinden bahsetmektedirler. Kullanılan strateji kişinin odak noktasına göre farklılaşmaktadır. Kendi amaçlarını gerçekleştirmeye odaklanmak ve diğer kişi ile varolan iyi ilişkileri devam ettirmeye odaklanmak kullanılan stratejilerin de farklılaşması demektir.

Geri çekilme, ilişkiler ve amaçlardan vazgeçmedir. Güç kullanma ise kazan kaybet görüşmesi, zorlama ve emir vermeyi içerir. Yumuşak stratejiler ilişkiyi güçlendirmek için amaçtan vazgeçmeyi kapsarken uzlaşma, ilişkiye zarar gelmemesi için amaçların bir kısmından vazgeçmedir. Son olarak, sorunu çözüme kavuşturma amaçlı görüşme ise hem hedefe ulaşmayı hem de ilişkiyi korumayı içerir (Johnson ve Johnson, 2004:70). Sert, yıkıcı veya hükmedici tutumlar kişilerde şiddet, düşmanlık, öfke, ayrılık ve üzüntü gibi duygulara sebep olmaktadır. Yapıcı tutumlar mutluluk, başarı, ferahlama gibi duygular doğurmakla birlikte ilişkileri de güçlendirmektedir (Johnson ve Johnson, 1995: 417-438).

1.4.1 Çocuklarda Çatışma Çözümü

Çatışmalarda genel olarak bir kazanan ve bir kaybeden olduğuna inanılır; böyle durumlarda çatışma, şiddet içerikli yöntemlerle çözülmeye çalışılır (Deutsch, 1994: 13-32). Çatışmayı olumlu yollarla çözmeye yönelik eğitim olanaklarının yokluğu kişilerin çatışma durumunu etkili bir şekilde yönetmesine engel olabilir. Kişiler eğitim almadıkları durumda alternatif çözüm yollarını görmeyebilir ve yapıcı kararlar alma konusunda yeterli olmayabilirler (Johnson ve Johnson, 2004: 68).

Yapılan araştırmalar, öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları ya çözemedikleri ya da yıkıcı stratejiler kullandıkları yönündedir (Taştan ve Öner, 2008: 160-168). Türkiye örnekleminde elde edilen bulgular, öğrencilerin genellikle kaba kuvvet kullandıkları yönündedir. Anlaşmazlık sözkonusu olduğunda dövüşme, sataşma, küfür etme, çete kurma gibi şiddet içerikli veya öğretmene şikayet etme gibi yöntemler kullanılmaktadır (Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002: 592).

Türnüklü ve Şahin (2004: 59) 7. ve 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmada, öğrencilerin yıkıcı çatışma çözme stratejilerini (örneğin yetişkine şikayet ve şiddet), yapıcı stratejilere oranla daha çok tercih ettiklerini gözlemlemişlerdir. Aynı araştırmada öğrenciler tarafından kullanılan çatışma çözme stratejileri ve taktiklerinin, sorunun türüne ve öğrencilerin cinsiyetine göre de değiştiği bulunmuştur.

1.4.2 Çatışma Çözümü Eğitimi

Okullarda yaşanan anlaşmazlıkların demokratik ve barışçıl ortamın oluşturulmasıyla yapıcı şekilde çözümlenebileceği savunulmaktadır. Çatışma çözümü eğitim programları her yaştan bireye kişilerarası çatışma yaşadıkları durumlarda daha yapıcı yöntemlerle başa çıkma becerileri kazandırmaktadır. (Johnson ve Johnson, 2004: 74-76).

ABD, Avustralya ve Kanada başta olmak üzere, dünyanın birçok ülkesindeki okullarda öğrencilere, anlaşmazlıklarını şiddete başvurmadan, yapıcı yollar kullanarak çözmeyi öğretme amacı ile geliştirilmiş çatışma çözümü eğitimleri verilmektedir (Johnson ve Johnson, 1995 : 417-438).

Çatışma çözümü psikoeğitim programlarının amaçları arasında ilk olarak güvenli okul ortamı oluşturmak yer almaktadır. Zira birbirleri ile yapıcı ilişkiler yaşayan, herhangi bir tehdit hissetmeyen öğrencilerin güvenli bir ortamda öğrenme ve çalışma imkanlarına sahip olmaları, onların yeteneklerini en üst seviyede kullanarak, en iyi biçimde öğrenmelerine zemin hazırlayacaktır. Bir diğer amaç ise, öğrencilere gerek aile, gerek iş, gerekse diğer ilişkilerinde karşı karşıya kalacakları çatışmaları yapıcı bir şekilde çözebilecek yapıcı çözme becerileri kazandırmaktır (Johnson ve Johnson, 2004: 68).

1.4.3. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

ABD ve Kanada’da, okullarda yaşanan anlaşmazlıkların yönetimi ile ilgili ilk çalışmalara 1960’lı ve 1970’li yıllarda rastlanmaktadır (Sweeney ve Carruthers, 1996: 326). Okulda ilk çatışma çözümü eğitimi 1972 yılında, New York’ta uygulanmaya başlamıştır (Maxwell, 1989; Akt. Sweeney ve Carruthers, 1996: 326).

“Teaching Students To Be Peacemakers” (Johnson ve Johnson, 1995) alanyazında önemli bir yere sahiptir. *“Resolving Conflict Creatively Program”* (Lantieri, 1995); *“The Peaceful Kids Conflict Resolution Program”* (Sandy ve Boardman, 2000); *“Interpersonal Cognitive Problem Solving”* (Shure ve Spivack, 1988); *“Dealing with Conflict”* (Bretherton, 1996), çatışma çözümü eğitimi alanında yaygın bir şekilde kullanılan programlardan bazılarıdır.

Verilen eğitimlerin etkililiği bir çok araştırma ile test edilmiştir. Eğitim alan ve almayan ilköğretim öğrencilerinin karşılaştırıldığı bir çalışmada (Johnson, Johnson ve Dudley, 1992: 89-99) eğitimin üzerinden altı ay geçmesine rağmen çatışma çözümü eğitimi almış olan öğrencilerin çatışma durumlarında, boyun eğme ve öğretmene şikayet etme gibi yöntemleri tercih etme oranlarının az olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu öğrencilerin nedensel açıklamalar yapma, duygularını ifade etme ve anlaşmaya varma gibi olumlu ve yapıcı çatışma çözme yöntemlerini sıklıkla kullandıkları saptanmıştır. Eğitim almamış olan öğrencilerin ise bu teknikleri kullanmadıkları tespit edilmiştir. Yine ilkokul öğrencileri ile gerçekleştirilen başka bir çalışma (Johnson, Johnson, Dudley ve Açıkgöz, 1994: 803-817) benzer sonuçlara işaret etmektedir. Eğitim alan öğrenciler çatışma çözümü becerileri kazanmakta ve uygulamaktadırlar. Eğitimin etkisi 4 ay sonra bile gözlenmektedir.

Bu tarz eğitimleri alan öğrenciler çatışma çözümü becerileri kazanmakla birlikte bu becerileri yaşadıkları anlaşmazlıklarda kullanmaktadırlar (Johnson ve arkadaşları, 1994: 803-817). Güç kullanma ve öğretmene şikayet etme gibi yıkıcı yöntemlere daha az başvurularken, nedensel açıklamalarda bulunma ve anlaşmaya varma gibi yöntemleri daha çok kullanmaktadırlar (Johnson, Johnson ve Dudley, 1992: 89-99). Lane-Garon (2000: 467-482) ve Munoz'un (2002: 463-471) yaptıkları çalışmalarda, ilkokul çağındaki öğrencilerin eğitim sonrasında çatışma çözümü ile ilgili bilgilerinde artış gözlenmiş, aynı zamanda yapıcı çatışma çözümü becerileri kullandıkları da görülmüştür.

Tüm bu olumlu sonuçlar, okullarda yaşanan şiddet olaylarını azaltmakla birlikte öğretmen ve genel olarak okul yönetiminin zamanlarını farklı alanlara yöneltmelerine olanak sağlamaktadır. Çatışma çözümü eğitimi öğretmen ve müdürlere taşınan sorunların sayısını ciddi bir şekilde düşürmüş; öğrenciler kişilerarası sorunlarına kendileri çözüm ürettiklerinden okul yönetiminin zaman ve enerjisini alan disiplin sorunları da azalmıştır (Johnson ve arkadaşları, 1994: 803-817).

1.4.4. Türkiye'de Yapılan Çalışmalar

Uysal ve Temel-Bayık (2009: 20-30) kendi geliştirdikleri *Şiddet Karşıtı Eğitim Programı*'nı 7. Sınıf öğrencilerine uygulamışlardır. Programın çatışma çözme yöntemleri, şiddet eğilimi ve şiddet davranışları üzerindeki etkisi ölçülmüştür. Şiddet davranışlarında değişiklik olmamasına karşın şiddet eğiliminde azalma gözlenmiştir. Bunun yanında, programın çatışma çözme becerilerine de olumlu bir etkisi olmuştur. Araştırmacılar, okullarda yaşanan şiddet sorunlarının önlenmesine yönelik eğitim programlarının düzenlenmesinin öğrencilerin çatışma çözme becerilerine ve şiddet davranışlarının azalmasıyla birlikte güvenli bir okul ortamına zemin hazırlayacağını vurgulamışlardır.

Çoban (2002) ilköğretim 4. sınıf öğrencileri ile uygulama ve kontrol gruplu bir araştırmaya gerçekleştirmiştir. Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin ve stratejilerinin verilen eğitimden sonra istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geliştiği ve eğitimin etkisinin altı ay sonra dahi devam ettiği ispatlanmıştır.

Bunlara ek olarak, 1940'lı yıllardan itibaren gelişmekte olan barış eğitimi programları da öğrencilerin çatışma çözme ve iletişim becerileri ile sorun çözme becerilerinin gelişimde etkilidir (Damirchi ve Bilge, 2014: 309; Kabasakal, Sağkal ve Törnüklü, 2015: 43). Ankara'da yürütülen "*Polatlı Müzakereci Arabulucu Lider Öğrenci Yetiştiriyor*" projesinin sonuçları da umut vericidir. Proje süresince, öğrenciler "Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programı"nın uygulamalarına katılmışlardır. Elde edilen bulgular, öğrencilerin sorun çözme becerileri ve arkadaşlık ilişkilerinin geliştiği yönündedir. Ayrıca, eğitimin farklı alanlarda da etkileri görülmüştür. Öğrencilerin hem özgüvenlerini desteklemiş hem de sosyalleşme süreçlerini olumlu etkilemiştir. Söz konusu eğitimden sonra okulda yaşanan disiplin olayları da azalmıştır (Yıldız, Çetin, Törnüklü, Tercan, Çetin ve Kaçmaz, 2016: 650)

Bedel ve Arı (2011:1) ergenler ile çalıştıkları araştırmalarında "*Kişiler Arası Sorun Çözme Beceri Eğitimi*"nin, bu örneklem üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Elde edilen bulgular, eğitimin uygulama grubunu oluşturan 8 ergenin yapıcı problem

özme becerilerini artırırken, sürekli öfke düzeylerini anlamlı bir düzeyde düşürdüğünü göstermektedir.

