

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE
ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİSİ HAKKINDA
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ
VE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİ ÖLÇEĞİ'NİN
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

(YÜKSEK LİSANS TEZİ)

Derya BEDİR

ÇOMU-BAP Proje No: 2007/17

2008

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİSİ
HAKKINDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ VE ÇATIŞMA
ÇÖZME BECERİ ÖLÇEĞİ'NİN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK
ÇALIŞMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Ebru AKTAN KEREM**

**Hazırlayan
Derya BEDİR**

**Bu Tez ÇOMÜ BAP kapsamında desteklenmiştir.
“Proje No: 2007/17”**

Çanakkale – 2008

Sosyal Bilimler Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne,

Derya BEDİR'e ait "Erken Çocukluk D¼neminde Çatışma Çözme Becerisi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Çatışma Çözme Beceri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı çalışma, j¼rimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

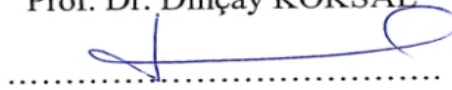
Başkan

Yrd. Doç. Dr. Ebru AKTAN KEREM (Danışman)



Üye

Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL



Üye

Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN



ÖZET

Araştırmanın genel amacı çatışma çözme becerisi hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve görüşlere dayalı olarak “Çatışma Çözme Beceri Ölçeği” geliştirmektir. Bunun için, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı güz-bahar dönemi içerisinde İstanbul İli, Beşiktaş, Şişli, Bakırköy, Kadıköy, Ümraniye ilçeleri ile Çanakkale İl merkezinde bulunan M.E.B.’na bağlı kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanması ile 2007-2008 eğitim-öğretim bahar yarı yılında Çanakkale İli Merkezde Zübeyde Hanım Anaokulu’nda eğitim görmekte olan okul öncesi öğrencileri ile “Çatışma Çözme Beceri Ölçeği”nin geçerlik ve güvenirlik çalışması tamamlanmıştır.

Öğretmen anket formu, farklı üniversitelerde bulunan okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretim üyelerine gönderilmiş ve yeniden düzenlenmiştir. Yapı geçerliliği için, araştırma örneklemi dışında kalan gruplara uygulanarak, güvenirlik ve geçerlik katsayısı hesaplanmıştır. Uygulanan anketlerden 729 form değerlendirilmiştir.

Toplanan veriler frekans ve yüzde hesaplamalarıyla analiz edilmiştir. Öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı ve eğitim verdikleri yaş grubu değişkenlerine göre, programlarında çatışma ile ilgili kavramlara yer verdikleri etkinlikler ve çatışma kavramı doğrultusunda değişiklik yapmak için işbirliği yapabilecekleri kişi ya da kurumlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı istatistiksel testler ile sınanmıştır.

“Çatışma Çözme Beceri Ölçeği”, farklı üniversitelerde bulunan okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretim üyelerine gönderilerek ölçek yeniden düzenlenmiştir. Ölçek Çanakkale İli Merkez’de bulunan Zübeyde Hanım Anaokulu’na devam

etmekte olan 162 okul öncesi öğrencisine uygulanarak güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Araştırmada problem durumunun belirlendiği, öğretmen görüşlerinin incelenerek geliştirilen çatışma çözme beceri ölçeğiyle ilgili çalışmanın ilk ve sınırlı olması bu araştırmanın bir sonraki basamağı olan ve geliştirilmesi planlanan, çatışma çözme becerileriyle ilgili etkinlikleri içeren bir program geliştirilmesi önerilmektedir.

ABSTRACT

The main goal of the research is to determine the views of pre-school teachers and to develop “The Scale of The Conflict Resolution Skill” based on those determined views. To do that, the views of the pre-school teachers affiliated to Ministry of National Education in İstanbul boroughs of Besiktas, Sisli, Bakırkoy, Kadıkoy, Umraniye and Canakkale center and boroughs have been taken during spring-summer semesters in the academic year 2007-2008. The study of validity reliability of “The Scale of The Conflict Resolution Skill” has been completed assessing data obtained and with pre-school students receiving education in Zübeyde Hanım Kindergarten affiliated to Canakkale during spring semester in the academic year 2007-2008.

Teachers survey sheets have been sent to the members of the university studying on pre-school education in different universities and rearranged. For structure validity, the reliability co-efficient has been calculated being applied to the groups falling outside of the research sampling. 729 sheets of the applied survey have been assessed.

Collected data has been analysed by frequency and percentage calculations. According to the variables of the associations that the teachers have been affiliated to, gender, age, educational status, length of service in profession, and the age group that they give education to, it has been tested if there is a meaningful difference between the people or associations that they can cooperate with in order to make a change in accordance with the activities in which they give a place to the concepts of conflict in their programmes and the concept of conflict.

“The Scale of The Conflict Resolution Skill” has been sent to the members of the university studying on pre-school education in different universities and

rearranged. The scale is applied to 162 pre-school students receiving education in Zübeyde Hanım Kindergarten in center of the Canakkale.

It is suggested in the research that a program should be develop that contains activities related to the abilities to solve conflict, which is the next phase of the study and planned to be developed as the study is the first in the literature and limited in some ways.

İÇİNDEKİLER

Sayfa
No

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	v
KISALTMALAR	x
TABLO LİSTESİ	xi
ÖNSÖZ	xiii

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

1. 1. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal Yeterlilik ve Gelişim	1
1.1.1. Sosyal Yeterlilik.....	1
1.1.2. Sosyal Gelişim Özellikleri.....	7
1.1.3. Sosyal Uyum ve Becerileri Etkileyen Faktörler.....	10
1.1.3.1. Anne-Baba-Çocuk İlişkileri.....	11
1.1.3.2. Akran İlişkileri.....	12
1.1.3.3. Okul ve Öğretmenler.....	13
1.1.3.4. Kitle İletişim Araçları	14
1.1.3.5. Sosyo-Ekonomik Düzey.....	15
1.1.3.6. Sosyal Beceri Eksikliği ve Eğitimi.....	16
1.1.4. Erken Çocukluk Döneminde Davranış Problemleri.....	18
1.2. Erken Çocukluk Döneminde Çatışma Çözme Becerisi.....	23
1.2.1. Çatışma Tanımı.....	23

1.2.2. Çatışma Türleri ve Nedenleri	25
1.2.3. Çatışma Çözme Davranışları	29
1.2.4. Çatışma Çözme Süreçleri	31
1.2.5. Çatışma Çözme Becerisi İle İlgili Kavramlar	34
1.2.5.1. Çatışma ve Çatışma Çözme.....	34
1.2.5.2. Barış ve Barış Eğitimi.....	42
1.2.5.3. İletişim Becerileri.....	44
1.2.5.4. Öfke Yönetimi.....	45
1.2.5.5. Problem Çözme	46
1.2.5.6. Arabuluculuk.....	47
1.2.6. Çatışma ve Çatışma Çözme Becerisi İle İlgili Yaklaşımlar.....	48
1.2.6.1. Kişilik ve Gelişim Kuramı.....	48
1.2.6.2. Sosyal Öğrenme Kuramı.....	49
1.2.6.3. Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı.....	50
1.2.6.4. Psiko-Sosyal Gelişim Kuramı.....	51
1.2.6.5. Sosyo-Bilişsel Kuram.....	52
1.2.6.6. Davranışçı Kuramı.....	53
1.2.6.7. Hümanistik Yaklaşım.....	54
1.2.7. Çatışma ve Çatışma Çözme Becerisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar.....	54
1.2.7.1. Yurt İçi Araştırmalar.....	54
1.2.7.2. Yurt Dışı Araştırmalar.....	58
1.3. Araştırmanın Amacı.....	63
1.4. Araştırmanın Önemi.....	64
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	65
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	66

İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli.....	67
2.2. Çalışma Evreni ve Örneklem.....	68
2.3. Verilerin Toplanması.....	68
2.3.1. Veri Toplama Araçları.....	69
2.3.2. Veri Toplama Süreci.....	72
2.4. Verilerin Çözümlemesi.....	72

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

3.1. Öğretmen Anket Formunun Uygulanmasında Elde Edilen Verilerin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum	76
3.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	76
3.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Kavramına Yönelik Temel Düşünceleri.....	78
3.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Programlarda Çatışma Çözme Becerisi İle İlgili Kavramlara Yer Verme Durumlarına İlişkin Görüşleri.....	83
3.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma İle İlgili Kavramlara Yer Verdikleri Ekinliklerin Önem Sırasına İlişkin Görüşleri.....	87

3.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Ortamlarında Çatışma Kavramlarına Yer Verme Derecelerine İlişkin Görüşleri.....	88
3.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Kavramlarına İlgili Köşelerinde Kullanım Sıklıklarını İlişkin Görüşler.....	94
3.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Becerisi Kavramlarına Yer Verme Sıklıklarına İlişkin Görüşleri.....	98
3.1.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Ortamlarda Çatışma Kavramları İle İlgili Düzenlemeler Yapmak İçin Birlikte Çalışılabilecek Kişi yada Kurumlara İlişkin Görüşleri.....	103
3.1.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Kavramlarına Yönelik Araç-Gereçlerin/Materyallerin İlgili Köşelerinde Bulunması Gereken Sıklığa İlişkin Görüşleri.....	103
3.1.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışmalara En Çok Neden Olan Durumların Önem Sırasına İlişkin Görüşleri.....	107
3.1.11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Çatışma Yaratıcı Durumlara Tepki Verme Sıklıklarına İlişkin Görüşleri.....	108
3.1.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklar Arasında Gözlemledikleri Sosyal Becerilerin Önem Sırasına İlişkin Görüşleri.....	111
3.1.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Beceri Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri.....	112
3.1.14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Becerileri ile İlgili Geliştirilebilecek Bir Programa İlişkin Görüşleri.....	117
3.1.15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Becerileri İle İlgili Çalışmalara Katılma Durumlarına İlişkin Görüşler.....	123
3.1.16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katılımcı Özellikleri ile Çatışma Kavramlarına Programlarında Yer Verme Sıklıklarının Karşılaştırılması.....	124
3.1.17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katılımcı Özellikleri ile Fiziksel Ortamda Düzenleme Yapmak İçin Birlikte Çalışılabilecek Kişi ve Kurumların Karşılaştırılması.....	128

3.1.18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katılımcı Özellikleri ile Çocuklar Arasında Yaşanan Çatışma Durumlarının Karşılaştırılması.....	132
3.2.Çatışma Çözme Beceri Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	135
3.2.1. Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği Maddelerinin Cevaplarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	135
3.2.2. Çatışma Çözme Beceri Ölçeği'nin Ele Alınan Maddelere İlişkin Tanıtıcı İstatistiklere İlişkin Bulgular ve Yorum.....	138

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Sonuçlar.....	139
4.1.1. Öğretmen Anket Formundan Elde Edilen Sonuçlar.....	139
4.1.2. Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği'nden Elde Edilen Sonuçlar	143
4.2. Öneriler.....	147
4.2.1. Devlet ve Kurumlara Yönelik Öneriler.....	147
4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler.....	148
4.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler.....	149
4.2.4. Kitap Yayıncılarına, Yazarlarına ve Çizerlerine Yönelik Öneriler.....	150
4.2.5. Televizyon Programlarının Yapımcılarına Yönelik Öneriler.....	151
4.2.6. Bu Alanda Araştırma Yapacaklara Yönelik Öneriler.....	152
KAYNAKÇA.....	154
EKLER.....	169
EK 1: Araştırma İzinleri.....	170
EK 2: Veri Toplama Aracı: Öğretmen Anket Formu.....	171
EK 3: Ölçek: Çatışma Çözme Beceri Ölçeği	172

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
f	: Frekans
sd	: Serbestlik derecesi
p	: Anlamlılık düzeyi
n	: Birey sayısı
x	: Aritmetik ortalama
ss	: Standart sapma
SPSS	: Statiscal Package For Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistiksel Paket Programı)
vb	: Ve benzeri
APA	: American Psychological Association

TABLO LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Özellikler.....	77
Tablo 2: Çatışma Kavramlarına Yönelik Temel Düşünceler.....	79
Tablo 3: Programda Çatışma Çözme Becerisi Kavramlarına Yer Verme Sıklığına İlişkin Görüşler.....	84
Tablo 4: Çatışma İle İlgili Kavramlara Yer Verilen Etkinliklerin Önem Sırası	87
Tablo 5: Fiziksel Ortamlarında Çatışma Kavramlarına Yer Verilmesine İlişkin Fikirler.....	89
Tablo 6: Çatışma Kavramlarının İlgi Köşelerinde Kullanım Sıklığı.....	95
Tablo 7: Çatışma Çözme Becerisi Kavramlarına Yer Verme Sıklıklarına İlişkin Durum.....	99
Tablo 8: Fiziksel Ortamlarında Düzenlemeler Yapmak İçin Birlikte Çalışılabilecek Kişi Yada Kurumlar.....	103
Tablo 9: Araç/Gereçlerin İlgi Köşelerinde Bulunma Sıklığına İlişkin Görüşler.....	104
Tablo 10: Çocuklar Arasında Yaşanan Çatışmalara Neden Olan Durumlara İlişkin Görüşler.....	107
Tablo 11: Çocukların Çatışma Yaratan Durumlara Tepki Verme Sıklığı.....	109
Tablo 12: Çocuklar Arasında Yaşanan Çatışmalara Neden Olan Durumlara İlişkin Görüşler	112
Tablo 13: Çatışma Çözme Beceri Yöntemlerini Kullanma Sıklığı.....	113
Tablo 14: Çatışma Çözme Becerileri Doğrultusunda Geliştirilebilecek Bir Programa Yönelik Görüşler.....	118
Tablo 15: Öğretmenlerin Çatışma Çözme Becerileri Çalışmalarına Katılma ve Kendi Programlarında Uygulama Durumları	123

Tablo 16: Katılımcı Özellikleri İle Çatışma Kavramlarına Yer Verilen Etkinliklerin Karşılaştırılması.....	124
Tablo 17: Katılımcı Özellikleri İle Birlikte Çalışılabilecek Kişi ve Kurumların Karşılaştırılması.....	128
Tablo 18: Katılımcı Özellikleri İle Çocuklar Arasında Yaşanan Çatışma Durumlarının Karşılaştırılması.....	132
Tablo 19. Maddelere Verilen Cevaplara İlişkin Sayı ve % ler	136
Tablo 20. Ele Alınan Maddelere İlişkin Tanıtıcı İstatistikler.....	138

ÖNSÖZ

Erken çocukluk dönemi, çocuğun yaşamının temellerinin atıldığı, kendilerinin ve başkalarının duygularını fark ettiği ve ev-okul-toplum arasında sürekli bir etkileşimin sağlandığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda bireysel farklılıkları da göz önüne alınarak yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri geliştirilip, tüm gelişim alanlarına uygun bir eğitimin rehberliğinde sosyal yaşama hazırlanabilirler.

Gerek bireylerin kendi içlerinde yaşadıkları çatışmalar, gerekse diğer kişiler ile yaşadıkları çatışmalar sosyal yaşamın birer parçası olmuş durumda.