Kutlu ve Bedel (2019: 97) de çatışma çözme programının ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine, sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarına etkisini araştırdıkları çalışmalarında ergen öğrenciler ile çalışmışlardır. Uygulama grubu öğrencilerine beş hafta boyunca haftada 2 oturumdan oluşan çatışma çözme psikoeğitimi verilmiştir. Öğrencilere, çatışmalarını olumlu şekilde çözmelerinde yardımcı olacak beceriler kazandırmayı amaçlayan eğitimin başarılı olduğu yönünde bulgular elde edilmiştir. Uygulama grubundaki ergenlerin bütünleşme ve uyma puanlarında artış gözlemlenirken hükmetme puanlarının düştüğü gözlenmiştir. Bunun yanında, sürekli öfke düzeyleri, içe ve dışa yönelik öfke tarzı puanları düşmüş öfke kontrol puanları ise artmıştır.

1.4.5.Yunanistan’da Yapılan Çalışmalar

Kalyva (2017: 7) yüksek lisans tezi kapsamında, ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencileri ile öfke yönetimi ve sosyal beceriler üzerine çalışmıştır. Yüz on yedi öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada, öğrenciler kontrol ve uygulama gruplarına ayrılmış, eğitime başlamadan önce Güçler ve Güçlük Anketi (Strengths and Difficulties Questionnaire, SDQ, Goodman, 1997) ve Öfkeye Davranışsal Tepki Anketi (Behavioral Anger Response Questionnaire, BARQ, Linden et al., 2003) aracılığı ile her iki gruptan da ölçümler alınmıştır. Uygulama grubundaki öğrencilerin sosyal becerileri ve öfke denetim becerileri gelişirken kontrol grubunda herhangi bir değişime rastlanmamıştır. Elde edilen sonuçlar, eğitimin etkililiğinin 5 ay sonra dahi devam ettiğine işaret etmektedir.

Mavrantza (2011: 180-210) yüksek lisans tez çalışması kapsamında çatışma olgusunu detaylı bir şekilde incelemiştir. Derleme niteliği taşıyan çalışmada Yunanistan’ın Atina ve Selanik şehirlerinde, 7 farklı okulda, ortaokul ve lise öğrencileriyle yapılan çalışmalara yer verilmekte, genel olarak akran arabuluculuk programlarının kullanıldığına dikkat çekilmektedir. “Akran Arabulucular” “*Ομότιμοι Διαμεσολαβητές*”, “Barışçıl Çatışma Çözümü ve Sahne Sanatları” “*Ειρηνική Επίλυση Συγκρούσεων και οι Παραστατικές Τέχνες*”, “Şiddet ve Saldırganlık Yönetimi”

“Διαχείριση βίας και επιθετικότητας”, “Çatışmadan Barışa” “Από τις συγκρούσεις στην ειρήνη”, “Barışçıl çatışma çözme yöntemi olarak arabuluculuk” “Η μεσολάβηση ως τρόπος ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων στο σχολείο” uygulanan eğitim programlarından bazılarıdır. Söz konusu programların öğrencilerde farkındalık yarattığı görülmüştür. Öğrencilerin sergilediği zorbalık örnekleri azalmıştır. Aynı zamanda duygusal sorunlar, davranış sorunları ve akran ilişkilerinde yaşanan zorluklarda da azalma tespit edilmiştir.

“Yunan eğitim sisteminde sosyal ve duygusal öğrenme: Bir İthaka Yolculuğu” başlıklı makalelerinde Hatzichristou ve Lianos (2016: 105-127) 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 detaylı bir şekilde yer vermişlerdir. Bu çalışmalar kapsamında yapılan tüm etkinlikler okul ortamı ve diğer eğitim ortamları için güçlü ve koruyucu faktörleri vurgulayan sosyal ve duygusal öğrenme çerçevesine dayanmaktadır. Çeşitli ortamlarda (örneğin, okul, sınıf, yaz kampları) gibi genel nüfus ile birlikte göçmen, Roman çocuklar ve özel eğitim öğrencileri ile programlar yürütülmüştür. Bu müdahale programlarının amaçları arasında öğrencilere benlik farkındalığı, benlik yönetimi, kişiler arası ilişki becerileri ve karar verme becerileri kazandırmak yer almaktadır. Sonuç olarak, söz konusu müdahale programları öğrenci ve öğretmenlerin psikolojik iyi oluşlarını olumlu yönde etkilerken, bireysel ve sistem düzeyinde dayanıklılığı artırmıştır.

1.5ANLAŞMAZLIKLARIMIZ ÇÖZEBİLİRİZ ÇATIŞMA ÇÖZÜMÜ EĞİTİM PROGRAMI¹

Akgün ve Araz tarafından geliştirilen program, ilköğretim öğrencilerine yönelik hazırlanmıştır. Çocuklara okul ortamında karşılaştıkları sorunları şiddete başvurmadan yapıcı yollarla çözebilmeleri için gerekli sosyal becerileri kazandırmayı hedefleyen bir psikoeğitim programıdır. Araştırmacılar programın hedef kitlesinin ilköğretim birinci kademe öğrencileri olarak belirlenme sebebini öğretilmesi hedeflenen kişisel ve sosyal becerilerin ilköğretim çağında şekilleniyor olması ile açıklamaktadırlar. Bunun yanında, saldırgan davranışların erken yaşta başlayıp daha sonra kalıcı hale geldiğinin, yetişkinlerin, çocuklar üzerindeki etkisinin ise ergenlik döneminde azaldığının altını çizmektedirler.

Program sadece saldırgan çocuklar göz önünde bulundurularak hazırlanmamıştır. Anlaşmazlıklarını şiddete başvurarak çözmeye çalışan çocuklarla birlikte boyun eğerek çözmeye çalışan çocuklar da düşünülmüştür. Amaç, tüm çocuklara yapıcı çatışma çözümü becerileri kazandırmaktır. Akgün ve Araz’a göre boyun eğen çocukların kendilerini ifade edebilme becerisi kazanmaları önem arz etmektedir. Böylece kendilerine baskı uygulayan çocukların şiddet içeren saldırgan davranışları pekiştirilmeyecektir. Bu nedenle, yapıcı çatışma çözme becerileri tüm çocuklara kazandırılmalı, bu tarz eğitimler tüm çocuklara verilmelidir.

Sözkonusu eğitim sınıf ortamında, öğrencilerle interaktif bir şekilde toplam 21 oturumda gerçekleştirilmektedir. Haftada 2 gün 40 dakikalık oturumlar şeklinde uygulandığı takdirde 10 hafta gibi bir sürede tamamlanmaktadır. Oturumun içeriğine göre, öğrencilerin ilgisini çekmeyi hedefleyen karikatür, poster ve çizgi film gibi materyaller kullanılarak, sınıf tartışmaları, rol alma, kalem kağıt aktiviteleri gibi öğrencilerin aktif katılımını sağlamayı amaçlayan tekniklerden faydalanılmaktadır.

Eğitim kapsamında temel sosyal ve duygusal beceriler öğretilmektedir. Araştırmalar, empatinin olumlu sosyal davranışlarla pozitif, saldırganlık ve öfke ile ise negatif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir (Strayer & Roberts, 2004:1). Bu nedenle ilk oturumlar çocukların empati becerisini geliştirmeye yönelik

¹Bu bölüm Akgün ve Araz’ ın 2010 tarihli “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz : Bir Çatışma Çözümü Eğitim Programı Tanıtımı” başlıklı makalelerinden özetle alınmıştır.

etkinliklerden oluşmaktadır. Hem kendi hem de karşıdaki kişinin duygularını tanıma ve kabul etme, olayları değişik bakış açılarından görebilme, aktif dinleme ve iyi bir dinleyici olma ve karşıdaki kişiyi anlamaya çalışma becerilerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Önemli bileşenlerden bir diğeri ise öfke kontrolüdür. Öfkeli bir bireyin yapıcı çatışma çözümü aşamalarını uygulayamayacağı görüşünden hareketle sözkonusu eğitim kapsamında öğrenciler öfke kontrolü konusunda da bilinçlendirilmektedirler.

Temel beceriler kazandırıldıktan sonra çatışmanın doğası, çatışma durumunda verilen tepkiler ve bu tepkilerden doğabilecek olası sonuçlar hakkında konuşulmaktadır. Çatışma çözümü çerçevesinde öğrencilere altı adım öğretilmektedir. İlk adım: *“kınınsanız sakinleşmeye çalışın.”* İkinci adım: *“karşınızdakine ne istediğinizi ve ne hissettiğinizi nedenleri ile anlatın.”* Üçüncü adım: *“karşınızdaki kişiyi dinleyip anlamaya çalışın, olaya bir de onun açısından bakın.”* Dördüncü adım: *“problemin ne olduğunu belirleyin”*. Beşinci adım: *“birlikte çözüm yolları üretin”* ve son adım *“birlikte en uygun çözümü seçin”* şeklindedir.

Daha önce bahsedildiği gibi, sosyal bilgi işleme sürecinde ortaya çıkan yanlışlıklar saldırganlığa neden olabilmektedir. Bu nedenle *“Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz”* eğitim programı kapsamında sosyal bilgi işleme sürecinde ortaya çıkabilecek yanlışlıkları önlemeyi hedefleyen etkinlikler de bulunmaktadır. Düşmanca niyet yükleme eğilimlerini en aza indirme amacıyla iyi niyet ve kaza ipuçlarına odaklanma becerilerinin kazandırılması da amaçlanmaktadır.

1.5.1“Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” Eğitim Programı’nın Etkililik Çalışmaları

“Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” Eğitim Programı ilk olarak Akgün, Araz ve Karadağ (2007: 43-62) tarafından gerçekleştirilen çalışma ile Mersin ilinde bir ilköğretim okulundaki öğrencilere uygulanmıştır. Araştırmaya uygulama ve kontrol gruplarına ayrılmış 2., 3., 4. ve 5. sınıf olmak üzere toplamda 166 öğrenci katılmıştır. Eğitimden önce ve sonra her iki gruptan da çatışma çözme becerileri, saldırganlık eğilimleri ve davranım sorunlarına dair ölçümler alınmıştır. Elde edilen bulgulara

göre, uygulama grubundaki tüm öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerileri artmıştır.

İlk araştırmada sınıf öğrenenlerinden elde edilen geri bildirimler ve çalışma ekibinin gözlemleri sonucunda gerekli bazı değişiklikler yapılmış ve program son şeklini almıştır. İkinci araştırma, Mersin ilinde iki özel ilköğretim okulunda yürütülmüş ve Tübitak tarafından desteklenmiştir. Bu çalışmada okullardan biri uygulama, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Uygulama grubundaki 327 öğrenci çatışma çözümü eğitimi alırken, kontrol grubundaki 67 öğrenci böyle bir eğitim almamıştır. Eğitim sonunda ortaya çıkan sonuçlar uygulama grubundaki, “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” çatışma çözümü eğitimi almış olan öğrencilerin yaşadıkları çatışmalarda kullandıkları yöntemlerin daha yapıcı olduğuna ve sosyal yeterliklerinin arttığına, saldırganlık eğilimlerinin ise düştüğüne işaret etmektedir (Akgün ve Araz, 2014: 30-45).