Erken Çocukluk döneminden itibaren verilecek etkili bir çatışma çözme beceri programı ile öfke yönetimi yapabilen, farklılıklara saygı duyan ve barış içerisinde yaşamak için gerekli tüm sosyal becerileri kazanmış hoşgörülü bireyler yetiştirilmesi için rehberlik edilecektir.

Araştırma sürecinde, gerek literatür sağlama gerekse her ihtiyaç duyduğumda manevi yönden beni sürekli destekleyen çok değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Ebru AKTAN KEREM'e saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca araştırmam sırasında değerli görüşleri için bana destek veren Sayın Dr. Işık KAMARAJ hocama ve Sayın Öğr. Gör. Gülçin KARADENİZ hocama saygı ve teşekkürlerimi sunarım. Araştırmamın, istatistiksel analizlerinde bana destek veren Sayın Doç. Dr. Mehmet MENDEŞ ve Sevgili Elif ERDEM'e saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmam süresince her ihtiyaç duyduğumda bana sürekli destek veren canım arkadaşım Mihrap DİVRENGİ'ye teşekkürlerimi sunarım. Yüksek Lisans öğrenimim

süresince hep yanımda olan ve beni sürekli destekleyen canım annem Aysel Bedir'e, canım babam İhsan Bedir'e ve canım ablam Dilek Bedir'e sonsuz teşekkürlerimle.

Derya BEDİR
Çanakkale, 2008

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde, erken çocukluk döneminde sosyal yeterlilik ve gelişim ile ilgili bir inceleme yapılmış olup, daha sonra çatışma kavramı ve çatışma çözme becerileri ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. Devamında araştırmanın amacı ve önemine yer verilmiştir.

1.1. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE SOSYAL YETERLİLİK VE GELİŞİM

1.1.1. SOSYAL YETERLİLİK

Çocuğun tüm gelişimlerine ilişkin temel bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını ailede kazanmakta olduğu bilinmektedir. Bu açıdan aile, çocuğun bakımı, gelişimi ve eğitiminden sorumlu başlıca kurum olma özelliği taşımaktadır. Aileden sonra, okul öncesi eğitim kurumları çocuğu toplumsal yaşama hazırlamada aileyi destekleyen kurumlar olarak sistem içinde yerlerini almaktadır.

0-6 yaşları kapsayan erken çocukluk dönemi gelişimin en hızlı olduğu, kişiliğin temellerinin atıldığı ve çocuğun yakın çevresinden en çok etkilendiği, her türlü öğrenmeye açık olduğu bir dönem olup, insan hayatındaki kritik dönemleri içerir. Okul öncesi eğitim; çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini etkileyen önemli etmenlerden biridir. Yaşamın ilk yıllarında gelişmenin ve öğrenmenin çok hızlı olması ve edinilen deneyimlerin daha sonraki öğrenmeleri etkilemesi okul öncesi yılların en iyi biçimde değerlendirilmesini gerektirmektedir. Yapılan bilimsel

araştırmalar, insan yaşamının bu ilk yıllarının bireysel ve toplumsal açıdan çok önemli olduğunu ortaya koymaktadır (Dinç 2002).

Erken çocukluk dönemi, kişinin kendisine, başkalarına ve dünyaya karşı pozitif duygular geliştirmesi açısından bir oluşum dönemidir. Yetişkinler ve akranları tarafından bakılan, teşvik edilen ve kabul edilen çocuklar duygusal olarak kolay uyum sağlayabilirler. İhmal edilen, istismara uğrayan ve reddedilen çocuklar ise sosyal problemler ve ruh sağlığı problemleri ile karşı karşıya kalabilirler. Erken çocukluk dönemindeki duygusal yaşantılar çocuğun sosyal ilişkileri üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır. Duygusal açıdan sağlıklı çocuklar hem akranları hem de yetişkinlerle daha kolay pozitif ilişkilere girebilirler (İpek Yükselen 2004).

Sosyal-duygusal gelişim süreci incelendiğinde okul öncesi dönemin bu gelişim alanı için büyük önem taşıdığı görölmektedir. 0-6 yaş dönemi çocuğun sosyal-duygusal gelişiminde temellerin atıldığı, önce ailede daha sonra da okulda sosyalleşme deneyimleri yaşadığı bir dönemdir. Bu dönemde yaşanan deneyimler çocuğun ilerideki yaşamındaki sosyal ilişkilerine temel oluşturması açısından önemlidir. Çocuk bu dönemde toplum içinde nasıl davranması gerektiğini ve insan ilişkilerini kavramaya başlamaktadır.

Okul öncesi eğitim çocuğun ilk toplumsal deneyimleri yaşadığı kurumdur. Bu deneyimler çocuğun ilerideki toplumsal yaşamı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimde çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinin desteklenmesi üzerinde önemle durulmalı ve bu alana yönelik çalışmalara sıklıkla yer verilmelidir.

Başaran (1982)'a göre, çocuğun okul öncesi dönemde yerleşen temel kişilik özellikleri, okul çağında ve sonraki yıllarda edinilen çevre tarafından kolay kolay değiştirilememektedir. Sosyal gelişme ömür boyu devam eden bir süreçtir ve okul öncesi eğitim kurumunda geçirilen süre arttıkça çocuklarda gözlenen paylaşma,

işbirliği yapma, arkadaşlarıyla birlikte oynama gibi olumlu sosyal davranışların sıklığı da artmaktadır (Erden ve Akman 1997).

Bireysel farklılıklara sahip olsalar da bütün çocukların ihtiyaçları aynıdır. Fakat kendi ihtiyaçlarını öğrenmeleri farklı sosyolojik durumlardan birinin içinde yaşayarak mümkün olmaktadır. Bu öğrenme ise doğumdan ölüme kadar devam etmektedir. Bu süre içinde bireyin çevredeki insanlarla ilişkileri ve diğer çevre faktörleri, sosyal gelişimde önemli rol oynamaktadır. Toplumsal uyumun ölçüsü, bireyin çevresindeki kişilerle ilişkileri, grup çalışmalarına katılabilmesi, yapıcı olması, sorumluluk yüklenebilmesi ve birlikte yaşamanın getirdiği kurallara uyabilmesidir (Yavuzer 1982).

Başal (1998)'a göre bireyin sosyalleşmesi başlıca üç sosyolojik ilkeye dayanmaktadır:

- ✓ Birey sosyal davranışı, toplumun bireyleriyle etkileşim halinde öğrenir.
- ✓ Bireyin ne öğreneceğini, içinde yaşadığı toplumun kültürü belirler.
- ✓ Bireyin öğrenimi, bir sosyal organizasyona, ancak etkin bir biçimde katılması ile tamamlanır.

Sosyal beceriler, diğer insanlarla iletişimde bulunmayı kolaylaştırıcı olduklarından birey ve toplum yaşamında önemli role sahiptirler. Günümüzde birçok araştırmaya konu olan sosyal beceri kavramının temelleri 1900'lü yılların başlarına dayanmaktadır. İlk olarak William James "Psikolojinin Prensipleri" adlı eserinde sosyal ilişkileri ele almıştır. James'in bu çalışması bu alanda yapılan çalışmalara yol gösterir niteliktedir (Bacanlı 1999a). Bu eserde insanın sosyal ilişkilerinde bir çok sosyal benliklerin bulunduğu öne sürülmüş ve bu benliklerin sosyal ilişkilerimizde nasıl davrandığımızı gösteren kalıplar olduğu belirtilmiştir (Bacanlı 1999a ve Uzamaz 2000).

Sosyal beceri kavramının bir diğer öncüsü Thorndike'dır. Yaptığı zeka analizleri sonunda Thorndike "sosyal zeka" kavramını öne sürmüştür. Buna göre;

bazı kişilerin kolayca ilişki kurabilmeleri, sosyal ilişkilerindeki zorlukların üstesinden kolayca gelebilmelerinin temelinde sosyal açıdan zeki olmaları yatar (Bacanlı 1999b).

Sosyal yeterlilik ve sosyal beceri kavramlarını birbirinden ayırt etmek güçtür. Merrel ve Gimpell, sosyal beceri ve sosyal yeterlilik kavramlarının çok boyutlu, birbirleriyle ilişkili ve aynı zamanda bağımsız yapılar olduklarını belirtmişlerdir (Avcıoğlu 2005). Şahin (2001 b)'e göre ise sosyal yeterlilik, sosyal becerileri de kapsayan daha genel ve çok boyutlu bir kavramdır. Sosyal becerinin tanımını yapmadan önce sosyal yeterlilik kavramını incelemek gerekmektedir.

Sosyal yeterlik ya da yetkinlik (competence);

- ✓ Sosyal başarı,
- ✓ Farklı durumlarda amaçlanan sosyal amaçlara ulaşma,
- ✓ Uygun yollar kullanarak olumlu sonuçlar elde etme,
- ✓ Bireyin karşılaştığı sorunlarla baş etmedeki etkinliği,
- ✓ Başarılı sosyal işlevi yansıtan davranışlar,
- ✓ Kültürel olarak kabul gören davranışları sergileme becerisi,
- ✓ Olumlu etkileşimi zaman içinde ve farklı durumlarda sürdürürken kişisel amaçları gerçekleştirme becerisi (Rose-Krasnor 1997) olarak tanımlanmaktadır.

Gresham ve Rescly'e göre, sosyal yeterlilik, uyumsal davranış ve sosyal beceriler olmak üzere iki ayrı boyuttan oluşmaktadır. Uyumsal davranış, çocukların ve gençlerin bağımsız işlev becerilerini, fiziksel gelişimini, akademik yeterliliğini ve dil gelişimini içermektedir. Sosyal beceriler ise kişiler arası davranışlar, kendiyle ilgili ve görevleriyle ilişkili davranışlar olarak üç boyuttan oluşmaktadır.

Kişiler arası davranışlar; otoriteyi kabul etme, konuşma becerileri, işbirliği ve oyun becerilerini içermektedir. Kendiyle ilgili davranışlar; duygularını ifade etme, ahlaki davranış ve kendine karşı olumlu tutum geliştirme gibi davranışlardan oluşmaktadır. Görevle ilgili davranışlar ise; uyarılara dikkat etme, sorumluluklarını yerine getirme, yönergeleri izleme, bağımsız çalışma gibi davranışları içermektedir (Avcıoğlu 2005).

Calderalla ve Merrel, çocuk ve ergenlerin sosyal becerilerinde beş boyut olduğunu belirtmişlerdir. Bu boyutlar:

- ✓ Akranlarla ilişkili beceriler: Arkadaşlarını takdir etme, ihtiyaç duyduğu zaman arkadaşlarından yardım isteme, arkadaşlarına yardım etme, arkadaşlarını oyuna davet etme, kolaylıkla arkadaşlık kurma, arkadaşlarıyla konuşma, tartışmalara katılma gibi arkadaşlık ilişkilerini olumlu yönde etkileyen becerilerdir.
- ✓ Kendini kontrol etme becerileri: Kızgınlığını kontrol etme, kurallara uyma, problemler karşısında serinkanlı olma, başkalarıyla uzlaşma ve eleştirileri kabul etme gibi bireyin kendisini kabul etmesini sağlayan becerilerdir.
- ✓ Akademik beceriler: Bağımsız olarak çalışma, verilen yönergeleri yerine getirme, boş zamanlarını uygun bir şekilde kullanma ve ihtiyaç duyduğunda yardım isteme gibi bireylerin başarılı olmalarını sağlayan becerilerdir.
- ✓ Uyum becerileri: Yönergelere uyma, kurallara uyma, eşyalarını paylaşma, sorumluluklarını yerine getirme gibi başkalarının bireyden beklediklerini yerine getirme davranışları yer almaktadır.
- ✓ Atılganlık becerileri: Başkalarıyla konuşmak için girişimde bulunma, oyun oynamak için arkadaşlarını davet etme, yeni insanlara kendini tanıtmak, duygularını ifade etme gibi beceriler yer almaktadır (Avcıoğlu 2005).

Akkök (1996 b) ise sosyal becerileri altı grupta incelemiştir:

- ✓ İlk kazandırılacak beceriler: Dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme, soru sorma, teşekkür etme, kendini ve başkalarını tanıtmaya, iltifat etme, yardım isteme, bir gruba katılma, yönerge verme ve yönergelere uyma, özür dileme ve ikna etme.
- ✓ Grupla bir işi yürütme: Grupla iş bölümüne uyma, sorumluluğu yerine getirme, başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma.
- ✓ Duygulara yönelik beceriler: Kendi duygularını anlama, duygularını ifade etme, başkalarının duygularını anlama, karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma, sevgiyi ve iyi duyguları ifade etme, korku ile başa çıkma ve kendini ödüllendirme.
- ✓ Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler: İzin isteme, paylaşma, başkalarına yardım etme, uzlaşma, kızgınlığı kontrol etme, hakkını koruma, alay etmeyle başa çıkma, kavgadan uzak durma.
- ✓ Stres durumlarıyla başa çıkma: Başarısız olan bir durumla başa çıkma, grup baskısıyla başa çıkma, utanılan bir durumla başa çıkma, yalnız bırakılma ile başa çıkma.
- ✓ Plan yapma ve problem çözme: Ne yapacağına karar verme, problemin nedenini araştırma, amaç oluşturma, bilgi toplama, karar verme ve bir işe yoğunlaşma.

Sosyal uyum, insan yaşamının vazgeçilmez bir parçasıdır. Çocuk doğumdan itibaren içine girdiği sosyal, kültürel ortama ve çevresine uyum sağlamaya çalışır. Çocuğun içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi ve toplumla bütünleşebilmesi, onun toplumda geçerli olan sosyal davranışları edinmesiyle gerçekleşir. Bu anlamda sosyal uyum, bireylerin ve çocukların belirli bir grubun öteki üyelerinin değerlerini, davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreç olarak tanımlanmıştır (Gander ve Gardiner 2001).

Çocuğun ilk yıllarındaki sosyal uyum ve becerilerinin gelişimi, daha sonraki yıllardaki sosyal uyum ve becerilerinin temelini oluşturur. Başkalarını gözlemleyerek ve onları taklit ederek davranış biçimleri kazanan çocuk için, anne-babanın onunla kurduğu iletişim ve eğitiminde izlediği tutum, çocuğun yaşayacağı sosyal uyum ve becerilerinin boyutunu önemli ölçüde şekillendirir. Güvenli, sıcak bir aile ortamında sevgiyle büyüyen çocuk, toplumun normlarını, günlük yaşamla ilgili bilgi-becerileri ve yaşama uyum sağlamayı öğrenir. Aile içerisindeki iletişim, çocukların sosyal uyum ve becerilerini olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilir.

1.1.2. SOSYAL GELİŞİM ÖZELLİKLERİ

Sosyal davranışların kaynağı bebekliğin ilk günlerine kadar uzanmaktadır (Morgan 1991'dan aktaran; Zembat ve Unutkan 2001). Freud'a göre doğumdan bir yaşına kadar olan dönem bebeğin en duyarlı beden bölgesinin ağız olması nedeniyle oral dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde bebek ağız aracılığı ile iletişim kurmaya, kendisini ve çevresini tanımaya çalışır. Çocuğun kazandığı ilk toplumsal işlev, almak, almayı bilmek ve elde etmektir. Anne-bebek ilişkisi çocuğun yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bu ilişki çocuğun başkalarına ve kendine karşı duyacağı güven duygusunun temelini oluşturur (Güngör 2005).