1.6 BATI TRAKYA

Batı Trakya Yunanistan’ın 9 coğrafi bölgesinden biridir. Batı Trakya doğuda Meriç Nehri, batıda karasu “Mesta” Nehri, kuzeyde Rodop Dağları ve Bulgaristan, güneyde Ege Denizi ile çevrilidir. Batı Trakya bölgesi, İskeçe (Xanthi), Rodop-Gümülcine (Komotini) ve Meriç-Dedeağaç (Evros-Aleksandroupoli) olmak üzere toplam 3 vilayetten oluşmaktadır (Hurşit, 2006 :11).

Türkiye ile Yunanistan hükümeti arasında, 30 Ocak 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 İstanbul’daki Rumlarla, Yunanistan Batı Trakya’da yaşayan müslüman Türkler mübadele dışında tutulmuştur (Hurşit, 2006 : 25).

Lozan Antlaşması’yla Batı Trakya’da yaşayan toplum, resmi azınlık statüsünü kazanmıştır. Lozan Antlaşması ile Batı Trakya’da yaşayan azınlığın vatandaşlık, dil, ırk ve din ayrımı yapılmaksızın yaşam ve özgürlüklerinin korunması, ibadet serbestliği, dolaşım ve göç etme özgürlüğü, yasalar önünde eşitliği, çoğunluğun yararlandığı siyasi ve sosyal haklardan yararlanması, yardım, din

ve sosyal amaçlı kurumlar ve okullar kurma ve yönetme hakkı, her iki dilde de eğitim veren ilkokullar kurması hakları sağlanmıştır (Hurşit, 2006 : 34-36).

Yunan İstatistik Kurumu'nun verilerine göre, Yunanistan'da, en son 2011 yılında yapılan nüfus sayımında, genel nüfus 10.816.286'dır. Yapılan sayımda kişilik haklarının korunması gerekçesiyle din ve dil gibi verilere yer verilmemiştir. Azınlığın güncel nüfusu ile ilgili resmi bir kaynak olmadığı için nüfus net olarak bilinmemektedir. Pervin Hayrullah'ın (Pervin Chairoula) 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 verilmiştir (Chairoula, 2018: 78).

Batı Trakya azınlık öğrencileri Lozan Antlaşması'nın azınlıklarla ilgili hükümleri gereğince anadilinde eğitim hakkına sahiptirler. Türkçe - Yunanca çift dilli eğitim veren azınlık ilkokulları bulunmaktadır. İskeçe ve Gümülcine şehirlerinde ise birer tane azınlık ortaokulu ve lisesi ile altı yıllık eğitim veren birer medrese mevcuttur. 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 : 2). Azınlık mensubu öğrenciler azınlık okulları veya genel devlet okullarına gitme konusunda seçim yapma hakkına sahiptirler.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla çalışmanın amacı, araştırma hipotezleri, çalışmanın örneklem özellikleri, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının içerik ve psikometrik özellikleri, veri toplama süreci ve son olarak verilerin çözümlenme aşamasından bahsedilecektir.

2.1. ÇALIŞMANIN AMACI VE HİPOTEZLERİ

Bu araştırmanın temel amacı, Akgün ve arkadaşları (2007) tarafından geliştirilen “*Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz*” çatışma çözümü eğitim programının etkililiğini Yunanistan Batı Trakya örnekleminde test etmektir. Bu amaç doğrultusunda, sözkonusu çatışma çözümü eğitim programının, öğrencilerin çatışma çözme becerileri, duygu düzenleme becerileri, sosyal davranış becerileri ve davranış sorunu düzeyleri üzerindeki etkileri incelenecektir. 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 alıp almamak bağımsız değişkendir.

Belirtilen amaçlardan yola çıkarak aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

1. Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme becerileri artacaktır.
2. Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin duygu düzenleme becerileri artacaktır.
3. Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin sosyal davranış becerileri artacaktır.
4. Çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin davranış sorunları azalacaktır.

2.2. KATILIMCILAR

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 ise 74'tür. Araştırma 88 kız, 89 erkek olmak üzere toplam 177 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Örneklemeye ait tanımlayıcı istatistikler anne-baba eğitim ve meslek bilgileriyle birlikte Tablo 1'de verilmiştir.

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 6 öğrenci ise ilköğretim 6. sınıfta eğitim görmektedir. Kontrol grubunda ise ilköğretim ikinci sınıf öğrenci sayısı 8, üçüncü sınıf öğrenci sayısı 8, 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 6 yıldır. Öğrenciler ilkokula 6 yaşında başlar ve 12 yaşında mezun olurlar (Bkz. Tablo 2).

Tablo 1: Örnekleme Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kız	88	49.7
	Erkek	89	50.3
Grup	Uygulama	103	58.2
	Kontrol	74	41.8
Anne Eğitim Durumu	İlkokul Terk	1	.6
	İlkokul	85	48
	Ortaokul	38	21.5
	Lise	37	20.9
	Üniversite	15	8.5
	Bilinmeyen	1	.6
Baba Eğitim Durumu	İlkokul Terk	1	.6
	İlkokul	56	31.6
	Ortaokul	44	24.9
	Lise	45	25.4
	Üniversite	31	17.5
Anne İşi	Avukat	1	.6
	Çiftçi	6	3.4
	Diş Teknisyeni	1	.6
	Esnaf	10	5.6
	Ev Hanımı	111	62.7
	Hemşire	1	.6
	İşçi	42	23.7
	Kuaför	1	.6
	Muhasebeci	1	.6
	Öğretmen	2	1.1
	Vaize	1	.6
Baba işi	Arıcı	2	1.1
	Avukat	2	1.1
	Çiftçi	10	5.6
	Diş Hekimi	2	1.1
	Doktor	5	2.8
	Eczacı	1	.6

Esnaf	24	13.6
İmam	3	1.7
İşçi	90	50.8
İşsiz	6	3.4
Kaptan	1	.6
Mikrobiyolog	1	.6
Muhasebeci	2	1.1
Müteahhit	1	.6
Öğretmen	9	5.1
Sanatkar	9	5.1
Serbest Meslek	1	.6
Teknisyen	5	3.4
Tüccar	2	1.1

Tablo 2:Uygulama ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet ve Sınıf Bilgileri

	Cinsiyet	N	Sınıf	N
Uygulama Grubu	Kız	54	2	20
	Erkek	49	3	23
			4	35
			5	19
			6	6
Toplam		103		103
Kontrol Grubu	Kız	34	2	8
	Erkek	40	3	8
			4	16
			5	26
			6	16
Toplam		74		74

2.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada öğrencilerin kendilerinden çatışma çözme becerilerine dair ölçümler alınırken; duygu düzenleme becerileri, davranış sorunları ve sosyal davranış becerilerine dair değerlendirmeler öğretmenleri tarafından yapılmıştır. Bu

amaca yönelik Çatışma Senaryoları, Duygu Ayarlama Ölçeği ve Güçler ve Güçlükler Anketi'nin Davranış Sorunları ve Sosyal Davranış alt ölçekleri kullanılmıştır.

2.3.1 “Çatışma Senaryoları”

Akgün ve arkadaşları (2007:51) tarafından öğrencilerin kullandıkları çatışma çözme yollarını değerlendirmek için geliştirilmiştir. Her biri farklı çatışma konusu içeren üç senaryo bulunmaktadır. Kantin sırasında yaşanan bir çatışma, farklı oyun tercihlerinden kaynaklanan bir çatışma ve bir kitabın paylaşılması ile ilgili bir çatışma durumuyla karşılaşmaları durumunda öğrencilerin verecekleri tepkiler sorulmuştur.

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin çatışma senaryolarına verdikleri 3 açık uçlu soruya içerik analizi uygulanmıştır. Öncelikle, 177 kişinin yanıtladığı senaryolar hem araştırmanın yazarı hem de araştırmacının danışmanı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiş ve verilen yanıtlara göre temalar belirlenmiştir. Değerlendiricilerin belirlediği kategorilerin tutarlılığını belirlemek amacıyla Cohen Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Ön-testten elde edilen Cohen Kappa Katsayıları 3 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.

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 arkadaşşıma veririm”), *uzlaşmaya çalışma* (“önce benim oyunumu oynayalım sonra senin oyununu oynarız derim”) , her iki tarafın da yararını gözetken *adil çözüm önerileri sunma* (“birlikte okuruz”) kategorileri

belirlenmiştir. Öğrencilerin kendi isteklerini ön plana çıkardıkları ifadeler ben merkezci 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 gözetken adil çözüm önerilerin*”e 2 puan, diğer kategorilere ise 0 puan verilmiştir. 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.

2.3.2. “Duygu Ayarlama Ölçeği” (DAÖ)

“Duygu Ayarlama Ölçeği” (DAÖ; Emotion Regulation Checklist) öğrencilerin duygu düzenleme becerilerini değerlendiren, Türkçe uyarlaması Kapçı ve arkadaşları (2009) tarafından yapılmış olan bir ölçektir. Shields ve Cicchetti tarafından (1997) 6-13 yaş grubundaki çocuklarda duygu düzenlemesini değerlendirmek amacı ile geliştirilmiştir. Duygunun yoğunluğunu, değişkenliğini, esnekliğini ve olumlu veya olumsuz olmasını ve duygusal ifadenin bulunulan ortama uygun olup olmadığını değerlendiren toplam 24 madde mevcuttur. İki alt ölçekten oluşmaktadır. Duygusal değişkenlik; duygudurumdaki salınımlar, öfke ile tepki verme, duygusal yoğunluğun ve olumlu duyguların düzenlenememesi ile ilgilidir. (Örnek madde: “*Yetişkinlerin kural ya da sınır koymalarına öfkeyle tepki verir*”). Duygu düzenleme alt ölçeği ise duyguları anlama, empati ve temkinlilik (equanimity) gibi duygu ayarlama kullanılan becerileri yansıtmaktadır. (“*Bir*

etkinlikten başka bir etkinliğe kolayca geçer; bunu yaparken kaygı, öfke, sıkıntı ya da aşırı heyecan belirtileri göstermez”).

DAÖ, anne-baba ve öğretmen tarafından cevaplanabilir. Katılımcılara bahsi geçen davranışları çocukta ne sıklıkla gözlemledikleri sorulur. Maddeler dörtlü Likert ölçeği ile yanıtlanır (hiç bir zaman = 1, bazen = 2, sık sık = 3, hemen her zaman = 4). Ölçekten elde edilecek toplam puan 9, 11, 5, 7, 1, 3, 21, 15, 4, 23 numaralı maddelerin ters çevrilmesiyle hesaplanır. Toplam puan 24 ile 96 arasında değişmekte; alınan puanın yüksekliği çocuğun duygu ayarlama düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Türkçe uyarlamasında Cronbach alfa toplam iç tutarlılık katsayısı .84, Duygusal Değişkenlik alt ölçeği .80, Duygu Düzenleme alt ölçeği ise .81 olarak kaydedilmiştir (Kapçı ve ark.2009:17). Bu araştırmada ölçekten alınan toplam puan kullanılmıştır. Ölçeğin toplam puanına ait Cronbach alfa güvenilirliği ön-testte .81, son-testte .88’dir.