Erikson'a göre ilk iki yıl çocuğun kişiliğinin yapılanmasında önemli rol oynar. Bu dönemde çocuğun güven duygusunu geliştirmesi, annesiyle olan ilişkisine bağlıdır. Çocuk annenin kendisine önem verdiğine ve kendisini bırakıp gitmeyeceğine inanırsa, güven duygusu gelişir ancak tersi durumda ise çocukta güvensizlik gelişir (Cüceloğlu 1991).

Yavuzer (1998)'e göre, 2. yılın son yarısından itibaren nesneler, sosyal ilişkinin bir aracı olarak görülür. Bütün bu ilişkiler sonucunda birtakım sosyal tepkiler gelişmeye başlar; taklit, utanma, fiziksel ve sosyal bağımlılık, otoritenin kabulü, rekabet, ilgi çekme arzusu, sosyal işbirliği, karşı koyma vb. gibi. Çocuk

edilgen bir eleman olmaktan kurtulup, aile faaliyetlerine katılan ve sosyal ilişki kurabilen etkin bir üyeye dönüşür. Aile dışındaki bireylerle ilişki kurmaya ve kendi akranlarıyla olan beraberlikten zevk almaya başlar. 2 yaşın başlamasıyla birlikte çocuklar, kendilerinden, bağımlı bir kişi yerine, bağımsız bir varlık olmalarının beklendiğini öğrenirler. Anne babanın da etkisiyle geliştirilen bu davranış türlerinin tümü “Sosyalleşme Olgusu”nun ilk aşamalarını oluşturur (Yavuzer 1997).

2.5-3 yaşlarına giren çocuğun düşünce dünyasında giderek artan bir biçimde yeni bir algı alanı oluşur. Çevreden ve başka insanlardan ayrı bir kişi olduğunu kavramış olan çocuk, artık "nasıl bir kişi" olacağını araştırmaktadır. Bu nedenle kendi bedenine, cinsel ayrılıklarına ve genellikle çevrede olagelen her şeye karşı derin, bitmek bilmez bir soruşturma ve öğrenme eğilimi gösterir (Güngör 2005).

Kandır (2003)’a göre 3 yaşındaki bir çocukta, gelişiminin doğal sonucu olarak “ben” kavramı gelişmiştir ve her zaman kendi istekleri olsun, herkes onu dinlesin ister. Ancak yaşlılarıyla bir araya geldiğinde, hepsi “ben”liğini ortaya koymak isteyeceğinden, kısa sürede aralarında sorun yaşamaya başlarlar. Dolayısıyla 3 yaş çocukları grup ilişkilerinde başarılı değildir. Bu yaşta çocuklar arkadaşlarıyla birlikte olmak isterler fakat bu aynı oyunu paylaşmalarından çok, aynı ortamda farklı oyunlara yönelmeleri anlamındadır. 3 yaş çocukları, yaşlılarıyla ilişki kurmada çok zorlanmazlar. Buna karşın ilişkiyi sürdürmede başarısız kalırlar. Bu nedenle, zaman zaman yetişkin müdahalesine gereksinim duyabilirler. 3 yaş çocuklarının arkadaş ilişkileri vermekten çok almaya yöneliktir. Bu da birbirleriyle problem yaşamalarının en önemli nedenlerinden birisidir.

Dört yaş çocuğu değişken bir yapıdadır. Denham ve diğerleri (2003) okul öncesi çocuklarının duygusal yeterliliğinin, sosyal uyumuna katkılarıyla ilgili yaptığı araştırmada, üç-dört yaşlarındaki duygusal yeterliliğin, uzun dönemde sosyal yeterliliğe katkı sağladığı sonucuna varmıştır. Dört yaş çocuğunun bedeninde ve kişiliğinde yeni gelişmeler oluşur. Bu gelişmelere paralel olarak çocuğun çevresi genişlemeye devam eder, çocuk girişimcilik ve atılganlık eylemlerini açıkça

göstermeye başlar. Meraklı, sakin, daha uyumlu ve davranışlarını daha kolay kontrol edebilecek durumdadır. Bu yaş çocukların arkadaşları tarafından kabul ya da reddedilmelerinde yaş, cinsiyet, liderlik, rekabet, dayanışma davranışları önemli etkenlerdir (Kağan 1984).

Beş yaş çocuğu için, arkadaşlar, hem model, hem de sosyalleşme açısından etkili olurlar. Çocuk akranlarıyla birlikte olmaktan hoşlandığı halde oyunları yeterince sürekli ve organize değildir. Rekabete dayalı oyunlardan hoşlanırlar. Zaman zaman çatışmacı ve saldırgan davranışlar gözlenir. Çocuklar, sıralarını beklemeyi, paylaşmayı, yardımlaşmayı, işbirliğini, başkalarının isteklerini dikkate almayı, kendi haklarını korumayı, başkalarıyla iyi ilişkiler kurmayı öğrenir. Arkadaş ilişkileri içinde bir özdeşleşme olgusu mevcuttur. Çocuk bu yaşta yavaş yavaş olaylara başkası açısından bakmaya başlar (Yavuzer 1995). Bu dönemde ilişki oluşturmaya yönelik olarak, başkalarıyla iletişim, çocuğun sosyal davranış anlayışını ve beklentilerini geliştirir (Saarni 1997).

Bu yaşta çocuk, sosyal ve duygusal yönden daha dengelidir. Çevresindeki kişilere güvenir, onlarla daha iyi dostluk ilişkileri içindedir. Özerklik döneminin inatçılığının ve olumsuzluğunun yerini, söz dinleme almıştır. Başkalarına yardım etmekten hoşlanır. Beş yaş çocuğunun dili ustalıkla kullanması, insanlarla olan ilişkilerini arttırmıştır. Aileye, arkadaşlara, topluma uyumu belirgin olarak gözlenebilir durumdadır. Akranlarıyla grup halinde oynar, grubun isteklerine uymak için çaba gösterir, kuralları daha iyi anlar ve uygular. Yetişkinleri gözlemekten ve taklit etmekten hoşlanır. Bu yaşta çocuk doğru, yanlış, güzel ve çirkin gibi kavramları içinde yaşadığı kültür ve alt kültür değerleri doğrultusunda kazanmaya başlar. Benlik kavramı geliştirmektedir. Başkalarının haklarına ve eşyalarına saygı duymaya başlar. İç denetimle kendi duygu ve isteklerini kontrol altına alır.

Bu dönemde sosyalleşmenin, en önemli belirtilerinden bir diğeri de, diğer çocuklarla iyi ilişkiler kurma isteğidir. Grup oyunlarından hoşlanır, genellikle gelişim düzeyleri birbirine yakın çocuklar, aynı grupta yer alır. Grupta koyulan

kurallara herkesin uymasını ister. Oyunları daha düzenli, bilinçli ve dengeli duruma gelmiştir.

Bu yaştan, en belirgin özelliklerinden bir diğeri de toplumun beklenti ve isteklerine uygun davranmaktır. Toplumdaki bazı nezaket kurallarını öğrenmiştir (Mussen ve diğeri 1990; Çağdaş ve Secer 2002). Kurallı grup oyunlarına yönelir. Kendisi de oyunlar oluşturup, kurallar koyabilir. Arkadaşlarının duygularını paylaşmaya başlar. Arkadaşlarına espri yapmaktan hoşlanır. Grup etkileşiminde gösterdiği performansa göre liderlik rolünü üstlenebilir (Kandır 2004).

Altı yaş çocuğı ise son derece meraklı olup çevresindeki her şeye ilgi duyar. Yeni girişim ve deneyimlerde bulunmaktan hoşlanır. Düşünce açısından realisttir. Kendisinden uyması istenilen kurallar için neden sorusunu sorar. Başkalarını düşünmeye, başkalarının haklarına saygı duymaya başlar. Çevresindeki kişilerle ilgilenmeye çalışır, onların sevinç, üzüntü gibi duygularını anlamaya ve paylaşmaya başladığı gözlenir.

Empati bu yaşta tam olarak ortaya çıkar. Kendi kendini eleştirir. Anne babasına olan bağımlılığı devam eder. Ancak öğretmeni ve arkadaşlarına verdiği önem giderek artar. Yalnız başına oynamaktan hoşlanmaz. Organize edilmiş grup oyunlarından hoşlanır. Altı yaş çocuklarında başkaları ile iyi ilişkiler kurma, paylaşma, işbirliği, dostluk, empati gibi davranışların yanı sıra rekabet, kavga gibi davranışlarda gözlemlenebilir (Mussen ve diğeri 1990; Çağdaş ve Secer 2002).

1.1.3. SOSYAL UYUM VE BECERİLERİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Erken çocukluk döneminde sosyal becerilerin gelişimini etkileyen başlıca faktörler anne-baba-çocuk ilişkileri, akran ilişkileri, okul ve öğretmenler, sosyo-ekonomik düzey, sosyal beceri eksikliği ve eğitimi olarak sıralanabilir.

1.1.3.1. Anne-Baba-Çocuk İlişkileri

Çocuk ilk sosyal davranışları, aile bireyleri ile etkileşimi sonucunda kazanır. Ailede anne babanın ve diğer bireylerin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içindeki yerini belirler. Aile, çocuğa güven duygusu aşılar, çocuğun sosyal kabul görebilmesi için gerekli ortamı hazırlar ve çocuğa sosyal açıdan kabul edilen davranış biçimlerinin gelişimi için rehberlik eder. Anne ve babanın çocuklarına dengeli, kararlı ve tutarlı davranmaları çok önemlidir. Ebeveynler, çocuklarının sosyal uyumunda uygun ve sağlıklı birer özdeşim modeli olacak şekilde davranmalı, çocuklarının yaş ve gelişim özelliklerine uygun beklentiler taşımalıdır.

Anne ve babanın çocuklarına sunduğu koşulsuz sevgileri, sevgi ve hoşgörüye dayanan etkileşimleri, çocuklarının bağımsız, içten denetimli bir kişilik yapısını geliştirmesini sağlar.

Ebeveynlerin çocukla iletişimde güven ve saygı öncelikli olmalıdır. Aile içinde uyulması gereken sınırlılıklar ve standartlar önceden belirlenmeli, çocuğa anlayacağı biçimde açıklanmalı ve rehberlik edilmelidir. Çocuğun görüş ve düşüncelerine değer vermek, karşılıklı iletişimlerde emir verme, uyarma, tehdit etme, öğüt verme, yargılama, suçlama gibi iletişim engellerini kullanmamak önemlidir.

Çocuklarının sosyal uyumunu destekleyen ebeveynler, çocuklarıyla nitelikli ve sık zaman geçiren, sosyal yaşantıları paylaşan, onları dinleyen sorularına karşılık veren, çocukları için gerekli olan uyarıcıları sağlayan, demokratik bir tutum içinde sorunlara çocuklarla birlikte çözüm arayan, güven verici ve hoşgörülü bir tutum içinde gerektiğinde sınırlamalar ve denetlemeler getiren ebeveynlerdir (Çağdaş ve Secer 2002).

Anne babaların çocuklarının sosyal uyumunu desteklemeye yönelik davranışları, çocuklarının kendilerine güvenen, yaratıcı ve sosyal yönden gelişmiş, bağımsız, kendi haklarını korumasını bilen, başkaları ile işbirliği ve dayanışma içine

girebilen, kendisiyle ve çevresiyle barışık, dengeli ve uyumlu bir kişilik yapısı geliştirmesine neden olmaktadır (Sonuvar 1999; Çağdaş ve Secer 2002).

1.1.3.2. Akran İlişkileri

Akran ilişkileri; çocuklara beceri, öğrenme ve gelişim için ortam ve koşulları sağlar, duygusal ve bilişsel yönden destekler, sorumluluk almayı, kendi haklarını korumayı, başkalarının hak ve sorumluluklarına saygı duymayı öğrenmesine yardımcı olur. Böylelikle çocuk toplumsal yaşamın yöntem ve kurallarını benimser.

Akran grupları, çocukların güven duygularını geliştirir, çekingenliği azaltır, sosyal uyumunu kolaylaştırır. Arkadaşları olan çocuklar olmayanlara göre, sosyal olarak daha yeterlidir. Çocuklar, olgunluk ve yetenek düzeyleri, kendilerine benzer olan yaşlılarıyla arkadaş olur. Arkadaşlarını destekleyici olarak algılayan çocukların daha popüler ve daha sosyal oldukları ayrıca bu çocuklarda daha az davranış problemlerine rastlandığı görülür (Hartup 2000).

Çocukları sosyal ortamlarda sergiledikleri tavır ve davranışlara göre 4 gruba ayırmak mümkündür:

- **Popüler Çocuklar:** Bu tür çocuklar, akranlarına göre daha zeki ve yetenekli ve duygusal yönden olgun özelliklere sahiptirler. Ayrıca bu çocukların fiziksel olarak daha hoş görünüme sahip oldukları tespit edilmiştir.
- **Dışlanan Çocuklar:** Saldırgan ve etraflarına zarar veren davranışlar sergilemektedirler. Akranlarıyla ilişkileri gergindir ya da onlardan tamamen kaçarlar.
- **İhmal Edilmiş Çocuklar:** Sosyal olayların ve grupların içinde çok az bulunurlar. Kendi başlarına olmaktan zevk duyarlar,
- **Sorun Yaratan Çocuklar:** Sosyal becerilere sahip, zeki ve grup üyeleri üzerinde etkili olmalarına rağmen, kuralları bozucu ve saldırgan davranışlar sergilerler (Palut 2003).

Çocuğun gelişimini ve uyumunu etkileyen akran ve arkadaşlık ilişkilerini birbirinden ayırmak gerekir. Akran ilişkileri tek yönlüdür ve çocuğun bir akran grubuyla ilişkisini içerir. Arkadaşlık ise iki yönlüdür ve çocuğun bir ya da birkaç yaşıtı ile kurduğu duygusal bağı içermektedir. Çocuklar akran ve arkadaş ilişkilerinde farklı deneyimler yaşarlar. Hiçbir arkadaşı olmayan bir çocuk akran grubu tarafında kabul görebilir ya da birkaç arkadaşına sahip bir çocuk hiçbir akran grubunun içinde sağlam bir yer edinemeyebilir (Parker ve Asher 1987).

1.1.3.3. Okul ve Öğretmenler

Öğretmenlerin olumlu sosyal davranışları teşvik etmesi ve çocukları bu davranışlara yönlendirmesi, çocuklarda sosyal etkileşimi arttırarak uyumsuz sosyal davranışları azaltmaktadır. Öğretmenin sosyal davranışlarıyla model olması, çocukların bu davranışları göstermedeki isteklerini arttırmaktadır.

Öğretmenler, anne babadan sonra çocukla en çok ilişkisi olan yetişkinlerdir. Öğretmen tarafından anlaşılma ve tanınma gereksinimi, sadece bir yetişkin tarafından değerlendirilme isteği değil, tanınarak ve anlaşılacak kendini tanıma ve anlama isteğidir (Gül 2000: 8-11). Melhuish ve Lambidi (1995) Norveç’te dört-altı yaş çocukları arasında yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmeninden yüksek nitelikli bir eğitim alan çocukların sosyal gelişimlerinin iyileştiğini görmüşlerdir.