2.3.3. “Güçler ve Güçlükler Anketi” (GGA)

Güçler ve Güçlükler Anketi (GGA; Strenghts and Difficulties Questionarie-SDQ) Goodman tarafından 1997 yılında geliştirilmiş olup, 4-16 yaş grubundaki çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarını taramada kullanılır. 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. Toplam güçlük puanı ilk dört alt ölçeğin toplamı ile elde edilebilirken her alt ölçek kendi içinde de değerlendirilebilmektedir. Dört-16 yaşlar için anne-baba ve öğretmen; 11-16 yaşlar için ergen formu mevcuttur. Ebeveyn ve ergen formu aynı maddelerden oluşmakta, ergen formunda birincil tekil şahıs kullanılmaktadır.

Türk çocuklarına uyarlama çalışması Güvenir ve arkadaşları tarafından klinik ve toplum örneklemleri kullanılarak 2008 yılında gerçekleştirilmiştir. Uyarlama çalışmasında ölçeğin psikometrik özellikleri, çocuk ve ergen psikopatolojisi alanında yaygın olarak kullanılan Çocuklar için Davranış Değerlendirme Ölçeği (Child Behavior Checklist, Erol ve Şimşek, 1998) ile anlamlı derecede korelasyon

göstermiştir ($r=.80$). Güçler ve Güçlükler Anketi'nin uyarlama çalışması ölçeğin tutarlı ve güvenilir olduğunu ortaya koymuştur (Güvenir ve arkadaşları, 2008: 68). Güvenir ve arkadaşları'nın (2008: 66) aktardığı bilgilere göre anketin günümüzde 40'ın üzerinde farklı dile çevirisi bulunmakla birlikte farklı dil ve kültürlerde gerçekleştirilmiş geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Bu araştırma kapsamında Öğretmen Formu'nun "Davranış sorunları" ve "Sosyal Davranış" alt ölçekleri kullanılmıştır. Davranış sorunları alt ölçeği "*Sıkça öfke nöbetleri olur ya da aşırı sinirlidir*", "*Sıkça diğer çocuklarla kavga eder ya da onlarla alay eder*" gibi sürekli hırçınlık, sinirlilik, geçimsizlik, kavgacılık, çalma, kuralları çiğneme gibi dışa yönelik problem davranışları ölçen toplam 5 madde içerir. Sosyal Davranış alt ölçeği çocuğun, yardımlaşma ve empati kurabilme gibi toplam 5 adet olumlu sosyal davranışını ölçen maddeden oluşmaktadır: "*Diğer çocuklarla kolayca paylaşır*", "*Diğer insanların duygularını önemser*" vb.

Öğretmenlerden, öğrencinin son 6 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 araştırmacılar Davranış Sorunları alt ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısını .65, Sosyal Davranış alt ölçeğinin ise .73 olarak saptamışlardır (Güvenir ve arkadaşları, 2008:68). Bu çalışmada 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.

2.4. İŞLEM

İlk adım 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 gerçekleşmiştir. Sözkonusu dershanenin iki şubesi bulunmaktadır. Bir şube uygulama, diğer şube ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Sözkonusu dershanenin eğitimcileri azınlık mensubu olup, anadil olarak Türkçe konuşan kişilerdir. Öğrencilerin tamamı Batı Trakya azınlık mensubu olduklarından hedeflenen yaş grubuna bu dershanede kolayca ulaşılmıştır. Eğitimcilerin izni alındıktan sonra uygulama grubundaki öğrencilerin velileri eğitimin içeriğine dair bilgilendirilmiş ve çocuklarının araştırmaya katılmaları için izinleri istenmiştir. Bu hususta kendileri *Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu'nu* imzalamışlardır.

Araştırmaya dahil olma kriteri 8, 9, 10, 11 ve 12 yaşlarında olmaktır. Uygulama grubundaki öğrencilerden 3 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 dershanedeki öğretmenleri her öğrenci için Güçler ve Güçlükler Anketi'nin sosyal davranış ve davranış sorunu alt ölçekleri ile Duygu Ayarlama Ölçeği'nin 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 yazarı tarafından verilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce araştırmacının danışmanı tarafından yazara, çatışma ve çatışma çözümü konusunda kuramsal ve pratik bilgiler verilmiş; “*Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz*” eğitim programına ilişkin uygulamalar üzerine çalışılmıştır. Program toplam 21 oturumdan oluşmakta ve haftada 2 ders saati olarak uygulandığı takdirde 10 haftada tamamlanmaktadır. Ancak bu araştırmada araya giren resmi tatiller nedeniyle bu süre uzamış ve yaklaşık olarak 4 ayda tamamlanmıştır.

2.5 VERİLERİN ANALİZİ

Veri analizleri yapılmadan önce, analiz sonuçlarını etkileyebilecek herhangi bir araştırmacı kaynaklı hatayı engellemek amacıyla katılımcıların ölçeklere verdikleri yanıtların SPSS programına doğru girilip girilmediği kontrol edilmiş, ardından kayıp değerlerin olup olmadığı, verilerin normal dağılıp dağılmadığı incelenmiştir.

Nicel verilerin analizleri SPSS 22.0 kullanılarak yapılmıştır. Tüm değişkenlerin ve alt ölçeklerinin birbirleriyle olan korelasyon analizleri Pearson korelasyon analizi yapılarak incelenmiştir. Ardından, uygulama ve kontrol grubundan toplanan ön-test puanları arasında fark olup olmadığını incelemek amacıyla *t*-test analizi uygulanmıştır.

Öğrencilerin çatışma senaryolarına verdikleri 3 açık uçlu soruya içerik analizi uygulanmıştır. Öncelikle verilen yanıtlara göre ortaya çıkan temalar her senaryo için ayrı ayrı belirlenmiştir. Daha sonra 177 öğrencinin yanıtladığı senaryolar hem araştırmanın yazarı hem de araştırmacının danışmanı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Değerlendiricilerin belirlediği kategorilerin tutarlılığını belirlemek amacıyla Cohen Kappa katsayısı hesaplanmıştır.

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. Buna ek olarak, çalışmanın değişkenleri tek yönlü kovaryans (ANCOVA) ile analiz edilerek iki grubun son-test puanları arasında istatistiksel olarak fark olup olmadığı test edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinden ortaya çıkan genel tanımlayıcı analiz sonuçlarına, bağımlı değişkenler arasındaki korelasyon analizlerine, uygulama ve kontrol grubundaki katılımcıların eğitimden önce ön-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi ve eğitimden sonra verilen eğitimin etkililiğini sınamak amacı ile yapılan varyans analizlerine ilişkin bulgular sunulacaktır.

3.1. ÇALIŞMA DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN TANIMLAYICI İSTATİSTİKLER

Çalışmanın temel hipotezlerine ilişkin analizlere geçmeden önce çalışmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler ve bu değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler belirlenmiştir. Bu doğrultuda çalışmada kullanılan ölçekler ve alt ölçeklerin ortalama ve standart sapma puanları hesaplanmıştır. Tablo 3'te uygulamaya ve kontrol gruplarının ön test ve son test değerleri sunulmuştur.

Tablo 3: Uygulama ve Kontrol Gruplarına Ait Ön Test ve Son Test Ölçümlerine Göre Değişkenlerin Ortalama ve Standart Sapma Puanları

Grup	Ölçümler	Ön-test		Son-test	
		Ortalama	SS	Ortalama	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

3.1.1. Çalışmanın Değişkenlerine İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

Bu bölümde sosyal davranış, davranış sorunu, duygu düzenleme ve çatışma çözme becerileri değişkenlerinin birbirleriyle olan korelasyon analizi sonuçları aktarılmaktadır.

Yapılan analiz sonuçlarına göre, sosyal davranış ve davranış sorunu değişkenleri diğer tüm değişkenlerle ilişkili bulunmuştur. Beklendiği gibi, sosyal davranış ile davranış sorunu arasında negatif yönde bir ilişki gözlenmiştir. Aynı şekilde, sosyal davranış alt ölçeği ile Duygu Ayarlama Ölçeği arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiş olup bu da beklenen bir bulgudur. Ölçekteki maddelerin ters çevrilerek puanlandığı ve ölçekten alınan genel puanın düşük olmasının çocuğun duygularını düzenleme becerisinin yüksek olduğu anlamına geldiği göz önünde bulundurulduğunda Duygu Ayarlama Ölçeği'nden alınan puan düştükçe çocuğun duygularını düzenleme konusunda yetkin olduğu söylenmektedir. Korelasyon analizinden elde edilen sonuç, Duygu Ayarlama Ölçeği'nden alınan puan düştükçe Güçler ve Güçlükler Anketi'nin sosyal davranış alt ölçeğinden alınan puanın arttığı anlamına gelmektedir. Yani sosyal davranış ile duygu düzenleme becerisi pozitif yönlü bir ilişki göstermektedir.

Duygu Ayarlama Ölçeği'nin genel puanı çatışma çözme becerisi ile anlamlı şekilde negatif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. DAÖ puanının düşük olması çocuğun duygularını ayarlama becerisine sahip olduğunu göstermektedir. Buradan çıkan sonuca göre, bu beceri geliştikçe çatışma çözme becerileri de gelişmektedir. Ölçeklerin birbiri ile olan korelasyon katsayıları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4: Çalışmanın Değişkenlerine İlişkin Ön-test ve Son-test Korelasyon Katsayıları

		1	2	3	4
1	Sosyal Davranış	1	-.59**	-.60**	.27**
2	Davranış Sorunu	-.66**	1	.67**	-.22**
3	Duygu Ayarlama Ölçeği	-.71**	.74**	1	-.17*
4	Çatışma Çözme Becerileri	.22**	-.16*	-.19*	1

* $p < .05$, ** $p < .01$ Kalın yazılmış katsayılar son-test ölçümlerinden elde edilmiş korelasyon katsayılarını, diğer katsayılar ise ön-test ölçümlerinden elde edilmiş katsayıları yansıtmaktadır.

3.2 ÇALIŞMANIN DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN BAĞIMSIZ GRUPLAR İÇİN T-TESTİ SONUÇLARI

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 ($t(175) = -.638, p > .05$), *Güçler ve Güçlükler Anketi*'nin *Sosyal Davranış* alt ölçeği puanları ($t(175) = -1.905, p > .05$) ve *Davranış Sorunları* alt ölçeği puanları ($t(175) = 1.450, p > .05$) arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterirken, *Duygu Ayarlama Ölçeği* ($t(149) = 2.860, p < .01$) puanları iki grup arasında istatistiksel olarak farklıdır (Bkz Tablo 5).