Anderson (1989)’da İsveç’te yaptığı çalışmada iyi nitelikli bir okul öncesi eğitiminin çocukların sosyal gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyal-duygusal gelişim üzerine yapılan araştırmalarda, bütün sonuçlar okul öncesi öğretmenin verdiği eğitimin kalitesiyle bağlantılı olduğunu göstermektedir (Anderson 1989’dan Aktaran: Melhuish ve Lambidi 1995).

1.1.3.4. Kitle İletişim Araçları

Teknolojinin ilerlediği son yıllarda çocuklar, okuldan daha fazla etkili olmasa da okul kadar etkili yeni bir dış faktör olan televizyon ile yakından ilgilenmektedir (Harris 1986). Televizyonun çocukların davranışına etkileri üzerine yapılan araştırmalarda ailelerin televizyon izlemekle daha çok zaman geçirdikçe, televizyon dışındaki diğer aile etkinlikleri ile daha az meşgul oldukları sonucunu ortaya koymaktadır. Anne babalar sıklıkla televizyonu çocuğu sessiz ve meşgul kılmak için bir araç olarak kullanmaktadır.

Televizyondaki şiddet unsuru da dikkat edilmesi gereken bir noktadır, zira çocuklar televizyonda ne görür ya da duyarsa onu tekrarlamaktadır. Okul öncesi çocukları gerçekte hayali ayırtetme güçlüğü yaşar ve dolayısıyla büyük çocuklara oranla televizyondaki şiddetin etkilerine karşı daha savunmasız olur.

Televizyondaki şiddeti çok fazla izleyen çocukların, diğer çocuklara oranla agresif davranma olasılığı daha fazladır. Bu olasılık için 3 açıklama vardır. Birincisi, televizyondaki saldırganlık, taklit için model oluşturur. Çocuklar filmlerde izledikleri saldırganlığı taklit eder. İkincisi, agresif insanların varlığı ve silah gibi araçlarla sürekli olarak agresifliğin ilişkilendirilmesi ile çocuklar agresif davranışları öğrenir. Saldırganlığın tekrar tekrar izlenmesi, şiddet sunumunda çocuğun olumsuz bir şekilde karşılık verme olasılığını artırır. Bu şekilde, saldırganlık koşullandırılmış karşılık haline gelir. Üçüncüsü, televizyondaki şiddet gibi duygusal olarak doldurulmuş durumlar sayesinde, genel olarak duygusal canlılık kışkırtılmış olur. Heyecan verici içerikler bu canlılığa neden olur. Ancak belirli durumlar, yükselmiş olan bu canlılığı saldırganlığa dönüştürür.

Okul öncesi çocuklar, davranışın arkasında yatan güdülere odaklanmadıkları için, iyi amaçlarla sergilenen şiddet ve kötü amaçlarla sergilenen şiddet arasında ayırım yapmakta sıkıntı yaşar (Harris 1986).

1.1.3.5. Sosyo-Ekonomik Düzey

Ailenin sosyo-ekonomik koşulları, aile yaşamını olumsuz etkilediği gibi çocuğun kişiliğini de olumsuz etkileyebilmektedir. Yoksulluk nedeniyle olumsuz koşullar altında kalan çocuklar sürekli kaygı içinde kalmakta, bu duygu da çocuğun kendini güvensiz hissetmesine neden olabilmektedir. Çocuğun ilişki içinde bulunduğu arkadaş çevresiyle arasında sosyo-ekonomik açıdan büyük farklar olması çocukta olumsuz benlik algısına yol açabilmekte ve daha üst sınıfa ait olma çabası da çocuğu suça yöneltebilmektedir.

Yapılan araştırmalardan elde edilen veriler, çocuk suçluluğuyla yoksulluk ve onun getirdiği yaşam düzeyi arasında dikkate değer bir ilişkinin bulunduğunu göstermektedir. Çeşitli yollarla ortaya çıkan ekonomik zorlukların suçluluğu teşvik etmede rol oynadığı savunulmaktadır. Yoksulluk suç üzerinde dolaylı ve doğrudan etkili olabilmektedir. Düşük sosyo-ekonomik düzey çocuğu suça yönelten tek neden olmasa da suça elverişli ortamı hazırlayabilmektedir (Yavuzer 1996).

Gelişim psikologları, yoksulluğun ve ilgisizliğin çocukların sağlıklı sosyal uyumunu tehdit ettiğini ifade etmektedir. Özellikle dikkati yönlendirme stratejileri, düşük gelirli aileler arasında çocukların sosyal uyumu açısından önemlidir. Anne-babaların çocuklarıyla hassas etkileşimi, sosyo-ekonomik düzeyin risklerini azaltan en önemli faktördür (Raver 1994: 1-2).

Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynlerde sosyo-ekonomik koşulların yetersizliği kendilerine güvenlerinde eksikliklere ve kendilerini güçsüz hissetmelerine neden olabilmektedir. Ebeveynlerin bu duyguları aynı ortamda yetişen çocukları da etkilemekte çocuklarda da düşük benlik saygısı ve pasiflik gelişebilmektedir (Gardner 1982). Alt sosyo-ekonomik düzeydeki ebeveynler, çocuk yetiştirmede daha çok fiziksel ceza ve katı disiplin yöntemleri uygulamaktadır. Çocuk yetiştirmede fiziksel cezalar, reddetme, sevgi yetersizliği ve tutarsız

cezalandırma yöntemleri ise çocukta saldırgan davranışların gelişmesine neden olabilmektedir (Berk 1991).

1.1.3.6. Sosyal Beceri Eksikliği ve Eğitimi

Sosyal becerileri kapsayan, sosyal yeterlilik “belli bir ortamda toplumsal olarak kabul görecekt ve hem kişinin hem de karşısındaki için yararlı olacak şekilde davranabilme becerisi” olarak tanımlanabilir (Dowrick 1986: 5). Bu tanımda üzerinde durulan nokta, kişilerin sağladığı karşılıklı yarardır. Yapılan başka bir tanımda ise “çevreye uyum ve uygun iletişim yolları kullanarak başkalarıyla yaşanabilecek sözel ya da sözsüz çatışmalarla başa çıkabilme becerisi” olarak vurgulanır (Matson ve Ollendick 1988).

Bazı tanımlar sosyal etkileşimin hedef ve sonuçlarına değinir. Örneğin, bir tanımda belirli bir işte yeterli başarıyı gösterebilmek için gerekli becerilerin altı çizilir (Kratochwill ve French 1984). Spence (1995) ise çocuğun oyun davranışlarının sosyal etkileşimin sonuçlarını belirlemede önemli rol oynadığı düşüncesiyle sosyal becerileri mikro ve makro olmak üzere iki düzeyde inceler.

Göz göze gelme, beden duruşu ve mesafesi, ses tonu, yüz ifadesi gibi sözsüz iletişim öğeleri mikro beceriler arasındadır. Gruba katılmak, hayır diyebilmek, alayla baş etmek, öfke gibi olumsuz duyguları ifade etmek, bir konuşmayı başlatmak, sürdürmek ve sonlandırmak, uzlaşma yapabilmek ise makro düzeydeki becerilerdir.

Sosyal beceriler, bir çocuğun diğer çocuklara yönelik davranışlarını da kapsar. İyi ilişkiler kurabilme ve sosyal beceri eğitiminin kavramsal temeli sosyal öğrenme kuramına dayanır. Kullanılan eğitim tekniklerinde de bu kavramsal yaklaşım temel alınır. Bu yaklaşımın dayandığı düşünceye göre; çevreye uyum sağlamayı kolaylaştıran tepkilerin pek çoğu öğrenilmiş davranışlardır. Bu davranışlar çevreyi gözleyerek edinilir ve çevre tarafından pekiştirildikçe sürdürülür (Matson ve Ollendick 1988).

Tüm bu tanımlardan anlaşılan, sosyal etkileşimin insanın yaşamının evrensel ve ayrılmaz bir parçası olduğudur. Sosyal becerisi olan çocuklar katıldıkları etkinliklerden daha çok zevk alır ve kendi kararlarını kendileri verirler. Oysa, sosyal becerisi yeterince gelişmemiş olanlar akranları tarafından dışlanabilir, ihmal görebilir ve yetişkinlerin ihmaliyle, istismarıyla karşılaşabilirler (Dowrick 1986).

Sosyal becerilerdeki yetersizliğin sonuçları üzerinde yapılan araştırmalar düşük sosyal becerilerin çocuklukta yaşanan zorluklar ve ileri yaşlarda yaşanabilecek uyumsuzluklarla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Bayer 1996; Harput 1983; Rubin 1983). Akran ilişkileri zayıf ve yetersiz olan çocuklar, psikolojik, davranışsal ve sosyal alanlarda yaşamlarının sonraki dönemlerinde rahatsızlıklar yaşama eğilimindedirler. Bunlar arasında; okul başarısızlığı, şiddet, psikopatoloji ve suça eğilim sayılabilir.

Yetersiz akran ilişkilerinin ve sosyal beceri eksikliğinin yaygınlığına ilişkin gözlemler, sosyal ilişki becerilerini öğretmek üzere eğitim programlarının hazırlanması gereğini doğurmuştur. Sosyal beceri eğitiminin altında yatan temel varsayım, kişilerin uygun sosyal davranışları gösterememe nedeninin bu becerileri bilmemeleri olduğudur (Ladd ve Mize 1983). Bu görüşe göre, sosyal beceri eğitimi alan kişilere farklı seçeneklerin, değişik davranış biçimlerinin sunulması ve bunların sonuçlarını görme fırsatının sağlanması gerekir.

Bierman (1986)'ın çalışmasında, sosyal beceri eğitimlerindeki değişim süreciyle ilgili;

- ✓ Popüler olmayan çocuklar çevrelerinden olumlu tepkiler almalarını sağlayacak becerilerden yoksundurlar.
- ✓ Bu becerilerin eğitimi sonucunda sosyal açıdan kabul gören yeni davranışlar kazanılır.
- ✓ Kazanılan uygun sosyal davranışlar çevreden olumlu tepki aldığından akranlar tarafından kabul edilme fırsatını sağlarlar.

Akranlar tarafından kabul görmüş olan yeni davranışlar giderek daha fazla benimsenir ve kişinin yaşamına yerleşmeye başlar, yani öğrenilmiş davranış kişinin doğal davranış repertuarına kazandırılmış olur.

1.1.4. Erken Çocukluk Döneminde Davranış Problemleri

Bireyin doğar doğmaz hem fiziksel hem de sosyal bir çevre içine girmesi, çevreye uyum davranışı göstermesi gerekmektedir. Bireyin içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal çevreye uyumunu sosyal gelişimi sağlar. Bireyin çocukluğunun ilk yıllarındaki sosyal gelişimi, onun daha sonraki sosyal davranışlarının temelini oluşturur (Ülgen ve Fidan 1997; Çağdaş 2000).

Davranış problemleri, çocukların sergilediği karmaşık bir davranışsal ve duygusal sorunlar grubu için kullanılan bir tanımdır. Davranış problemleri, çocuk ile çevresi arasında sürüp giden olumsuz sosyal etkileşimlerin hem sonucudur, hem de devamını sağlayandır (Budak 2000).

Davranış problemleri çok farklı yaşlarda farklı şekillerde görülebileceği gibi, son dönemde yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, okul öncesi dönem çocukları için de davranış problemlerinin tanımlanmaya başladığı görülmektedir.

Bu çalışmalardan biri de, Kanada Üniversitesi ve Pensilvanya'daki Carnegie Mellon Üniversitesinin ortak yürüttükleri, 5 aylıktan 42 aya kadar takip edilen 502 çocuk ve anneleri ile yapılan geniş kapsamlı bir araştırmadır. Çalışmaya katılan çocukların anneleri çocuklarının mizaçları ile ilgili (huysuz, karamsar, sakin, mutlu, kolay sakinleşen gibi) formlar doldurmuşlardır. Çocukların 17. 30. ve 42. aylarında annelerle görüşülmüş ve çocuklarının diğer çocuklara vurma, ısırma, tekmeleme, kavga etme veya zorbalık gösterme gibi davranışlarının olup olmadığı sorulmuştur. Aynı zamanda, annelerin ebeveynlik stilleri ve geçmiş öyküleri (geçmişte başlarının okulla ya da kanunla belaya girip girmediği konusunda) alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, çocukların saldırgan davranışları 3 ayrı kategoride belirlenmiştir.

Çocukların;

1. %28'i saldırgan olmayan ya da düşük düzeyde saldırganlık gösteren grubu,
2. %58'i orta düzeyde saldırgan davranışlar gösteren grubu,
3. %14'ü ise yüksek düzeyde saldırganlık problemi gösteren grubu oluşturmaktadır.

Araştırmanın sonucuna göre; yüksek düzeyde saldırganlık özelliği taşıyan çocukların, kendilerinden küçük kardeşe/kardeşlere sahip olduğu ve düşük sosyo-ekonomik statüden geldikleri ve bu çocukların annelerinin bazı özel karakteristikleri (küçük yaşta çocuk sahibi olmak, hamilelik sırasında sigara kullanıyor olmak, okudukları okulla disiplin sorunları yaşamış olmak ve yüksek düzeyde saldırgan davranışlar gösteriyor olmak) olduğu görülmüştür (Tremblay Nagin ve Seguin 2004). Çocukların ailelerinden olumsuz sosyal davranışları öğrendikleri ve uyguladıkları görülmektedir.

Gelişim psikoloğu olan Weikart (1998), diğer pek çok meslektaşı ile benzer bir şekilde, yüksek kaliteli bir anaokulu eğitiminin anaokulu çağındaki çocukta sosyal, bilişsel ve fiziksel alanlarda; bireysel seçimleri yapabilme konusunda cesaretlendirmede, karar verme mekanizmasını harekete geçirmede ve aktif öğrenebilme kapasitesini arttırmada son derece yararlı olduğunu ileri sürülmektedir.

Anaokulunda geçirilen süre arttıkça çocuklarda gözlenen paylaşma, işbirliği yapma, arkadaşlarıyla beraber oynama gibi olumlu sosyal davranışların sıklığı da artmaktadır (Erden 1997). Weiss, Maciolek, Reio (2001)'nin Johns Hopkins Üniversitesi'nde verdikleri "Anaokulu dönemindeki çocukların kaygı düzeyleri ve sosyalleşmeye hazırlık (pro-social) davranışlarının yaygınlığı" isimli seminerde kaygı ile ilişkili davranışlar şöyle tanımlanmıştır:

- ✓ Tırnak yeme
- ✓ Ağlamaklı olma veya sürekli ağlama
- ✓ Kaşları çatmak

- ✓ Yeni ortamlardan kaçınmak
- ✓ Donuk olmak
- ✓ Olumsuz duygu durum içerisinde bulunmak

Yıkıcı saldırgan davranışlar ise şöyle tanımlanmıştır:

- ✓ Yüksek sesle bağlamak
- ✓ Karşılık vermek
- ✓ Söz dinlememek
- ✓ Diğerlerine fiziksel zarar vermek

Sosyalleşmeye hazırlık (prosocial) davranışları ise, akran ilişkilerinin gözlemlenebildiği serbest oyun saatinde gözlemlenmiştir.