Tablo 5: Uygulama ve Kontrol Gruplarının Ön-Test Ölçümlerinin Karşılaştırıldığı *t*-Testi Tablosu

	Uygulama	Grubu	Kontrol	Grubu		
Değişkenler	Ortalama	SS	Ortalama	SS	<i>t</i>	<i>P</i>
Çatışma Becerileri	1.84	.36	2.00	.34	2.89	> .05
DAÖ	1.05	.62	.99	.63	-.64	< .05
Sosyal Davranış	1.57	.38	1.45	.40	-1.91	> .05
Davranış Sorunu	.26	.33	.36	.37	1.88	> .05

3.3 ÇALIŞMANIN DEĞİŞKENLERİNE İLİŞKİN TEKRAR ÖLÇÜMLÜ VARYANS ANALİZİ VE ANCOVA ANALİZİ SONUÇLARI

Çatışma çözümü eğitiminin, öğrencilerin çatışma çözme becerileri, duygu düzenleme becerileri, sosyal davranış becerileri ve davranış sorunu düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını test etmek amacı ile veriler 2 (cinsiyet) x 2 (öntest-son-test) x 2 (uygulama-kontrol) faktörlü son faktörde tekrar ölçümlü araştırma desenine uygun varyans analizi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar cinsiyet, öntest-son-test ve uygulama-kontrol grubu üçlü ortak etkisinin çalışmanın değişkenleri üzerinde etkili olmadığını gösterirken, ön-test son-test ve cinsiyet ortak etkisi öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ($F(1,173) = 4.00, p < .05, \eta^2 = .023$) ve davranış sorunu düzeyleri ($F(1,173) = 8.31, p < .01, \eta^2 = .046$) için anlamlıdır (Bkz. Tablo 6). Cinsiyet etkisinin doğasını anlamak için veriler bağımsız gruplar *t*-testi ile analiz edilmiştir. Kız öğrencilerin Duygu Ayarlama Ölçeği'ne ait hem ön-test (42.68), $t(175) = -5.10, p < .001$ hem de son test (42.65) puanları, $t(175) = -2.40, p < .05$ erkek öğrencilerin öntest (48.87) ve son-test (46.52) puanlarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha düşüktür. Davranış sorunu değişkenine ait ölçümlerde ise erkek öğrencilerin ön-test (2.22), $t(175) = -6.60, p < .001$ ve son test (1.88), $t(175) = -3.22, p < .01$ puanları kız öğrencilerin ön test (.67) ve son test (1.00) puanlarından daha yüksektir. Ön-test son-test ve cinsiyet ortak etkisi çatışma çözme ve sosyal davranış becerileri ölçümleri için anlamlı değildir.

Tablo 6: Ön-test Son-test ve Cinsiyet Ortak Etkisi Tekrar Ölçümlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kız N = 54	Erkek N = 49	
Değişkenler	M	M	ANOVA F(1,173)
Çatışma Çözme	4.09	3.35	.026
Duygu Düzenleme	42.65	46.52	4.00*
Sosyal Davranış	8.61	7.49	.737
Davranış Sorunu	1.00	1.88	8.31**

* $p < .05$, ** $p < .001$

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

Bulgular, uygulama-kontrol grubu ve öntest-sontest etkileşiminin bu çalışmanın tüm değişkenleri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Bu etkileşime dayalı uygulama grubu ile kontrol grubuna ait ortalamalar ve F değerleri Tablo 7’de verilmiştir (Bkz. Tablo 7).

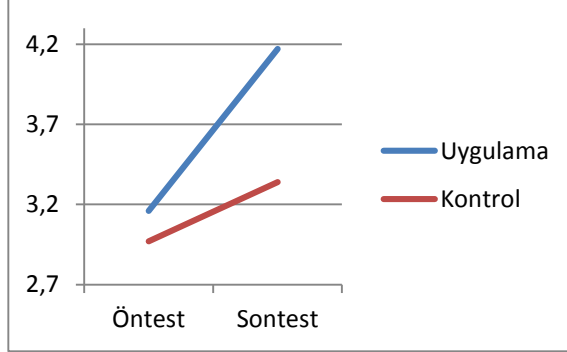
Tablo 7: Tekrar Ölçümlü Varyans Analizi Sonuçları

	Uygulama Grubu N = 103	Kontrol Grubu N = 74	
Değişkenler	M	M	ANOVA $F(1,175)$
Çatışma Becerileri	4.17	3.34	4.31*
DAÖ	39.71	51.39	42.58**
Sosyal Davranış	8.71	7.14	18.04**
Davranış Sorunu	.78	2.36	18.45**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tekrar ölçümlü varyans analizine göre, uygulama-kontrol grubu ve öntest-sontest ortak etkisinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(1,175) = 4.31$, $p < .05$, $\eta^2 = .024$) (bkz.Şekil 1). Varyans analizi sonucu ortaya çıkan 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* 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), istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmamıştır $t(73) = -1.24$, $p > .05$.

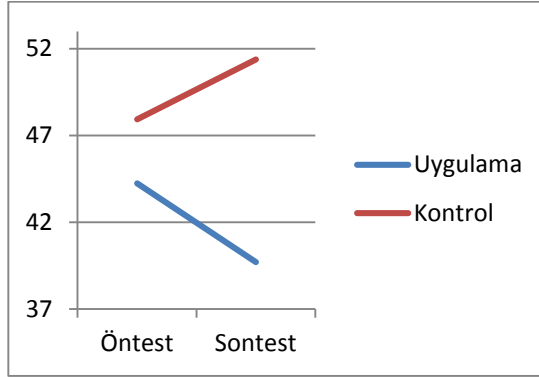
Şekil 1: Uygulama-Kontrol Grubu ve Öntest-Sontest Ölçümlerinin Çatışma Çözme Becerileri Üzerindeki Ortak Etkisi



Uygulama x kontrol grubu bağımsız değişken, son test puanları bağımlı değişken, ön test puanları ise kontrol değişken olarak kullanılıp tek yönlü kovaryans (ANCOVA) analizi gerçekleştirilmiştir. Kovaryans analizi sonuçları da, uygulama grubunun *çatışma çözme becerileri* düzeltilmiş son-test puanlarının (4.11) kontrol grubundan (3.17) istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğunu göstermiştir ($F(1,174) = 19.00, p < .001, \eta^2 = .098$).

Tekrar ölçümlü varyans analizi sonuçları, uygulama-kontrol grubu ve öntest-sontest ortak etkisinin *duygu düzenleme becerileri* puanları ($F(1,175) = 42.58, p < .01, \eta^2 = .196$) üzerinde de istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermiştir (bkz.Şekil 2). Uygulama grubunun *duygu düzenleme ölçeğinden* 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 $t(73) = -2.29, p < .05$.

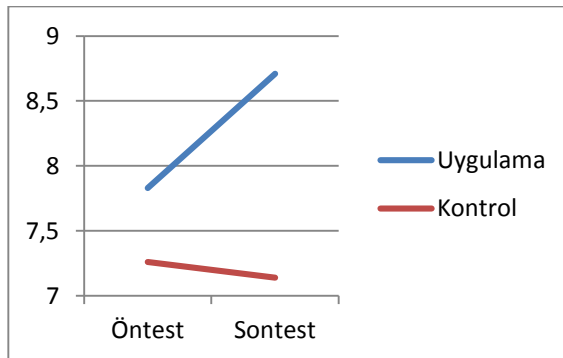
Şekil 2: Uygulama-Kontrol Grubu ve Öntest- Sontest Ölçümlerinin Duygu Düzenleme Becerileri Üzerindeki Ortak Etkisi



Kovaryans analizi sonuçlarına göre, uygulama grubunun duygu düzenleme ölçeğinden aldığı düzeltilmiş son-test puanlarının (40.60) kontrol grubundan (50.16) istatistiksel olarak anlamlı biçimde düşük olduğu bulunmuştur ($F(1,174) = 60.97$, $p < .01$, $\eta^2 = .26$).

Tekrar ölçümlü varyans analizi sonuçlarına göre, uygulama-kontrol grubu ve öntest-sontest ortak etkisi öğrencilerin *sosyal davranışları* üzerinde istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(1,175) = 18.04$, $p < .01$, $\eta^2 = .093$) (bkz. Şekil 3). 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), istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmemiştir $t(73) = .66$, $p > .05$.

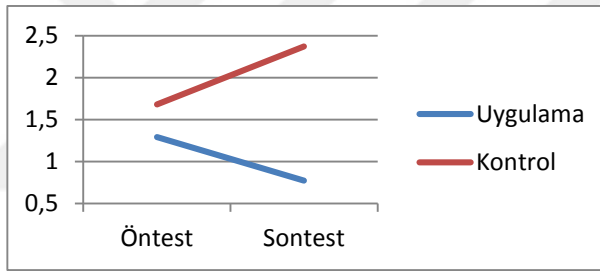
Şekil 3: Uygulama-Kontrol Grubu ve Öntest-Sontest Ölçümlerinin Sosyal Davranış Düzeyi Üzerindeki Ortak Etkisi



Kovaryans analizi sonuçları, uygulama grubunun sosyal davranış düzeyi düzeltilmiş son-test puanlarının (8.61) kontrol grubundan (7.27) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir ($F(1,174) = 23.04$ $p < .01$, $\eta^2 = .12$).

Tekrar ölçümlü varyans analizi sonuçları, uygulama-kontrol grubu ve öntest-sontest ortak etkisinin öğrencilerin *davranış sorunu* puanları üzerinde de istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ($F(1,175) = 18.45$ $p < .01$, $\eta^2 = .095$) göstermiştir (bkz.Şekil 4). “Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” çatışma çözümü eğitimini almış olan öğrencilerin *davranış sorunları* ön-testten (1.29), son teste (.78), $t(102) = 3.38$, $p < .01$ anlamlı bir şekilde azalırken, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının ön-testten (1.68) son-teste (2.37) arttığı bulunmuştur $t(73) = -3.39$, $p < .01$.

Şekil 4:Uygulama-Kontrol Grubu ve Öntest-Sontest Ölçümlerinin Davranış Sorunu Üzerindeki Ortak Etkisi



Davranış sorunu değişkenine ait ANCOVA analizi bulguları, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya koymuştur ($F(1,174) = 40.50$, $p < .01$, $\eta^2 = .19$). Çatışma çözümü eğitimi almış olan öğrencilerin düzeltilmiş son test puanları (.86) kontrol grubuna (2.25) kıyasla daha düşük bulunmuştur. Tablo 8’de çalışmanın değişkenlerine ait ANCOVA analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 8:Çalışmanın Değişkenlerine İlişkin Ancova Analizi Sonuçları

Değişkenler	Uygulama N= 103 M	Kontrol N= 74 M	ANCOVA $F(1,174)$
Çatışma Çözme Becerileri	4.11	3.17	19.00*
Duygu DüzenlemeBecerileri	40.60	50.16	60.97*
Sosyal Davranış	8.61	7.27	23.04*
Davranış Sorunu	.86	2.25	40.50*

* $p < .01$

SONUÇ

Bu bölümde öncelikle, bu çalışmada elde edilen tanımlayıcı analiz sonuçları ve çalışmanın hipotezlerine ilişkin bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır. Daha sonra, çalışmanın literatüre katkıları, çalışmaya ilişkin sınırlılıklar ve ileride gerçekleştirilecek olan çalışmalara ilişkin öneriler sunulmuştur.

Bu çalışma, “*Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz*” çatışma çözümü eğitim programının Batı Trakya Azınlığı ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme, duygu düzenleme ve sosyal davranış becerileri ile davranış sorunları üzerindeki etkilerini incelemek amacı ile yapılmıştır.

Bulgular, sözkonusu çatışma çözümü eğitim programının daha önce etkililiğini sınavan araştırmalar ile benzer olarak çatışma çözümü eğitimi alan öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin artacağı hipotezini desteklemiştir. Uygulama grubundaki öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin arttığı, kontrol grubundaki öğrencilerin ise sözkonusu becerilerinin anlamlı bir değişikliğe uğramadığı bulunmuştur. Bu bulgular gerek yurt dışında, gerekse Türkiye’de yapılan çalışmalar ile paralel olarak çatışma çözümü eğitiminin öğrencilere yapıcı çatışma çözme becerilerinin kazandırılmasında başarılı olduğunu kanıtlamaktadır.

“*Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz*” eğitim programının bileşenleri arasında duyguları tanıma, ifade etme ve empati kurabilme gibi etkinliklere yer verilmiş ve bu eğitimin öğrencilerin duygu düzenleme becerileri üzerinde etkili olması beklenmiştir. Araştırma bulguları sözkonusu hipotezi destekler niteliktedir. Eğitimden sonra uygulama grubundaki öğrencilerin duygu ayarlama ölçeğinden aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı 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. 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 sözkonusu davranışlarını daha detaylı gözlemlemeye çalışmış olabilirler. Bu da son-test ölçümlerine yansımış olabilir.

Literatüre göre kızgınlık, öfke ve korku gibi olumsuz duygularını ortama uygun şekilde düzenlemekte başarısız olan çocukların destekleyici bir çevrenin de eksikliği sonucunda zaman içerisinde daha ciddi davranış bozukluğu gösterme risklerinin arttığı görülmektedir (Campell, 2002 ; Akt. Çorapçı ve arkadaşları, 2010: 63). Bu çalışmada bulgular literatürü destekler niteliktedir. Uygulama grubundaki öğrencilerin duygu düzenleme ve çatışma çözme becerilerinin geliştiği görülürken davranış sorunlarının azaldığı saptanmıştır. “*Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz*” çatışma çözümü eğitimi almış olan öğrencilerin, davranış sorunları düzeyi ön-testten son teste anlamlı bir şekilde azalırken, kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarının ise arttığı bulunmuştur. Sözkonusu artış doğal bir değişim olabileceği gibi yine öğretmenlerin değerlendirme kaygısı veya ön-test ölçümleri alındıktan sonra yaptıkları daha detaylı gözlemlerden kaynaklı olabilir.

Yapılan araştırmalar duygu düzenlemede başarılı olmanın olumlu sosyal davranışlarla ilişkili olduğuna işaret etmektedir. İlköğretim öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öfke, korku ve aşırı coşku gibi duyguların düzenlemesinin düşük olması problem davranışlarla, yüksek olması ise olumlu sosyal davranışlarla ilişki bulunmuştur (Rydell, Thorell ve Bohlin, 2007: 306). Bu tez çalışmasından 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, kontrol grubundaki öğrencilerin puanları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmemiştir.

Literatür bilgilerini destekler nitelikte olan bulgular, çatışma çözümü eğitimi almış olan öğrencilerin duygu düzenleme ve çatışma çözme becerilerinin ve olumlu sosyal davranışlarının arttığını, öte yandan, davranış sorunlarının ise azaldığını göstermektedir. Sözkonusu eğitimi almayan kontrol grubundaki öğrencilerin ise, duygu düzenleme becerilerinin artmadığı, aksine azaldığı; davranış sorunlarının ise arttığı bulgusu literatür ile uyumlu bir bulgudur. Literatür ile uyumlu bir başka bulgu da duygu düzenleme ve davranış sorunları değişkenlerini cinsiyete göre farklılaşmasıdır. Kız öğrencilerin duygu düzenleme becerilerinin erkek öğrencilere

kıyasla daha yüksek olduğu görülürken, erkek öğrencilerin davranış sorunları düzeyi kız öğrencilere oranla daha yüksek bulunmuştur. Sözkonusu farklılaşma kız ve erkek çocuklara karşı farklı yetiştirme tarzlarının benimsenmesi ve toplumsal cinsiyet beklentileriyle açıklanabilir.

Bu tez çalışması kapsamında etkililiği sınanan “*Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz*” çatışma çözümü eğitim programı, çocuklara okul ortamında karşılaştıkları sorunları şiddete başvurmadan yapıcı yollarla çözebilmeleri için gerekli sosyal becerileri kazandırmayı hedefleyen bir psikoeğitim programı olup sadece saldırgan çocuklar göz önünde bulundurularak 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 becerileri tüm çocuklara kazandırılmalı, bu tarz eğitimler tüm çocuklara verilmelidir (Akgün ve Araz, 2010). Sözkonusu programın etkililiği kapsamında daha önce Türkiye’de yapılan araştırmalar olumlu sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilebileceğini ve bu becerilerin kazanımıyla saldırgan davranışların azaltılabileceğini göstermiştir (Akgün ve arkadaşları, 2007; Akgün ve Araz, 2014)

Bu araştırmanın Yunanistan Batı Trakya’da gerçekleştirilmiş olması nedeniyle literatüre katkı sunan önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir. “*Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz*” programı farklı bir kültürde denenmiş ve etkililiği kanıtlanmıştır. Ayrıca, sözkonusu çalışma Batı Trakya Azınlığı ilköğretim öğrencilerinin psikososyal gelişimine destek amaçlı verilen ilk psikoeğitim programı olması nedeniyle de önemli bir yere sahiptir.

İnsanın şekil almaya en uygun çağı çocukluk dönemidir. Bu dönemde karşılaşılan olaylar ileriki hayatı etkiler; edinilen tecrübeler yaşam tarzlarının temelini oluşturur. Hayat boyunca izlenilecek yol çocukluk döneminde yön bulur. Bu yolun doğru olması çocukların duygusal gelişimi ile ilişkilidir (Üredi ve Ulum, 2017:464). Çocukların çevresindeki kişilerle olumlu sosyal ilişkiler kurmaları sosyal gelişim, duygularını bulundukları ortamın şartlarına göre düzenleyerek ifade etmeleri ise duygusal gelişim açısından önem arz etmektedir. Bu becerilerin çocuğun ailesine ve geniş çevresine olan uyumunu kolaylaştırmakla birlikte okul başarısını da

etkilediği ve gelecekteki sosyal yetkinliğini yordadığı yönünde bulgular mevcuttur (Fox ve Calkins, 2003: 7-26).

Bu araştırmanın yazarı Batı Trakyalı olup, sözkonusu toplumda çocuklar arasında saldırganca davranışların sergilenmesinin yanı sıra duyguların ve genel olarak kendini ifade edememe gibi durumların da yaygın olarak yaşandığını gözlemlemiştir. Bu çalışma kapsamında verilecek eğitim ile uygulama grubundaki öğrencilerin duyguların ifadesi ile duygusal deneyimi ayarlama yeteneği olarak özetlenebilecek duygu düzenleme becerilerinin desteklenmesi, çatışma çözme becerilerinin gelişmesi, davranış sorunlarının azaltılması ve sosyal davranışlarının pekiştirilmesini hedeflemiştir.

Yunanistan eğitim sisteminde, okullarda rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin eksik olduğu, öğrencilerin psikososyal becerilerinin desteklenmesi yönünde bu tarz hizmetlerin sunulmasının bir gereklilik olduğu altı çizilmesi gereken bir konudur (Malikiosi-Loizou, 2011). Bu tez çalışması kapsamında verilen çatışma çözümü eğitimi toplam 21 oturumdan oluşmaktadır. Böyle kısa bir sürede verilen eğitim bile öğrencilerin davranış sorunu düzeylerini azaltmakta ve sosyal davranış becerileri, çatışma çözme becerileri ile duygu düzenleme becerilerini artırmakta etkili olmaktadır.

Akademik becerilerin yanında, öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmek için çağdaş eğitim programları diğer dersler gibi müfredatın bir parçası olmalıdır. Ayrıca, okul ortamında öğrencilerin yararlandığı bir eğitim programının yanı sıra, ailelerin de bilinçlenmesi adına aileye yönelik eğitimler de verilebilir. Çatışma çözümü konusunda eğitim almış bir aile, çocuk için ideal bir rol model oluşturabilecektir. 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, 5 sınıf uygulama grubunu oluşturmuş, uygulama grubundaki öğrencilerle aynı yaşta ve benzer sosyo-demografik özelliklere sahip öğrencilerden oluşan farklı 5 sınıfı ise

kontrol grubunu oluşturmuştur. Öğrenciler sözkonusu dershanede belirli saatlerde eğitim almaktadırlar. İlkokullardaki gibi yoğun saatlerini burada geçirmemektedirler.

Eğitim verilen ortam dışında, öğrencileri değerlendiren öğretmenlerin de sınıf öğretmenleri olmaması bir başka sınırlılık getirmektedir. Duygu Ayarlama Ölçeği ve GGA'nin Sosyal Davranış ve Davranış Sorunları alt ölçekleri öğrencilerin derslane öğretmenleri tarafından cevaplanmıştır. Resmi ilkokullarındaki sınıf öğretmenlerine araştırmaya katılmaları teklif edilmiş, ancak Yunan Eğitim Bakanlığı'ndan resmi izin olmadığı için böyle bir durumun sorun olabileceği düşüncesiyle çalışmaya destek sunmamışlardır.

Anlaşmaşlıklarımızı Çözebiliriz çatışma çözümü eğitim programının, Batı Trakya Azınlığı ilköğretim öğrencileri ile, Yunanistan Milli Eğitim Bakanlığı Pedagoji Enstitüsü'nün iznine başvurularak, gerekli izinler onaylandıktan sonra resmi ilkokullarda tekrarlanması, sözkonusu araştırmanın sınırlılıklarını ortadan kaldıracıdır. Öğrencilerin bu eğitimi, birlikte yoğun zaman geçirdikleri ortamda almalarının ve kendileri ile daha etkili etkileşim halinde bulunan sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmelerinin daha güvenilir bulgular elde edilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Aber, J. L., Brown, J.L. ve Jones, S. M. (2003). Developmental trajectories toward violence in middle childhood: course, demographic differences, and response to school-based intervention. *Developmental Psychology*, 39, 324-348.

Akgün, S., ve Araz, A.(2010). “Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz” çatışma çözümü eğitim programı.Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.

Akgün, S. ve Araz, A. (2010b). “Anlaşmazlıklarımızı çözebiliriz” :Bir çatışma çözümü eğitim programı tanıtımı. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 11(1),1-17.

Akgün, S. & 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.

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.

Aktaş, V , Berkem Güvenç, G . (2006). Kız ve erkek ergenlerde saldırgan ve olumlu sosyal davranışlar ile yaş, ilişkisel bağlam ve kişiler arası duyarlılık arasındaki ilişkiler. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 23(2), 233-264.

Aydın, A., ve Akgün, S. (2014). Ergenlikte reaktif-proaktif saldırganlık,öfke ve narsisizm ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 29(73) ,44-56.

Bandura,A.,Ross,D. and Ross,S.A (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*,63,575-582.

- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963a). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963b). Vicarious reinforcement and imitative learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(6), 601-607.
- Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotion and behavior regulation. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 25(4), 272–294.
- 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.
- Bedel, A. ve Arı, R. (2011). Kişiler arası sorun çözme beceri eğitiminin yetiştirme yurdunda yaşayan ergenlerin yapıcı problem çözme ve sürekli öfke düzeylerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 1-10.
- Bilgin,N. (2003). Sosyal Psikoloji Sözlüğü. Bağlam Yayıncılık, İstanbul.
- Boxer, P., Tisak, M. S. ve Goldstein,E. (2004). Is it to be good?An exploration of aggressive and prosocial behavior subtypesin adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*,33(2), 91-100.
- Bozkurt-Yükçü, Ş., ve Demircioğlu, H.(2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466.
- Bretherton, D. (1996). Nonviolent conflict resolution inchildren. *Peabody Journal of Education*, 71, 111-127.