- ✓ Tartışmayı (kavgayı) durdurabilmek
- ✓ Bir başkasını gruba dahil edebilmek
- ✓ Başkalarına övgüde bulunabilmek
- ✓ Diğerini rahat ettirmek
- ✓ Paylaşmak
- ✓ Diğerine yardım etmek

Bu araştırma için, anaokuluna devam eden 4 yaş çocukları arasından 10 erkek 10 da kız çocuk seçilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, anaokulu eğitimi, çocukların kaygı düzeyini düşürmekte ve toplumsallaşma davranışının öncüsü olan pek çok yeni davranışı çocuğa kazandırmaktadır.

30-78 aylık okul öncesi dönem çocuklarına uygulanan ve okulöncesi çocukların sosyal yeterlilik ve davranışlarının değerlendirilmesinde;

- ✓ Sosyal uyum
- ✓ Duygusal gösteri / duygulanım gösterisi
- ✓ Uyum zorlukları

yer almaktadır. Değerlendirmenin birincil amacı sosyalizasyon ve eğitim sonucunda tanı kategorileriyle onları sınıflandırmak yerine çocukların davranış eğilimlerini çevrelemektir. Burada bilgiler çocuğu anaokulu ortamında günlük yaşantısı içinde her gün gözlemleme şansı olan öğretmenden alınır. Bu testte olumlu veya problem davranışların varlığı veya yokluğu 3 farklı alanda değerlendirilmiştir. Bunlar duygulanım karakteristiği, akranlarla ilişkiler ve yetişkinle ilişkilerdir (LaFreniere ve Dumas 1996).

Saldırgan çocuklar, ruhsal sorunlarından dolayı çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramayan, geçimsiz, kavgacı, öfkeli, kuralları çiğneyen, cezalardan etkilenmeyen, karşı gelen, arkadaşlarına kasıtlı zarar veren, çevresi ile çatışma halinde olan ve bu davranışlarında süreklilik gösteren çocuklardır.

Saldırganlık “canlı ya da cansız bir objeye zarar verme ile sonuçlanan, biyolojik olduğu kadar toplumsal temelleri de bulunan birbiri ardına tekrarlanan davranışlar” olarak tanımlanabilir (Butovsktay ve Kozintsev 1999).

Fiziksel saldırganlık göstermeye meyilli olan okul öncesi dönem çocukları akranları tarafından dışlanmaktadır (Coie 1990). Bu dışlanma çocuklar üzerinde yalnızlık duygusunun derinleşmesine, sosyal ilişkilerden kaçınmalarına ve kendine güvenlerinin düşük olmasına sebep oluyor (Diener ve Kim 2003).

Saldırgan çocuk duygusal sorunları nedeniyle yaşıtları ve genel olarak çevresiyle uyumlu ilişkiler kuramayan çocuktur. Aşırı geçimsizdir. İlişkileri gergin ve sürtüşmelidir. Parlamaya hazırdır, kavgacıdır. Sürekli kuralları çiğner, sık sık ceza görür. Anne, baba, öğretmen ve genellikle büyüklere karşı gelmeye meyillidir. Olağan anlaşmazlıkları bilek gücü ile çözmeye çalışır. Öfkesini yenemez ve hep kendini haklı çıkarma eğilimindedir. Davranışlarından utansa bile yinelemekten kendini alıkoyamaz. Cezalardan hiç etkilenmez veya bir süre etkilenmiş görünür. Bu tanıma giren çocuklar, ruhsal sorunlarını davranışlarına aktarırlar. Evde, okulda, çevrede durmadan sorun yaratırlar. Yetişkinlerle sürekli çatışırlar (Cüceloğlu 1996).

Okul öncesi dönem çocuklarında görülen bir başka davranış problemi de endişe ve korku dolu olma durumudur. Okul öncesi çocuklarda sözcikleştirme yeterli olmadığı için daha sıklıkla depresif görünüm, uyku ve iştah bozuklukları, içe kapanma belirtileri görülmektedir. Özellikle ayrılık kaygısı ve korkular ergenlik öncesi çocuklarda daha belirgindir (Carlson ve Kashani 1988).

Okul öncesi çocukların sosyal yeterliliğiyle kaygı ve saldırganlık düzeyi arasında ilişki olup olmadığını araştıran bir başka çalışmada, çocuklar “Kaygılı/Vazgeçen” ve “Kızgın/Saldırgan” olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Sosyal yeterliliği olan çocuklarla karşılaştırıldıklarında “Kaygılı/Vazgeçen” çocuklardan daha az yeterli ve daha fazla pasif karşı gelme özelliklerini kullandıkları görülmüştür. “Kızgın/Saldırgan” çocuklarınsa daha az razı geldikleri, daha fazla karşı geldikleri ve daha fazla muhalif oldukları belirlenmiştir. Ayrıca “Kızgın/Saldırgan” çocukların “Kaygılı/Vazgeçen” çocuklarla karşılaştırıldıklarında daha az muhalif oldukları görülmüştür. Son olarak da, “Kaygılı/Vazgeçen” çocuklar ve “Kızgın/Saldırgan” çocuklar sosyal yeterliliği olan çocuklarla karşılaştırıldıklarında daha fazla negatif karşı gelme davranışını gösterdikleri belirlenmiştir (Kotler ve McMahon 2002).

Dikkat dağınıklığı ve aşırı hareketli olma durumu da okul öncesi dönem çocuklarında görülen davranış problemleri arasındadır.

Okul öncesi dönemde ortaya çıkan her davranış problemi ve mizaç eğilimleri o dönemde ele alınabilirse, sonraki yıllarda akademik alanda ortaya çıkabilecek olan her problem önceden ele alınmış ve önlenmiş olacaktır.

1.2. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİSİ

1.2.1. Çatışma Tanımı

Çatışma genellikle olumsuz bir kavram olarak değerlendirilir. Bunun nedeni, çatışma hakkında yeterli bilgiye sahip olmama ya da geçmişteki olumsuz yaşantılardan dolayı çatışmaya olumsuz bir anlam yükleme olabilir. Aslında çatışmalar, ne olumlu ne de olumsuzdur. Bir tehlike belirtisi olabileceği gibi yeni fırsatları da beraberinde getirebilir. Çatışmanın olumlu ya da olumsuz sonuçlanması, çatışmanın hangi şartlar altında olduğuna ve nasıl çözümlendiğine bağlıdır.

Çatışma en az iki taraf arasında, değer, fikir, inanç, ilgi, algı, kültürel faktörler, sosyal roller, ihtiyaçlar, iletişim becerileri yönünden farklılıklar olduğu durumlarda yaşanabilen, gerilim, engellenme, rekabet, değişiklik ve müdahaleler sonucunda yaşanan durumlardır (Kavalcı 2001: 10).

Yaşamın her anında karşılaşılan çatışma toplumsal yaşamın bir gerçeği olduğundan çatışmaların ortaya çıkma sıklığını azaltmak yerine çatışmaların olası yıkıcı etkilerini en aza indirip, olumlu ve yapıcı çatışma çözme becerilerini geliştirmeye çalışmak daha işlevsel olacaktır.

Çocuklar yaşadıkları çatışmalara farklı tepkiler gösterirler. Gelişim dönemleri içerisinde değişikliğe uğrayan bu tepkileri ailelerinden, geldikleri sosyal çevreden ve görsel yayınlardan öğrenmektedirler. Çatışmalar kaçınılmaz olduğuna göre çatışmalara gösterilen tepkilerin de yapıcı olması önemlidir. Yapıcı çatışma çözme yaklaşımı ancak çatışmanın doğasının anlaşılması ve çatışma çözme ilke ve evrelerinin öğrenilmesi ile sağlanabilir. Mourer (1991) ise, çatışmayı iki ya da daha fazla tarafın isteklerinin birbiriyle uyuşmaması sonucu ortaya çıkan anlaşmazlık olarak tanımlamıştır.

Wilmot ve Wilmot (1978)'a göre ise, çatışma en az iki kişi arasında, birbirine zıt amaçların olması, yeterli olmayan kaynakların paylaşılması ve bir tarafın amacına ulaşmasını diğer tarafın engellemesi sonucu ortaya çıkan bir mücadeledir (Aktaran: Pekkaya 1994).

Çatışma Çözme: Anlaşmazlıkları olan tarafların, başarılı bir sonuca ulaşmak için birlikte yürüttükleri bir çalışma sürecidir (Mourer 1991).

Çatışma Çözme Davranışları: Bireylerin yaşadıkları çatışmaları çözmek için gösterdikleri tepkilerdir. Bunlar genellikle kaçma, saldırganlık (kavga etme) ve işbirliği (problem çözme) şeklinde üçe ayrılmaktadır (Önder 2000: 196).

Kaçınma: Tarafların, hiç çatışma yaşamamış gibi sorunlarını görmezden gelmeleri ya da çatışmanın varlığını inkar ederek hem kendi isteklerine hem de karşı tarafın isteklerine kayıtsız kalmasıdır.

Saldırganlık (kavga etme): Tarafların birbirleriyle konuşmak ve çözüm üretmeye çalışmak yerine, karşı tarafa saldırarak ya da şiddet uygulayarak bir çözüme ulaşmak istemesidir.

İşbirliği (problem çözme): Tarafların birbirlerini suçlamadan ve birbirlerine zarar vermeden sorunlarını işbirliği yaparak çözmeleridir.

Pekkaya (1994), Blakeway (1988)'in çatışmaların temel özellikleriyle ilgili görüşlerini, şu şekilde özetlemektedir;

1. Çatışma, yapıcı veya yıkıcı sonuçları olabilen doğal bir süreçtir.
2. Çatışma, kişiler, gruplar, toplumlar, ülkeler arasındaki tüm önemli ilişkilerin doğasında vardır.

3. Çatışmalarla başa çıkma yolları tartışan tarafların kendileri tarafından bizzat kullanılabileceği gibi, tarafsız olarak yardımı istenen arabulucular tarafından da kullanılabilir.

4. Çatışma iletişim yoluyla yapıcı bir şekilde çözümlenebilir.

5. Çatışmalara çözüm bulma becerileri durumun analizini yapma, tarafları bir araya getirme, tarafları rekabet ortamından alarak problem çözme ortamına yöneltme, işbirliği ve güven yaratma, gözlem yapma, dinleme ve konuşma gibi iletişim becerilerini kapsar.

6. Çatışmalara çözüm bulma, üretici sonuçlar almaya yönelik bir problem çözme sürecidir.

1.2.2. Çatışma Türleri ve Nedenleri

Johnson & Johnson (1991) dört tür çatışmadan söz etmektedir. Bunlar; tartışma, kavramsal çatışma, çıkar çatışması ve gelişimsel çatışmadır. Bu çatışmalar, günlük yaşamda değişik zaman ve mekanlarda, farklı kişilerle yaşanabilir. Bazen bu çatışmaların iki ya da daha fazlası bir arada bulunabilir. Bu çatışma türlerine ait açıklamalar arasında yer almaktadır:

1. Tartışma: Kişinin bilgi ve düşünceleri başkalarına uymadığı zaman ortaya çıkar ve iki kişi bir anlaşmaya varmaya çalışırlar. Anlaşamadıkları durumda ise tartışma çıkar.

2. Kavramsal Çatışma: Kişinin zihninde bulunan bilgiye uymayan yeni bir bilgi öğrenmesi durumunda ortaya çıkar. Bu iki zıt düşüncenin birbiriyle uzlaştırılması gerekir. Kavramsal çatışma, bilimsel merak doğurur. Bu da kişiyi daha fazla bilgi aramaya, yeni tecrübeler edinmeye ve daha uygun bilişsel görüş ve akıl yürütme sürecini aramaya güdüler.

3. Çıkar Çatışması: Farklı amaçlara ulaşmak isteyen iki kişinin yaptıkları davranışın veya gösterdikleri çabanın birbirini engellemesi sonucu ortaya çıkar. Bireyler, birbirleri ile etkileşim halinde oldukları için yaptıkları davranışlar, başkalarını etkiler ve başkalarından etkilenir. Bu tür çatışmaların çözümü için,

tarafların birbirlerine istek ve beklentilerini belirtmeleri ve işbirliği yapmaları gereklidir.

4. Gelişimsel Çatışma: Kişinin içinde bulunduğu gelişim dönemine bağlı olarak sahip olduğu, farklı istek, beklenti ve bakış açısı çevresindeki kişilerle çatışma yaşamasına neden olur. Örneğin, ergenlik dönemindeki gencin ailesiyle ve arkadaşlarıyla çatışma yaşaması gibi. Yaşamımızın ayrılmaz bir parçası olan çatışmalar, yaşamın her anında ve her ortamda yaşanabilmektedir. Çoğu zaman bu çatışmalardan kaçmak da mümkün değildir. Yaşanan bu çatışmaların yapıcı bir şekilde çözümlenebilmesi için, öncelikle sorunun ne olduğunu doğru saptamak ve uygun bir çözüm yolu izlemek gerekmektedir. Ne tür bir sorunla karşı karşıya olduğumuzu doğru bir biçimde tanımlayabilmek için de sorunların nedenleri hakkında bilgi sahibi olmamız gerekmektedir.

Çatışmanın nedenlerini aşağıdaki gibi belirtebiliriz (Öner 1999: 199);

A. Çatışmanın kaynağı

1. Karşılanmamış temel psikolojik gereksinimler

- a. Ait olma
- b. Güç
- c. Özgürlük
- d. Eğlenme

2. Farklı değerler

- a. İnançlar
- b. Öncelikler
- c. İlkeler

3. Sınırlı kaynaklar

- a. Zaman
- b. Para
- c. Mal

B. Çatışma

C. Çatışmaya gösterilen tepkiler

- 1. Kaçma = Kaybet/Kaybet – Kazan/Kazan

- a. Çekilme
 - b. İnkâr
 - c. Görmezlikten gelme
2. Kavga = Kaybet/Kazan - Kaybet/Kaybet
- a. Tehdit
 - b. Saldırı
 - c. Öfke
3. Problem çözme=Kazan/ Kazan - Kazan /Kazan
- a. Anlayış
 - b. Saygı
 - c. Çözüm

1. Karşılanmamış temel psikolojik gereksinimler: İnsanlarda güç elde etme, ait olma, özgürlük ve eğlenmek olmak üzere dört temel psikolojik gereksinim vardır.

a. Ait olma gereksinimi: Hangi yaşta olursa olsun bütün çocuklar için akranları tarafından tanınmak ve kabul edilmek önemli bir psikolojik gereksinimdir. Çocuklar kendilerini bir gruba ait hissettiklerinde, kendilerini daha güçlü hissetmekte, sevmek, sevilme, paylaşma ve başkalarıyla işbirliği gibi ilişkilerin sürdürülmesi ve geliştirilmesiyle karşılanabilmektedir. Kişi, ait olduğu gruptan dışlandığı zaman ya da grup üyeleriyle olan ilişkilerde problemler yaşadığında bu gereksinimi karşılanmamış ya da engellenmiş olduğundan çatışmalar ortaya çıkmaktadır.

b. Güç Gereksinimi: İnsanlar güç elde etme gereksinimlerini farklı yollarla karşılayabilirler. Bu gereksinim, bazı kişilerde bir görevi başarıyla yerine getirme, başkaları tarafından saygı görme, takdir edilme şeklinde karşılandığı gibi, bazılarında ise fiziksel olarak güçlü olma ve parasal anlamda güçlü olmayla karşılanır. Bu tür gereksinimlerini karşılamaya çalışan bir kişinin bu çabası engellendiğinde ya da

kişinin kendini güçsüz hissetmesine neden olan herhangi bir olayın yaşanması sonucunda, bu durum, kişiler arasında çatışmaya neden olabilir.

c. Özgürlük Gereksinimi: Özgür olmak, yaşam içerisinde seçeneklere sahip olmak, karar verme ve seçim yapabilmek anlamına gelmektedir. Bir kişinin seçeneklerini sınırlamak, seçim yapmasını engellemek ve onu yönlendirmek, özgürlük gereksiniminin karşılanmasını engelleyeceğinden, kişiler arasında çatışmalara neden olabilir.

d. Eğlenme Gereksinimi: Yapılan işten zevk almak, gülme, eğlenme ve oyun oynamayla karşılanan bir gereksinimdir. Bu gereksinimi karşılama girişiminin engellenmesi de kişiler arasında çatışmaya neden olabilir.

2. Sınırlı Kaynakların Paylaşımı: Sınırlı kaynakların paylaşımındaki anlaşmazlıklar, çatışmaya neden olur. Sınırlı kaynaklar, para, mal, zaman ya da bunların birleşiminden oluşabilir. Karşılanmayan temel gereksinimler, sınırlı kaynakların paylaşımıyla ilgili çatışmaların merkezinde yer alır. Bu kaynakların paylaşımı konusunda, rekabetçi bir tutum yerine işbirliği yaparak kaynakların arttırılmaya çalışılması, tarafların birbirlerinin çıkarlarını gözeterek çözüm üretmesini sağlar.

3. Farklı Değerlere Sahip Olma: Her insan inançları, öncelikleri ve ilkeleri konusunda farklı değerlere sahiptir. Sahip olunan değerler, farklı istekleri de beraberinde getirir. Buna bağlı olarak değerlerdeki bu farklılıklar çatışmalara yol açabilmektedir. Farklı değerlerden kaynaklanan çatışmaların çözümü oldukça güçtür. Çünkü insanlarda, kendi benimsedikleri değerleri, diğer insanlara karşı koruma ve değiştirme konusunda direnç gösterme eğilimi vardır. Eğer kişiler, değer ve inançları konusundaki farklılıklarına rağmen birbirlerini kabul ederlerse çatışmaların çözümü daha kolay olabilir.

Hale (1988)'e göre, farklı kişilik özelliklerine, değerlere ve düşünce yapısına sahip olan kişilerin etkileşimde bulunmaları, çatışmalara neden olmaktadır. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin bir arada olduğu okul ortamlarında bu tür çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır. Öğrencilerin gereksinimlerini gidermeye yönelik davranışlarının akranları tarafından istemli ya da istemsiz bir şekilde engellenmesi çatışmalara neden olabilmektedir.

Kreidler (1984)'e göre ise, öğrenciler arasındaki çatışmalar 6 nedenden kaynaklanmaktadır. Bu nedenler;

1. Öğrencilerin birlikte öğrenmek yerine birbirlerine karşı öğrenmeye çalıştıkları rekabetçi sınıf ortamı,
2. Güvensiz ve arkadaşça olmayan hoşgörüsüz sınıf ortamı,
3. Çatışmalara temel oluşturan düşük iletişim, yanlış anlama ve yanlış algılama,
4. Duyguların uygun olmayan biçimde ifade edilmesi (öfke duygusunun saldırgan anlatımı ve engellenme durumunda kendini kontrol edememe),
5. Zayıf çatışma çözme becerileri ile çatışmaya yaratıcı tepki verememe, gücün yanlış kullanımı, esnek olmayan kurallar, sürekli olarak gücün otoriter tarzda kullanımıdır (Kreidler 1984'ten Aktaran Türnüklü 2003).

1.2.3. Çatışma Çözme Davranışları

Çatışma yaşayan bireyler, yaşadıkları çatışmaları çözmek için çok farklı davranışlarda bulunurlar. Bu konuda çalışan araştırmacılar, (Johnson ve Johnson 1994) 5 tür çatışma çözme biçimi belirlemişlerdir. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Zorlama (Forcing): Bu davranış biçiminde, çatışma durumunda taraflardan birinin kendi çözümlerini ve isteklerini karşı tarafa kabul ettirme istekleri vardır. Bu şekilde çatışma çözmeye çalışan kişilerin kendi amaçları, ilişkilerinden daha önemlidir. Amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken, başkalarının ihtiyaçları ile ilgilenmezler. Burada bir kazan kaybet çabası söz konusudur.

2. Uyma (Accommodation): Taraflardan birinin kendi isteklerini gözardı ederek, karşı tarafın isteklerini yerine getirmek için çaba harcamasıdır. Bu kişiler için ilişkiler önemliyken amaçlar çok az önem taşır. Bu davranışı seçen kişilerin kabul edilme gereksinimleri vardır. Karşı tarafın söylediklerine uyarak çatışmadan kaçınılabileceğini düşünürler. Aksi takdirde çatışma devam ederse ilişkinin zarar göreceği kaygısını taşırlar.

3. Uzlaşma (Compromise): Taraflardan birinin, diğerinin isteklerinin bir kısmını karşılamak için kendi isteklerinin bir kısmından taviz vererek, iki istek arasında uzlaşma yolu aramasıdır. İki tarafın da bir şeyler kazanacağı bir çözüm yolu bulma çabası vardır.

4. İşbirliği (Collaboration): Taraflar sorunlarıyla, gereksinimleriyle ne kadar ilgileniyorlarsa aynı biçimde karşı tarafın duygu, gereksinim ve istekleriyle de ilgilenirler. Bu kişiler çatışmaları çözülebilir problemler olarak görebilirler. Hem kendilerine hem de karşı tarafın amaçlarına hizmet edecek çözümler arayarak ilişkilerini sürdürürler. Sonuçta iki tarafın da memnun olması esastır. Bu kısaca problem çözme davranışıdır.

5. Kaçınma (Avoidance): Taraflardan birinin, diğerinin isteklerine karşı kayıtsız kalmasıdır. Kaçınma biçimini benimseyenler çatışma yaratabilecek kişi ve konulardan uzak dururlar. Çatışmaların çözülemeyeceğine inanırlar. Genelde insanlar bu yöntemi hiç kazanma şansları olmadığı zaman seçerler. Ya da karşı tarafın haklı ve kendilerinden daha güçlü olduğuna inandıkları zaman kaçınma davranışına başvururlar (Koruklu 1999).

Tarafların çatışmayı çözmek için seçtikleri davranış biçimi çatışmanın yapıcı ya da yıkıcı olmasını belirlemektedir. Zorlama ve kaçınma genel olarak yıkıcı çatışma çözme grubuna giren davranış biçimleridir. Uyma, çatışmadan kaçınma sürecine uygun bir davranış biçimidir. Bu davranışların uygulanması durumunda kişi

çatışma sonucunda olumsuz duygular yaşamaktadır. Uzlaşma ve işbirliği ise yapıcı çatışma çözme biçimleridir. Kişiler bu davranış biçimleriyle çatışmalarını çözdüklerinde olumlu duygular yaşamaktadırlar (Deutsch 1973'ten Aktaran Kavalcı 2001).

1.2.4.Çatışma Çözme Süreçleri

Yaşanan çatışmaları daha yapıcı ve sistematik bir biçimde çözmek amacıyla geliştirilmiş çatışma çözme süreçleri vardır. Bunlar; hakem kararı, pazarlık ve arabuluculuktur (Sweeney ve Carruthers 1995). Bu yapılandırılmış çatışma çözme süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

1. Hakem Kararı (Arbitration/Adjudication): Çatışma yaşayan tarafların, problemi kendi aralarında çözemediklerinde, üçüncü bir kişiye başvurmaları durumudur. Bu üçüncü kişi, tarafsızdır ve karar verme yetkisine sahiptir. Her iki tarafın da uymak zorunda olduğu davranışı belirler.

2. Pazarlık (Negotiation): Bu yöntem, günlük yaşamda oldukça sık kullanılan bir yöntemdir. Pazarlık yoluyla çözüme gidilen bir çatışma durumunda, taraflar problemin ortak çözümü için çaba gösterir, birbirlerinin farklı yönlerini, değer, inanç ve gereksinimlerini tartışmaya gönüllü olurlar.

Bu çatışma çözme süreci iki temel yaklaşıma göre yapılabilmektedir. Bunlar; durumu esas alan ve çıkarları esas alan yaklaşımlardır.

a. Durumu Esas Alan Pazarlık Yaklaşımı: Çatışma yaşayan taraflar, kendi gereksinim ve çıkarlarına uygun olan seçenek ve durumları birbirlerine açıklayarak orta yolu bulmaya çalışırlar.

b. Çıkarları Esas Alan Pazarlık Yaklaşımı: Çatışma yaşayan her iki tarafın da çıkarlarının ve gereksinimlerinin göz önünde bulundurulduğu bir çatışma çözme

sürecidir. Burada taraflar olabildiğince elde etmeyi istedikleri sonuç üzerinde dururlar.

3. Arabuluculuk (Mediation): Arabuluculuk süreci, tarafların, belirli bir plan doğrultusunda, üçüncü bir kişinin yardımıyla çözüme ulaşmaya çalışmalarıdır. Bu süreçte taraflar sorunu çözmek için gönüllüdür. Üçüncü kişi ise, tarafların ortak çözüme ulaşmalarında; iletişim becerilerini kullanarak ve problem çözme basamaklarına uygun olarak taraflara yardım eder.

Akbalık (2001) ise, çatışma çözmeyi, çatışma yaşayan tarafların iletişimine dayalı ve her iki tarafında gelişmesini ve kazanmasını sağlayan, işbirliği yapılan, çözüm üretmeye dayalı bir süreç olarak tanımlamıştır.

Çatışma çözme süreci, tarafların birbirlerini suçlamadan, uzlaşmacı bir ortam içerisinde, etkili iletişim kurarak sorunlarını konuşabildiklerinde başlamaktadır. Her iki tarafın da kazandığı yapıcı çatışma çözme süreci, sekiz basamaktan oluşmaktadır (Öner 1999: 201). Bunlar:

1. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturma: Çatışma çözme sürecine başlarken tarafların olumlu bir tutum içerisinde olması, bu sürecin etkili bir biçimde sürdürülebilmesini sağlar. Olumlu ve etkili bir ortam oluşturmaya çalışılırken dikkat edilmesi gerekenler aşağıda açıklanmaktadır.

- ✓ **Kendini Yapıcı Ve Olumlu Bir Tutuma Hazırlama:** Çatışma yaşayan tarafların sorunun çözümü için kendilerini, açık, olumlu ve objektif bir tutuma hazırlamalıdır.
- ✓ **Zamanlama:** Görüşme için her iki tarafa da uygun olan zaman belirlenmeli ve taraflar kendilerini konuşmaya hazır hissettiklerinde iletişim başlatılmalıdır.
- ✓ **Yer:** Tarafların kendilerini rahat hissedebilecekleri bir yer belirlenmelidir.

- ✓ **Açılış cümlesi:** Olumlu ifadeler içeren cümlelerle konuşmaya başlamak, hem tarafların kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak, hem de karşı tarafa, iletişime ve işbirliğine hazır oldukları mesajını verecektir.

2. Algıları netleştirme: Çatışma yaşayan taraflar, sorunu önce kendi algıladıkları biçimde tanımlar, sonra da farklı bakış açıları doğrultusunda yeniden tanımlarlar. Algılar netleştirilirken, sorun parçalara ayrılmalı, olayların özüne değinilmeli, önyargılı olunmamalı, taraflar birbirlerini dikkatlice dinlemelidirler. Her iki taraf da birbirlerinin duygu, düşünce ve gereksinimlerini anlamaya çalışmalı ve birbirleriyle empati kurabilmelidirler.

3. Kişisel ve ortak istek ve gereksinimlere odaklanma: Taraflar birbirlerinin istek ve gereksinimlerinden haberdar olmalı ve ortak gereksinimler belirlenmelidir.

4. Olumlu enerjinin paylaşımı: Her iki taraf da sahip oldukları olumlu enerjiyi harekete geçirirlerse, birbirlerini destekleyerek çözüme ulaşmaları kolaylaşacaktır.

5. Önce geleceğe yönelik çalışma, sonra geçmişte yaşananları değerlendirerek uzlaşma sağlama: Taraflar, öncelikle şu an yaşanan çatışma üzerine odaklanarak, çözüm bulmaya çalışmalıdır. Daha sonra, geçmişte yaşanan çatışmaların farkına varmalı, değerlendirmeli ve aynı yanlışları tekrarlamamalıdır.

6. Beyin fırtınası yoluyla seçenekler geliştirme: Çözüme ulaşmak için, her iki tarafın da çıkarlarına uygun seçenekler bulunmalı, kesin ifadelerde bulunmaktan kaçınılarak uygulanabilir gibi görünen seçeneklere odaklanılmalıdır.

7. Uygulanabilir seçenekleri belirleme: Uygulanabilirliği yüksek olan ve ortak gereksinimleri karşılayan seçenekler belirlenmelidir.

8. Her iki taraf için de doyum sağlayacak adil anlaşmalar yapma:

Taraflar çözüm seçeneklerini ortak bir biçimde değerlendirirler. Her iki tarafın da doyum sağlayacağı bir anlaşma yapılarak çatışma çözme süreci sonlandırılır.

1.2.5. Çatışma Çözme Becerisi İle İlgili Kavramlar

Martin, Waltman ve Greenwood (2000), yaşanan çatışmaları, sözel ve fiziksel saldırganlığa başvurmadan çözebilmek için gerekli beş temel beceriden söz etmişlerdir.

Bu temel beceriler şunlardır;

1. Duyguları denetleme becerileri: Kendi duygularını ve başkalarının duygularını anlamayı içerir. Duyguları fark edip ifade edebilmek, onları denetlemede ilk adımdır.

2. İletişim becerileri: Başkalarına kendi gereksinim ve duygularını ifade edebilme becerisini içerir.

3. Problem çözme becerileri: Bir problemin, tüm yönlerini görüp, karşılıklı olarak tarafların ortak bir çözüme ulaşabilmeleridir.

4. Öfke kontrolü: Öfkeli bir durumda saldırgan olmayan tepkiler verebilmeyi içerir.

5. Girişkenliği uygun bir şekilde kullanabilme: Şiddet ve saldırganlığa başvurmadan kendini ortaya koyabilmedir.

1.2.5.1. Çatışma ve Çatışma Çözme

Çatışmanın İngilizce karşılığı olan conflict kelimesi latince conflictus kelimesinden gelir ve anlamı; birbirine vurmak, karşı gelmektir (Johnson&Johnson 1979, 1991'den Aktaran: Pekkaya 1994).