Bukowski, W. M. (2003). What does it mean to say that aggressive children are competent or incompetent? *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 390-400.

Calkins, S. D., ve Leerkes, E. M. (2011). Early Attachment Processes and The Development of Emotional Self-Regulation. In K. D. Vohs ve R. F. Baumeister(Eds.), *Handbook Of Self-Regulation: Research, Theory, and Applications* (pp. 355-373). New York, NY, US: Guilford Press.

Campbell, S.B. (1995). Behavior problems in preschool children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 36(1), 113-149.

Carlo, G. ve Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 31-44.

Chairoula, P. (2018). Balkan Savaşları'ndan sonra Batı Trakya Türklerinin sosyo-kültürel hayatı ve eğitim tarihi. Doktora Tezi. Trakya Üniversitesi.

Cole, P. M., Martin, S. E. ve Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child Development*, 75(2), 317-333.

Crick, N. R., and K. A. Dodge. 1994. "A Review and Reformulation of Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment." *Psychological Bulletin* 115: 75–101.

Crick N. R. ve Dodge, K. A. (1996). Social information-processing mechanisms in reactive and proactive aggression. *Child Development*, 67, 993-1002

Çoban, R. (2002). The Effect of Conflict Resolution Training Program on Elementary School Students' Conflict Resolution Strategies. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Çorapçı, F., Aksan, N., Arslan-Yalçın, D. ve Yağmurlu, B. (2010). Okul öncesi dönemde duygusal, davranışsal ve sosyal uyum taraması: Sosyal yetkinlik ve davranış değerlendirme-30 ölçeği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(2), 63-74.

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.

Deffenbacher, J. L. (1999). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Psychotherapy in Practice* 55, 295-309.

Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: Principles, training, and research. *Journal of social issues*, 50(1), 13-32.

de Wied, M., Goudena, P. P., & Matthys, W. (2005). Empathy in Boys with Disruptive Behavior Disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 867-880.

Dollard, J. Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H. ve Sears, R. R. (1998). *Frustration and aggression*. Florence, KY:Routledge

Donat-Bacioğlu, S. & Özdemir, Y. (2012). İlköğretim öğrencilerinin saldırgan davranışları ile yaş, cinsiyet, başarı durumu ve öfke arasındaki ilişkiler. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 169-187.

Duy,B. ve Yıldız, M. A.(2014). Ergenler İçin Duygu Düzenleme Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması.*Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal* ,5 (41),23-35.

D’Zurilla, T., Chang, E. C., ve Sanna, L. J. (2003). Self-esteem and social problem solving as predictors of aggression in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 22(4), 424-440.

D’Zurilla, T. ve Goldfried, M. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78(1), 107-126.

D’Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In E. C. Chang, T. J. D’Zurilla, & L. J. Sanna (Eds.), *Social problem solving: Theory, research, and training* (p. 11–27). American Psychological Association

Eron, L. D. ve Huesmann, L. R. (1984). The relation of prosocial behavior to the development of aggression and psychopathology. *Aggressive Behavior*, 10, 201-211.

Espinosa, L. M. & Laffey, J.M. (2003). Urban primary teacher perceptions of children with challenging behaviors. *Journal of Children & Poverty* 9(2), 135-156.

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.

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.

Galboda Liyanage, K.C., Prince, M.J. & Scott, S. (2003). Mother-child joint activity and behavior problems of pre-school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(7), 1037-1048.

Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*. 2: 271–299.

Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1): 1-26.

Gross, J. J. ve Muñoz, R. F. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 2, 151-164.

Gross, J. J., ve Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual 24). New York: Guilford Press.

Hammarberg, A. & Hagekull, B. (2002). The relation between pre-school teachers' classroom experiences and their perceived control over child behaviour. *Early Child Development and Care*, 172, 625-634.

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.

Hawley, P. H. ve Vaughn, B. E. (2003). Aggression and adaptive functioning: The bright side to bad behavior. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 239-242

Hurşit, Ş. (2006). Lozan Antlaşması'ndan Günümüze Batı Trakya Türkleri Eğitim Tarihi. Gümülçine

Johnson, D. W., & 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.

Johnson, D. W. ve Johnson, R. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research. *Review of Educational Research*, 66, 459-506.

Johnson, D. W., & Johnson, R. (2004). Implementing the teaching students to be peacemakers program. *Theory into Practice*, 43(1), 68-79.

Johnson, D. W., R. Johnson, and B. Dudley. 1992. "Effects on Peer Mediation Training on Elementary School Students." *Conflict Resolution Quarterly* 10: 89–99.

Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., & Acikgoz, K. (1994). Effects of conflict resolution training on elementary school students. *The Journal of Social Psychology*, 134(6), 803-817.

Johnson, D. W., R. Johnson, B. M. Dudley, and D. Magnuson. 1995. "Training Elementary School Students to Manage Conflict." *Journal of Social Psychology* 135: 673–686.

Kabasakal, Z. T., Sağkal, A. S. & Törnükü, A. (2015). Effects of peace education program on the violence tendencies and social problem solving skills of students. *Education and Science*, 40(182), 43-62.

Kalyva (Καλύβα), K. (2017). İlkokul öğrencilerine yönelik öfke yönetimi ve sosyal beceri gelişimi psikoeğitim programının uygulanması ve etkililiğinin değerlendirilmesi (Εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας ενός ψυχοεκπαιδευτικού προγράμματος για την διαχείριση του θυμού και την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων μαθητών δημοτικού σχολείου). (Yükseklisans tezi). Yanya Üniversitesi (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων).

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).

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. ve Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81- 89.

Kelağa-Ahmet, İ. (2006). Yunanistan’da (Batı Trakya’da) azınlık eğitim sistemi içinde ikidilli (Türkçe-Yunanca) azınlık ilkokulları. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi* VI(1),1-12 .

Keltikangas-Jarvinen,L.(2001). Aggressive behavior and social problem solving strategies : A review of the findings of a seven-year follow- up from childhood to late adolescence. *Criminal Behaviior and Mental Health* 11 ,236-250.

Kleinginna, R. R., ve Kleinginna, A. M. (1981). A Categorized List of Emotion Definitions, with Suggestions for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion*. 5: 345–379.

Kumru, A., Carlo, G. ve Edwards, C. P. (2004). Olumlu sosyaldavranışların ilişkisel, kültürel, bilişsel ve duyuşsal bazıdeğişkenlerle ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 19, 109-125.

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.

Lane-Garon, P.S. (2000). Practicing Peace: The impact of a school-based conflict resolution program on elementary students. *Peace & Change*, 25(4), 467-482.

Lantieri, L. (1995).Waging peace in our schools. *Phi DeltaKappan*, 76, 1-5.

Lazarus,R.S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: Toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*,74,9-46.

Little, E. (2005) Secondary school teachers’ perceptions of students’ problem behaviours. *Educational Psychology*, 25:4, 369-377.

Lovett,B.J. ve Sheffield,R.A. (2006). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*,27,1- 13.

Malikiosi-Loizou, M. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology*, 8, (3) 266-288.

Mavrantza (Μαυραντζά), E.(2011).Çatışma Yönetimi: Okullar örneği (Διαχείρισησυγκρούσεων : Η περίπτωση των σχολικών μονάδων) (Yüksek Lisans Tezi). Makedonya Üniversitesi (ΠανεπιστήμιοΜακεδονίας).

Miller, N. E. (1941). I. The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review* (4), 337–342.

Miller, P., & Eisenberg, N. (1988). The Relation of Empathy to Aggressive and Externalizing/Antisocial Behavior. *Psychological Bulletin*, 103(3), 324-344

Munoz, M. A. (2002). Early interventions in high poverty elementary schools: The impact of a mental health program on social skills and conflict resolution learning. *The Educational Resources Information Center*, 463-471.

O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162.

Persson, G. E. B. (2005). Young children’s prosocial and aggressive behaviors and their experiences of being targeted for similar behaviors by peers. *Social Development*, 14, 189-205.

Pham Van Tu, Nguyen Thu Ha, and Nguyen Viet Hung(2018). “Effective Social Work Intervention to Reduce Aggressive Behavior in School: A Case Study in Vietnam.” *American Journal of Educational Research*, 6(6) ,779-786.

Prinstein, M. J. ve Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 310-342.

Richardson, D. R., Hammock, G. S., Smith, S. M., Gardner, W. ve Signo, W. (1994). Empathy as a cognitive inhibitor of interpersonal aggression. *Aggressive Behavior*, 20, 275-289.

Roberts, W. & Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development*, 67, 449–470.

Rydell, A.-M., Berlin, L., & Bohlin, G. (2003). Emotionality, emotion regulation, and adaptation among 5- to 8-year-old children. *Emotion*, 3(1), 30-47.

Rydell, A.M., Thorell, L. T. & 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.

Sandy, S. V., and S. K. Boardman. 2000. "The Peaceful Kids Conflict Resolution Program." *International Journal of Conflict Management* 11: 337–357.

Shaw, D.S., Gilliom, M., Ingoldsby, E.M. & Nagin, D.S. (2003). Trajectories leading to school-age conduct problems." *Developmental Psychology*, 39(2), 189–200.

Shure, M. B. ve Spivack, G. (1988). Interpersonal cognitive problem solving. R. H. Price ve E. L. Cowen (Ed.), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners*. Washington DC: American Psychological Association.

Strayer, J. & Roberts, W. (2004). Empathy and observed anger and aggression in five-years-olds. *Social Development*, 13, 1-13.

Stormont, M. (2002). Externalizing behaviour problems in young children: Contributing factors and early intervention. *Psychology in the Schools*, 39(2), 127-138.

Sweeney, B., & Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution: History, philosophy, theory, and educational applications. *School Counselor*, 43(5), 326-344.

Şahin, H. (2006). Öfke denetimi eğitiminin çocuklarda gözlenen saldırgan davranışlar üzerindeki etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 47-60.

TDK, Güncel Türkçe Sözlük, http://tdk.gov.tr/?option=com_kisiadlari&arama=anlami&uid=2719&guid=TDK.GTS.5809c95ac834a4.31808099, (Erişim tarihi: 06/08/2019)

Taştan, N. ve Öner, U. (2008). Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Akran Arabuluculuğu Becerilerine Etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 160-168.

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.

Türnüklü, A. ve Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(13), 45-61.

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.

Uysal, A. ve Bayık, A. B. (2009). Şiddet karşıtı eğitim programının öğrencilerin çatışma çözüm, şiddet eğilimi ve şiddet davranışlarına yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 20-30.

Üredi, L., ve Ulum, H.(2017). Çocuklarda duygu ayarlayabilme yetisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.

Warden, D., & MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social-problem solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367–385.

Werner, K., ve Gross, J. J. (2010). Emotion Regulation And Psychopathology: A Conceptual Framework. In A. M. Kring ve D. M. Sloan (Eds.), *Emotion Regulation And Psychopathology: A Transdiagnostic Approach To Etiology And Treatment* (Ss.13-37). New York: Guilford Press.

Yunan İstatistik Kurumu <https://www.statistics.gr/en/2011-census-pop-hous> Erişim tarihi : (03/01/2020)

Yıldız, D. G., Çetin, H., Tünnüklü, A., Tercan, M., Çetin, C. ve Kaçmaz, T. (2016). “Polatlı MüzakereciArabulucu-Lider Öğrenci Yetiştiriyor” projesinin değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 15(2), 650-670.