Çatışma, insan gelişimi üzerine olan her bir teorinin başlıca ana kavramıdır. Çatışma anları dinamik yani alışma veya alışmama, ilerleme veya gerilemenin kritik bölümleri olarak görülmüştür (Schwartz 1994).

Çatışmalar günlük hayatın normal bir parçasıdır. Ancak pek çok kişi tarafından çatışma, ayrılıklara, strese, sosyal kargaşaya ve şiddete sebep olduğu için olumsuz olarak görülmekte hatta bir ilişkinin iyi olduğunun en önemli işareti çatışma içermemesi olduğu düşünülmektedir (Johnson & Johnson 1981; Kavalcı 2001).

Çatışma kaçınılmaz olabilir. Fakat çatışmanın şiddete dönüşmeden, yapıcı bir biçimde çözümlenebilmesi ve okulun tüm öğrenciler için hem duygusal hem de fiziksel olarak güvenli bir ortam haline dönüştürülmesi, çatışma çözme becerilerinin kazandırılmasına bağlıdır. Çatışmaları yapıcı bir biçimde çözme becerilerinin kazandırılmasıyla aslında uygar bir yaşam için gerekli olan sosyal beceriler de kazandırılmış olacaktır (Johnson & Johnson 1995)

“Çatışmaların becerikli bir biçimde nasıl çözüleceğinin öğrenci tarafından bilinmesi onun kariyerindeki başarısı ile arkadaşları ve meslektaşları ile daha nitelikli ilişkilere girmesine ve mutlu olmasına katkıda bulunur” (Johnson & Johnson 1995: 1-16)

Her çatışma, çözüm yolunu da içinde barındırır. Sorunlar, çözümleriyle birlikte ortaya çıkarlar. Önemli olan, kişinin hangi çatışma karşısında nasıl bir çözüm yolu izleyeceğinin bilincinde olmasıdır. Bu da o kişinin çatışma çözmeye ilişkin becerilerini ne ölçüde etkili kullandığına bağlıdır.

Barış hiçbir zaman çatışmasız değildir, olamaz ve olmayacaktır. Barış, çatışmaların yönetiminde ve çözümünde yıkıcı ve öldürücü şiddet dışında yollar arayışına dayanır (Muller 2002). Anlaşmazlık/uyuşmazlık kaçınılmazdır ve engellenmemelidir. Çatışmayla nasıl başa çıkılacağına öğrenilmesi gerekir. Barış

Eğitimi, çatışmalarla başa çıkma yöntemlerini ğretir. Diğer bir deyişle, barış eğitimi hayatla başa çıkma yöntemlerini ğretir (Sertel & Kurt, 2006: 6).

Kimse çatışmaların nasıl leceğini bilerek doğmaz. Çatışma zme, yaşarken öğrenilir. İnsanların atışma çözme becerileri edinmeleri, en başta kendi yaşamlarına doyum getirecektir (Gürkaynak ve diğerleri 1998).

Çocuklar, sosyal ortamlarda farklı kültürlerden gelen, farklı biyolojik, zihinsel ve duygusal gelişmişlik düzeylerinde bulunan, farklı algılama-kavrama ve anlama becerileri olan, farklı değer-gereksinim-inanç ve kişilik özellikleri olan diğer çocuklarla etkileşim içindedirler (Wheeler 2004).

Bu kadar farklı özelliğe sahip çocukların bir arada olduğu ortamlarda bulundukları bireylerle ilişkilerinde kendi yargıları ve beklentileri onları diğer bireylerle çatışma ve anlaşmazlıklara sürükleyebilir. Çünkü tek doğru yoktur. Farklı bakış açılarından dolayı aynı olaylar farklı algılanabilir ve yorumlanabilir (Wheeler 2004).

Çatışma, bir bireyin hedeflerine ulaşmak için gösterdiği her türlü çaba, bir başka bireyin kendi hedeflerine ulaşmak için gösterdiği çabayı engellerse ya da bozarsa ortaya çıkar. Çatışma, bir amacımız olduğunda, bunu savunduğumuzda ve diğer bireylerle ilişkiye girdiğimizde daha çok ortaya çıkar (Wheeler 2004).

Herhangi bir çatışmanın başlangıç noktası bir çocuğun amacının bir diğer tarafından engellenmesidir. Burada “atışmayı başlatan ve artmasına sebep olan amaçlar nelerdir?” diye soracak olursak; nesnelere sahip olma ve nesnelerin kullanılmasıdır diyebiliriz. Bir başka nedende diğer çocukların yaptıkları veya yapmadıkları üzerinedir. Örneğin; bir oyunda ocuk oyunun parçası olmayı reddederse diğer çocuğun onu korkutarak oyun oynamaya zorlaması çatışmaya sebep olabilir.

Sosyal ortamları kapsayan bu tip davranışlar, sadece yapılanlarla sınırlandırılmaz. Aynı zamanda düşünceleri, gerçekleri, inançları da kapsar. Çatışmaya neden olabilecek başka bir sosyal durum ise çatışmayı fiziksel saldırıya dönüştürmek olabilir. Çatışmayı neyin başlattığını anlamak zordur. Bazen pozitif olan sosyal yaklaşımlar örneğin gülümseme, kucaklama veya yardım sunma bile eğer karşı taraf gülümsenmek, kucaklanmak veya yardım edilmek istemiyorsa çatışmanın başlamasına sebep olabilir (Shantz 1987).

Başka bir çatışma örneği ise kuralların çiğnenmesidir. Bu durum okul öncesi eğitim kurumlarında sık rastlanan bir durumdur. Çiğnenen kurallar üç grupta toplanabilir: (1) Düzenlemeler veya okul yönetmelikleri, (2) Kültürel tutum, (3) Ahlaki kurallar. Çocukların stratejileri çiğnenen kurala göre çeşitlilik gösterir. Örneğin okul kuralları çiğnendiği zaman olayın nasıl olduğu, kuralların nasıl kararlaştırıldığı çocuklar için son derece önemlidir.

Genellikle okul öncesi dönemde ahlaki kuralların çiğnenmesi görülmektedir. Çocuklar ahlaki bir kuralı çiğnediği zaman, eğilimleri olayın gerçekleştiğini tamamen reddetme, kendilerinin olaya karışmadığını söyleme veya olayı yeniden tanımlayarak ahlaki kuraldan farklı bir kurala dönüştürme şeklindedir (Shantz 1987).

Çocuklar arasında çatışmaya sebep olabilecek diyaloglar aşağıdaki şekilde olabilmektedir;

Jason ve Ted bulmacayla oynuyorlardır. Jason kendi bulmacasını bitirir ve;

Jason : “Bak Ted, şimdi sana yardım edebilirim.” Ted’e doğru döner. Ted ise bulmacasını önüne çeker; elleriyle kapatır ve

Ted : “Hayır, bana yardım etme! Ben kendim yapabilirim.”

Birkaç dakika sonra Jason ayağa kalkar,

Jason : “Hayır orası doğru yer değil; onu şuraya koy!” bulmacanın bir parçasını Ted’in bulmacasına doğru iter. Ted masadaki parçayı alır ve;

Ted : “Bana yardım etme!”

Bu arada Jason’un elindeki parçayı almaya çalışır. Jason elini geri çeker. Ted ayağa kalkar ve;

Ted : “Bana yardım etme” der daha öncekinden yüksek sesle.

Bir parça bulmaca hala Jason’un elindedir.

Jason : “Bunu tam şuraya koyacağım.”

Daha sonra bulmaca parçasını yerine koyar.

Jason : “Hayır, o oraya konmayacak” der.

Ted, bulmaca parçasını çevirir. Jason işaret ederek, “Bu oraya konacak” der.

Ted çalışmaya devam eder, tekrar yerine oturur (Shantz 1987).

Burada önemli olan çatışmayı çözmede gösterecekleri beceri ve kararlılıktır. Çatışmaların yapıcı mı yoksa yıkıcı mı olduğu önemlidir. Bunu da çatışmayı çözmek için seçilen yön belirler. Yapıcı çatışmalar için arabuluculuk ve müzakere gereklidir. Çocukların bu yönetimi sağlamaları için deneyim edinmeleri ve bu konuda olumlu bir şekilde desteklenmeleri ve özendirilmeleri gerekmektedir.

Her çözümlenmiş çatışma sonrasında çocuklar deneyimlerini zenginleştirecek, farklı bakış açıları kazanmış olacaklardır. Çatışma çözümlerinin öğrenilmesi bireyin sosyal yaşamında her türlü ilişkisinde daha yapıcı, kendine güvenli ve daha mutlu olmasını sağlayarak barışçıl çözümler üretmelerini sağlayıp, farklılıklardan ve olumsuz yargılardan uzak, işbirliği içinde yaşamalarına yardımcı olacaktır (Wheeler 2004).

Öncelikle paylaşılan gereksinimler saptanmalı ve bu gereksinimler üzerine odaklanılmalıdır. Çözüm seçenekleri içinden her iki tarafın da ilişkilerini geliştirmeye yardımcı olacaklar seçilmelidir. Başka bir deyişle, bir tür yapılabilecekler listesi çıkarılmalıdır. Bunda da davranışların kontrol edilmesi önemli bir yer tutar.

Davranış kontrolünün temelinde istenmeyen davranışın yerini istenen davranışla değiştirme yatar. Bu süreçte herhangi bir zorlama olmadan çocukların gelişim özellikleri dikkate alınarak hazırlanacak çatışma çözümlerine yönelik bir eğitim programı kullanılması yararlı olacaktır.

Eğitim programında planlanacak etkinlikler çocukların ilgilerini çekecek ve kendiliklerinden katılımlarını sağlayacakları niteliklerde olmalıdır. Bu süreçte aile katılımının önemi yadsınamaz. Erken dönemde öğretmenler tarafından verilecek eğitimin aile ortamında da devam ettirilmesi istendik davranışların gelişimlerini olumlu yönde destekleyecektir (Stevahn, Johnson, Johnson, Oberle ve Wahl 2000).

Özellikle küçük yaş gruplarındaki çocukların arkadaşlarına karşı tavır ve tutumları, başkalarıyla işbirliği içinde yaşayabilme becerileri geliştirmeleri, otokontrollerini sağlayabilmeleri zor olmaktadır (Malloy ve McMurray 1996). Erken çocukluk dönemindeki çocuklara bu gibi sosyal becerilerin geliştirilmesinde destek vermek üzere çatışma çözümleri konusunda uygun etkinlikler ve diğer planlamalarla sosyal beceri kazandırmak için çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Öğretmenler aşağıda örneklendirilen etkinlikleri gruplarında çocuklarının bireysel özelliklerini de dikkate alarak uygulayabilirler.

Çember zamanı etkinliği gruplarda özellikle sabah saatlerinde güne merhaba etkinliği olarak planlanabilir. Çember zamanının en önemli özelliği çocukların söz hakkına sahip olduklarını anlamaları ve çemberdeki diğer arkadaşları ile göz kontağı kurarak iletişime geçebilmeleridir.

Mosely (1993) çember zamanını “çember birleşmenin, bütünlüğün ve harmoninin sembolü” olarak tanımlamıştır. Eğitimciler tarafından “öğretiler anlar” olarak tanımlanan çember zamanı, çocukların duygu ve düşüncelerini paylaşabildikleri etkili öğrenme zamanlarıdır. Bu etkinlikte, öğretmenler ve çocuklar birbirlerine sorular sorarlar, gün içerisinde neler yapılacağını tartışır, kendi deneyimlerini paylaşırlar, grup içerisinde anlaşmazlık var ise nedenlerini ve sonuçlarını tartışır ve hep birlikte çözüm üretirler. Böylelikle çocuklar, arkadaşları ile güçlü ve etkili iletişim kurma fırsatı, kendini ifade etme, empati kurma, gruba ait olma, problem çözme, dinleme, paylaşma gibi sosyal becerilerini geliştirme ve pekiştirme fırsatı bulmaktadırlar.

Öğretmenler tarafından grup içerisinde yaşanan çatışmalar ile ilgili hikayeler okunabilir. Hikayeler hakkında konuşmak, sonuçlar üzerinde konuşmak, doğru ve yanlış davranışlar ve olası sonuçlar hakkında tartışmak, hikaye kahramanları ile empati yapmaları için rehberlik etmek yaşanan çatışmalarda önyargılı olmadan yapıcı çatışma çözme becerileri geliştirmelerinde etkili olacaktır.

Kimlikli Bebekler olarak isimlendirilen bebekler ile grupta yapılacak olan etkinliklerde çocukların çatışmalarını yapıcı olarak çözmelerinde etkili olacaktır. Bu bebekler çok özel bebeklerdir. “Kimlikli Bebekler” (Persona Dolls)’un yaratıcısı California’da okul öncesi öğretmenliği yapan Kay Taus’tur. 1950’li yıllarda farklı kültürlerden ve etnik gruplardan gelen çocuklardan oluşan sınıfta çok fazla materyal ve kaynağı olmayan Taus, sınıftaki farklılıkları çocuklara tanıtmak, onları bu farklılıklarla zenginleştirmek ve saygı duymalarını sağlamak amacıyla çeşitli bebekler yapmışlardır. Taus, bebeklere kıyafetler dikerek onları giydirmiş; ardından da onlara hikayeler yazarak çocuklarla bu hikayeleri paylaşmıştır.

Erken çocukluk eğitimi’nde 1.5 yaşından itibaren kullanılması uygun olan bu bebekler, çocukların, kimlik ve güven duygularının gelişmesinde, kendilerinden başka kişilere empatik ve saygıya dayalı ilişkiler kurmalarında, yeni bir bakış açısı geliştirmelerinde ve grup içerisinde çatışma yaratan çocuklar ile öykünmeleri sağlanarak bu çocuklar ile empati yapmaları için kullanılabilir.

Özellikle çember zamanı gibi grup tartışmalarının yapıldığı zamanlarda kullanılması önerilen bu bebeklerin hikayeleri de özeldir. Öğretmen, grupta yaşanan durumlara göre oluşturduğu hikayeleri, grup ile paylaşır. Burada öğretmen sohbeti başlatır; bu şekilde yürütülen tartışmalarla çocukların kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmeleri ve empati geliştirmeleri için son derece yararlı olacaktır. Grup tartışmalarından sonra bu bebekler gruptan ayrılmalıdırlar. Erken çocukluk dönemi’nde çocuklara kazandırılması planlanan, özellikle; kişisel, sosyal ve duygusal yönden gelişimsel hedeflerin planlanmasında ve çocuklara uygulanmasında ideal bir yoldur.

Yine grup içerisinde her bir çocuk ve çocuklarla birebir çalışan öğretmenler için posta kutuları konulabilir. Posta kutuları çatışma yaşayan çocuklar için etkili bir iletişim aracı olarak kullanılabilir. Sorun yaşayan çocuklar genellikle birbirleri ile konuşmama yönünde bir tutum içerisinde oldukları için, aralarında sorunun ne olduğunu, neler hissettiklerini ve bu sorunu nasıl çözebileceklerine ilişkin önerileri kağıtlara resim yaparak ya da kendi bulacakları bir çözüm yolu ile oluşturdukları materyalleri posta kutularına atabilirler. Kendisine ileti gelen çocuk, öğretmenin rehberliğinde sorunlarını konuşarak çözme yoluna gidebilirler.