EKLER

Ek 1: Çatışma Seneryoları

Çatışma Senaryoları

Oğrencinin	
Sınıfı	:
Numarası	:
Cinsiyeti	:

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda günlük yaşamda karşılaşılabileceğiniz bazı durumlar okuyacaksınız.

Kendinizi bu durumlarda düşünüp ne yapardınız yazınız.

- Diyelim ki, karnın acıktı ve bir poğaça almak için kantine gittin. Tam parayı uzatıp ne istediğini söyleyeceksen bir başka çocuk senin önüne geçti ve sıranı aldı.

Böyle bir durumda ne yaparsın?

- Diyelim ki, teneffüs zili çaldı ve arkadaşınla birlikte bahçeye çıktınız. Oyun oynayacaksınız. Sen top oynamak istiyorsun ama arkadaşın başka bir oyun oynamak istiyor.

Böyle bir durumda ne yaparsın?

- Diyelim ki, bir gün öğretmeniniz sınıfa rengarenk, resimli, güzel hikaye kitapları getirdi. Herkes bir kitap seçip okusun dedi. Kitapların içinde okumayı çok istediğin bir kitabı gördün. Elini uzatıp kitabı almak istedin aynı anda bir başka arkadaşının da senin istediğin kitabı almak için elini uzattığını fark ettin. İkinizde aynı kitabı okumak istiyorsunuz. Oysa o kitaptan sadece bir tane var.

Böyle bir durumda ne yaparsın?

Ek 2: Duygu Ayarlama Ölçeği

DUYGU AYARLAMA ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki listede bir çocuğun duygusal durumu ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Verilen numaralandırma sistemini göz önünde bulundurarak aşağıdaki davranışları öğrencinizde ne kadar sıklıkla gözlemlediğinizi işaretleyiniz. **Bu davranış: 1= Hiçbir zaman, 2= Bazen, 3= Sık sık, 4= Hemen Her zaman gözlemliyorum**

1) Neşeli bir çocuktur.	1	2	3	4
2) Duygularında aşırı değişiklikler gösterir (Olumlu duygulardan olumsuz duygulara hızla geçtiği için duygusal durumunu önceden tahmin etmek güçtür).	1	2	3	4
3) Yetişkinlerin sıradan ya da dostça yakınlık kurma çabalarına olumlu tepki verir.	1	2	3	4
4) Bir etkinlikten başka bir etkinliğe kolayca geçer; bunu yaparken kaygı, öfke, sıkıntı ya da aşırı heyecan belirtileri göstermez.	1	2	3	4
5) Üzüntüsünden ya da sıkıntısından kolayca kurtulabilir (Örneğin, onu üzen bir olaydan sonra kırılganlığını, kaygısını ya da üzüntüsünü uzun süre sürdürmez).	1	2	3	4
6) Bir engelle karşılaştığında kolayca vazgeçer.	1	2	3	4
7) Yaşıtlarının sıradan ya da dostça yakınlık kurma çabalarına olumlu tepki verir.	1	2	3	4
8) Kolayca öfke patlamaları ya da öfke krizleri geçirir.	1	2	3	4
9) İsteddiği bir şeye kavuşmayı erteleyebilir.	1	2	3	4
10) Başkalarının sıkıntısından ya da acısından keyif alır (Örneğin, birisinin canı yandığında ya da birisi cezalandırıldığında güler; başkalarını kızdırmaktan hoşlanır).	1	2	3	4
11) Heyecan verici durumlarda coşkusunu denetleyebilir . (Örneğin, hareketli oyunlarda kendini kaybetmez; ya da uygun olmayan ortamlarda azmaz).	1	2	3	4
12) Yetişkinlere yapışır ya da mızırmız davranır.	1	2	3	4
13) Taşkınlık yapmaya ve enerjisini yıkıp dökerek boşaltmaya yatkındır.	1	2	3	4
14) Yetişkinlerin kural ya da sınır koymalarına öfkeyle tepki verir.	1	2	3	4
15) Üzüldüğünde, kızdığında ya da korktuğunda duygularını anlatır.	1	2	3	4
16) Üzgün ya da cansız görünür.	1	2	3	4
17) Başkalarıyla oyun başlatmaya çalışırken aşırı taşkın davranır.	1	2	3	4
18) Duygusal olarak donuk görünür. (Yüz ifadesi boş ve anlamsızdır; olaylara duygusal olarak katılmıyor gibidir).	1	2	3	4
19) Yaşıtlarının sıradan ya da dostça yakınlık kurma çabalarına olumsuz tepki verir. (Örneğin, öfkeli bir sesle konuşur ya da ürkek bir tepki verir).	1	2	3	4
20) Dürtüseldir (Aklına eseni düşünmeden yapar).	1	2	3	4
21) Başkalarının duygularını anlar; başkaları üzgün ya da sıkıntılıyken onlarla ilgilenir.	1	2	3	4
22) Başkalarının işine karışacak ya da onları rahatsız edecek biçimde taşkınlık yapar.	1	2	3	4
23) Yaşıtlarının düşmanca, saldırgan ya da müdahaleci davranışlarına karşı öfke, korku, düş kırıklığı ya da sıkıntı gibi uygun olumsuz duygularını gösterir.	1	2	3	4
24) Başkalarıyla oyun başlatmaya çalışırken olumsuz duygular gösterir.	1	2	3	4

Yardımanız için teşekkür ederiz

Ek 3: Güçler ve Güçlükler Anketi

Öğrencinin numarası:.....	Babanın işi:.....
Sınıfı:.....	Babanın eğitim düzeyi:.....
Cinsiyeti:.....	Annenin işi :.....
Kardeş sayısı:.....	Annenin eğitimi düzeyi:.....

GÜÇLER VE GÜÇLÜKLER ANKETİ

Her cümle için, Doğru Değil, Kısmen Doğru, Tamamen Doğru kutularından birini işaretleyiniz. Kesinlikle emin olamasanız ya da size anlamsız görünse de elinizden geldiğince tüm cümleleri yanıtlamanız bize yardımcı olacaktır. Lütfen yanıtlarınızı öğrencinin son 6 ay içindeki davranışlarını göz önüne alarak veriniz.

		Doğru Değil	Kısmen Doğru	Kesinlikle Doğru
1.	Diğer insanların duygularını önemser.			
2.	Diğer çocuklarla kolayca paylaşır. (yiyecek, oyuncak, kalem v.s.)			
3.	Sıkça öfke nöbetleri olur ya da aşırı sinirlidir.			
4.	Genellikle söz dinler, erişkinlerin isteklerini yapar.			
5.	Eğer birisi incinmiş, morali bozulmuş ya da kendini kötü hissediyor ise ona yardımcı olur.			
6.	Sıkça diğer çocuklarla kavga eder ya da onlarla alay eder.			
7.	Kendinden küçüklere iyi davranır.			
8.	Sıkça yalan söyler ya da hile yapar.			
9.	Sıkça başkalarına (anne baba, öğretmen, diğer çocuklar) yardım etmeye istekli olur			
10	Ev, okul ya da başka yerlerden çalar.			

Ek 4: Onam Formu

Sayın Veli,

Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yürütülen bir yüksek lisans tezi kapsamında ilköğretim öğrencilerine bir eğitim verilecektir.

“Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” başlıklı bu eğitimin amacı çocuklara, arkadaşları ile yaşayabilecekleri anlaşmazlıkları şiddete başvurmadan, yapıcı yollar ile çözme becerileri kazandırmaktır. Toplam 10 hafta süren (haftada iki ders) eğitim süresince öyküler, fotoğraflar, karikatürler, posterler, çizgi filmler gibi çocukların ilgisini çekebilecek materyaller kullanılmakta, sınıf tartışmaları, oyun gibi farklı tekniklerden yararlanılmaktadır. Bu eğitimin etkililiği kapsamında yapılan araştırma sonuçları, olumlu sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilebileceğini ve bu becerilerin kazanımıyla saldırgan davranışların azaltılabileceğini göstermektedir. Bu eğitim öncesinde ve sonrasında sınıf öğretmenleri, bazı anket formları aracılığı ile çocukların davranışları ile ilgili değerlendirmelerde bulunacaklardır. Elde edilen bilgilerle kişisel bir değerlendirme yapılmayacak, toplu bir analiz gerçekleştirilecektir. Araştırmayla ilgili herhangi bir şey sormak veya araştırmanın sonucunu öğrenmek istemeniz durumunda aşağıda bilgileri verilen araştırmacıyla iletişime geçmeniz mümkündür.

Pınar Ali Dayı

Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Psikoloji Anabilim Dalı

e-posta: pinar.ali.dai@gmail.com

“Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz” başlıklı eğitiminin içeriği ve amacı ile ilgili olarak bilgilendirildim. Çocuğumun bu eğitimi almasına ve araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Çocuğun Adı Soyadı:

Veli'nin Adı Soyadı:

Tarih:

İmza:

Ek 5: Etik Kurul Kararı

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EDEBİYAT FAKÜLTESİ
Etik Kurulu Kararları

Toplantı Tarihi: 28.12.2018

Toplantı Sayısı: 32

Karar: 8

Dekan Vekili Prof.Dr.Mustafa DAŞ başkanlığında belirtilen üyelerin katılımı ile Cuma günü saat 10:00'da toplanan Fakültemiz Etik Kurulu aşağıdaki konuyu görüşerek karara bağladı.

KARAR:

Fakültemiz Psikoloji Bölümü öğretim üyesi Doç.Dr.Arzu ARAZ'ın sorumlu araştırmacı, Pınar ALI DAI'nin "Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Çatışma Çözümü Eğitim Programının Sonuçları: Batı Trakya Türkleri İlköğretim Örneklemini" başlıklı tez önerisinin etik açıdan uygunluğu incelendi.

Yapılan görüşmeler sonunda;

Fakültemiz Psikoloji Bölümü öğretim üyesi Doç.Dr.Arzu ARAZ'ın sorumlu araştırmacı, Pınar ALI DAI'nin "Anlaşmazlıklarımızı Çözebiliriz Çatışma Çözümü Eğitim Programının Sonuçları: Batı Trakya Türkleri İlköğretim Örneklemini" başlıklı tez önerisinin Fakültemiz Etik Kurulu'na etik açıdan uygunluğuna oybirliği ile karar verildi.

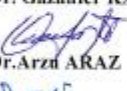

Prof.Dr. Mustafa DAŞ
Dekan Vekili


Prof.Dr. Levent AYSEVER

(Katılmadı)
Prof.Dr. Gülay DİRİK


Doç.Dr. Yeşim BAŞARIR

(Katılmadı)
Doç.Dr. Gazanfer KAYA


Doç.Dr.Arzu ARAZ


Dr.Öğr.Üy. Devrim Çetin GÜVEN


Prof.Dr. Recai TEKOĞLU

(Katılmadı)
Doç.Dr. Özge CAN


Doç.Dr. Aygün EKİN MERİÇ


Doç.Dr.Nurcan SEN


Dr.Öğr.Üy.Müge İŞIKLAR KOÇAK


Dr.Öğr.Üy.Utanç AKGÜL


Gülay SAYAR (Raportör)