Gruplara yerleştirilecek aynalar çocukların kendi kimliklerini yapılandırmaları için birer yol sağlar. Genellikle sosyal bir ortamda ve “oyunun” birer parçası olarak kullanılır. Çocuklar özellikle farklı kostümler giydiklerinde, aynalar tecrübe etme fırsatı yaratırlar. Yeni bir rol ya da karaktere büründüklerinde, küçük oyunlar oynamaya başlarlar. Aynalar, çocukların kendilerini bilmeleri için önemlidir. Ayrıca kendileriyle ilgili fikirlerini, yeni rollerini ya da kendileri hakkındaki düşüncelerini test etmelerinde güçlü birer araçlardır. Özellikle bazı çocuklar için (özel eğitim gereksinimi duyan) aynada kendilerine bakmak hiçte kolay değildir. Kendi görüntülerini kabul etmek istemeyebilirler. Fakat öğretmen tetikte olmalıdır. Çünkü aynayı hiç kullanmamış bir çocuk kendi yansımasını keşfedebilir. Bu çocuklar şaşkınlığa uğrayabilirler; hatta kendilerini daha dikkatli incelemek için oyunu bir kenara bırakabilirler. Öğretmen kesinlikle bunu fark etmelidir.

Genellikle çocuklar kendi görüntüleri ile oynamaya başladıklarında deneyler yaparlar; farklı yüz ifadeleri oluştururlar ve kendi yüz ifadeleri ile oynarlar. Belki de bu durum kendi görüntülerini kontrol etme ve güç kazanmak için bir yol olabilir. Ayrıca çocuklar aynaları kullanarak diğer çocukların görüntülerini de takip ederler. *“Aynalar kendi kendimize bakmanın önemini vurgular!”*. Gruplarda bulunacak aynalar, kendi kimliklerini oluşturmaları, kendi ve başkalarının görüntülerini izleyerek farkına varmaları için önemli birer araç olacaktır (Edward, Gandini, ve Forman 1998).

Türkiye’de erken çocukluk dönemini kapsayan çatışma çözümlerine yönelik çalışma olmadığından, bu araştırmanın okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin çatışma çözümleri konusunda bilgi düzeylerini ölçeceği, erken çocukluk dönemindeki çocukların yaşadıkları çatışmalarla mücadele etmeyi öğrenmelerini sağlayacağı ve bu alanda çalışmak isteyen kişi ve kurumlara bir örnek oluşturup literatüre katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

1.2.5.2. Barış ve Barış Eğitimi

Türk Dil Kurumu ‘barış’ı, uyum, karşılıklı anlayış ve hoşgörü ile oluşturulan ortam, şeklinde tanımlamaktadır (TDK 2006).

Barış Eğitimi, öğrencilere çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde yol gösterici olacak ve öğrenciler bu olguların tümünü zaman içinde uygulayarak sonuca ulaşmış olacaklardır.

Barış eğitiminin temeli Margarita Papandreu’nun ‘koruyucu tıp’ olarak adlandırdığı niteliğidir. Barış eğitiminin amacı, kişilere küçük yanlış anlamaların kriz ya da savaşa dönüşmelerini engelleyecek becerileri kazandırmaktır. Bu amaca ulaşmak için bireyle başlamalıyız. Çünkü barış, bireyin içinde başlar. Bu nedenle öğrenciler kendileri hakkında bilgi ve anlayış kazanmalıdırlar. Bir rehber; öğrencileri, önyargıları, altta yatan öfkeleri, nefretleri hakkında farkındalık kazanmaya teşvik edebilir. Koruyucu tıbbın diğer bileşenleri, saldırgan yerine atılgan davranmayı ve empatiyi öğretmektir. Belli bir farkındalık düzeyine erişildikten sonra, barış eğitiminin amacı öğrencilere belirli iletişim becerileri kazandırmaktır.

İletişim becerileri uygulandıktan sonra, öğrenci, uyuşmazlık giderme/çatışma çözme teknikleriyle tanışmaya hazırdır. Etik ikilemler konusunda, medya ve filmlerin, şiddeti, nasıl çatışmalara uygun bir çözüm yolu olarak görmemize sebep oldukları konusunda da farkındalık kazanmak önemlidir. Eğer koruyucu tıp görevini

yerine getiremezse, o zaman ilaçlara başvurmalıdır. Bu ilaçlar çatışma çözüm teknikleri, çatışma analizi ve arabuluculuk yollarıdır (Sertel & Kurt 2006: 6).

Her toplum kendi fikirlerine göre barışı inşa eder ve buna göre hedefler koyar. Çoğunlukla, barışa ilişkin düşünceler tartışma, uyuşmazlık hatta çatışma başlatır. (Bar-Tal 2004). “Uyum sağlama, her gün yaşama meydan okuma ve bireysel pozitif davranışları etkili bir şekilde paylaşma ve bu pozitif davranışları talep etme ve bunlara uyum sağlama için yetenekler” (WHO 1997) olarak tanımlanan, ‘yaşam becerileri’ genel olarak şunlardır: kendinin farkında olma-empati, iletişim-kişiler arası ilişkiler, karar verme-problem çözme, yaratıcı düşünme-eleştirel düşünme, duyguları tanıma-stresi tanıma (Petroska-Beska 1995).

Barış eğitiminin kullandığı bilgi ve beceriler insanların günlük hayatlarında karşılaştıkları durumlarda rahatça kullanabilecekleri bilgi ve becerilerdir. Bu yüzden barış eğitimi becerileri ve yaşamsal beceriler aynı payda altında birleştirilebilir. Çocuklar şiddete başvurmada çatışmalarını çözebilmek için görüşmeye, problem çözmeye, eleştirel düşünmeye ve iletişimi öğrenmeye ihtiyaç duyarlar (Fountain 1999). Bunun yanında barış eğitiminin 5 temel gerçeği olduğu varsayılır:

1. şiddetin kaynağını açıklar,
2. şiddete karşı alternatifler öğretir,
3. şiddetin farklı biçimlerine uyum gösterir,
4. Kendiliğinden oluşan barış, süreç gerektirir,
5. Çatışma her yerde ve her zaman hazırdır (Harris 2004).

atışmaların her zaman hayatın bir parçası olacağından yola çıkarak, barış eğitimi kapsamında; işbirliği, problem çözme ve farklılıklara saygı göstermenin gelişmesine yardımcı olmaya yönelik olarak öğrenme ve öğretme metodlarını kullanmalarını sağlayacak fırsatlar içeren programlar geliştirilmelidir (Fountain 1999).

1.2.5.3. İletişim Becerileri

“Empati, bir insanın kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlamasıdır” (Dökmen 2002: 135). Özellikle çatışma yaşanan durumlarda karşımızdakinin yerine kendimizi koyarak karşımızdaki kişinin duygularını, istek ve gereksinimlerini anlamaya çalışmadır. Empati kurulması, kişiler arası ilişkilerde çatışmaların ilerlemeden çözülebilmesi için önemli bir beceridir. İnsanlar olay ve olgulara, problemlere sadece kendi bakış açılarıyla değil de farklı bakış açılarıyla bakmayı ne ölçüde başarırса yaşanan çatışmalar da o ölçüde rahat aşılr.

Gordon (2005), ben dili’ni, bir kişinin karşılaştığı bir durum veya davranış karşısında, kişisel tepkisini duygu ve düşünceleriyle açıkladığı bir ifade tarzı olarak açıklar. Duygu ve düşüncelerimizi içtenlikle ifade etmemizdir. Başkalarıyla ilgili değerlendirme ve yorumlarımızı değil, kendi duygu ve yaşantılarımızı açıklar.

Ben mesajları; konuşan kişinin, yaşadıklarını, duygu ve düşüncelerini olabildiğince açık ve net bir biçimde paylaşma açması demektir. Böylelikle karşınızdaki sizin yaşantılarınızı daha kolay yapılandırabilir, düşündüklerinizi, hissettiklerinizi ve istediklerinizi daha doğru ve iyi anlar. Özellikle sorunlu durumlarda bu yaklaşım daha da önem kazanır. Ben mesajı, anlaşmazlıkları çözmek ve anlaşılmanın sıkıntısını gidermek açısından en etkili yöntemlerden biridir (Baltaş 2004).

Gordon (2005), etkin dinlemenin öğrencilere düşüncelerinin saygıyla karşılandığı, anlaşıldığı ve kabul edildiğı duygusunu verdiğini, bu yüzden sorun çözme olgusunun başlatılıp sürekliliğinin sağlandığını; fakat sorunun çözümlenmesinin sorumluluğunun öğrencide bırakıldığını ifade eder. Olayları anlamak için empati kurulan, tarafsız bir şekilde karşı tarafın dinlendiğı, yüz ifadeleri ve sözsüz olarak karşı tarafın anlaşıldığının hissettirildiğı, konuşanın yüzüne bakılarak, gereken yerlerde anlamak için soruların sorulduğı, karşı tarafın sözünün

kesilmeden ve karşı tarafa tavsiyede bulunulmadan gerçekleştirilen dinleme etkinliğidir.

İletişim engelleri ise, karşımızdaki kişiyle olan iletişimimizi yarıda kesebilecek engellerdir. İletişim engellerini Gordon (2005) şu şekilde sıralar: emretme, yönetme; uyarma, tehdit etme; ahlak dersi verme; öğüt verme, çözüm ve öneri getirme; öğretme, nutuk çekme, mantıklı düşünceler önerme; yargılama, suçlama, övme, görüşüne katılma; ad takma, alay etme; yorumlama, analiz etme, tanı koyma; güven verme, teselli etme; soru sorma, sınama, sorguya çekme; sözünden dönme, oyalama, alay etme, şakacı davranma, konuyu saptırma.

1.2.5.4. Öfke Yönetimi

Saldırgan davranışların temelinde engelle karşılaşma vardır. Yakın çevresinde saldırgan davranışları gözleyen veya bunlara maruz kalan çocuklar yeri geldiğinde saldırgan davranışlar sergileyebilmektedirler. Çocuktaki yetersizlik ve değersizlik duyguları saldırganlığı ortaya çıkarır. Öfkesini bastıramayan çocukların saldırgan eğilimler gösterdiği bilinmektedir. Özellikle son yıllarda medyada görülen şiddet içerikli sahnelerin fazlalığı nedeniyle, öfke ile başa çıkabilme ve saldırgan davranışların engellenmesi çalışmaları aslında herkes için gerekli olup ne kadar erken yaşlarda başlanırsa o kadar yararlı olacaktır. Bu nedenle 3 yaş civarında görülen öfke nöbetlerinin kontrol altına alınması ileriki yıllarda yaşanacak sıkıntıların önlenmesi açısından ayrı bir önem taşımaktadır.

Çok doğal bir tepki olan öfke, kontrol edilmediği zaman, istemediğimiz durumlar ortaya çıkar. Karşımızdaki kişiyle olan iletişimimiz olumsuz etkilenir. Hem biz üzülmüz hem karşı taraf üzülmüş. Her iki tarafın da kaybettiği bir iletişim şekli ortaya çıkar. Öfkenin kontrol edilmesi sonucu iletişimimiz daha olumlu bir duruma gelecektir.

İstedğini elde edemeyen veya duygularını yeterince ifade edemeyen çocuklarda sıklıkla öfke nöbetleri, hırçınlık gözlenmektedir. Başlayan okul sıkıntısı ile birlikte gerek sözlü gerekse fiziksel saldırganlığın yanlış olduğunu öğrenmeye başlayacak olan çocuk, çatışmalarını çözmek için gerekli olan iletişim ve problem çözme becerilerini kazanmaya başlar. Ayrıca, öfkesini kontrol etmeye başlayan, kendini atılgan davranışlar çerçevesinde ifade etmeyi ve duygularını denetlemeyi de öğrenecektir. Saldırgan davranışlar ve çatışmalar erken yaşlarda hem aile hem de öğretmenler tarafından kontrol altına alınmaz ise ileriki yaşlarda sıkıntı yaratacaktır. Çocuğa sevgi ve ilgi ile yaklaşılmalı, duygu ve düşüncelerini yeterince ifade etme becerisini kazandırma çalışmalarına ağırlık verilmelidir.

Öfke kontrolü sağlıklı iletişim becerisi, problem çözme, çatışam çözme becerisi, atılganlık gibi kavramlarla yakından ilgilidir. Gerek öğretmenler gerekse aile çocuğa öfkeli davranmadığı ve öfkesini kontrol altına aldığı zamanlarda bunu fark ettiğini hissettirmeli ve gerekli ödüllerle desteklemelidir (MEB 2006).

1.2.5.5. Problem Çözme

Problem çözme, belli işlem basamaklarını takip ederek mevcut problemlerin çözümlenmesi sürecidir. Bu işlem basamakları; her bir kişinin istemlerinin belirlenmesi, her bir kişinin duygularının belirlenmesi, istemlerin ve duyguların nedenlerinin belirlenmesi, diğer kişinin istemlerinin, duygularının ve bunların nedenlerinin anlaşılması, karşılıklı kazançları içeren çözüm seçeneklerinin yaratılması, adaletli eşit ve akılcı anlaşmanın yaratılması şeklinde sıralanır (Johnson & Johnson 1995).

Temel olarak iki tür problem çözme tartışmaları vardır:

- a) Kazan-Kaybet tartışmaları
- b) Kazan-Kazan tartışmaları.

Her ikisi de farklı koşullara uygundur (Johnson & Johnson 1995).

Kazan-Kaybet Tartışmaları: Kazan-Kaybet tartışmalarında hedef, diğerinin gereksinim ve çıkarları göz ardı edilerek kendi çıkarlarına en uygun anlaşmaya varmaktır.

Kazan-Kazan Tartışmaları: İnsanlar çatışma içinde oldukları kişilerle, gelecekte defalarca, tekrar tekrar birlikte çalışacaklar ve etkileşime gireceklerdir. Bu nedenle tartışmalarda en temel kural, tartışmayı asla tek başına kazanımla sonlandırmamaktır. (Johnson & Johnson 1995).

1.2.5.6. Arabuluculuk

Arabuluculuk, iki ya da daha fazla birey arasında yaşanan çatışmaların giderilmesinde üçüncü kişilerin çatışma çözme ve iletişim becerilerini kullanarak yardımcı olma sürecidir (Smith ve Sidwel 1990'dan Aktaran: Koruklu 1998).

Çatışma çözümünde üçüncü bir kişi, diğer bir ifadeyle arabulucu, iki veya daha fazla kişinin aralarındaki çatışmayı çözerken, tarafların yardım aldıkları yansız bir kişidir. Arabulucu, çatışmanın taraflarına problem çözme tartışmalarının basamaklarını takip etmelerinde destek olur. Dolayısıyla taraflar kabul edilebilir, çalışabilir ve adaletli anlaşmaya ulaşır. Arabulucu, taraflara ne yapacaklarını, kimin haklı ya da haksız olduğunu ya da yaşanan durumda ne tür davranışlar göstermeleri gerektiğini söylemez. Çünkü arabulucu, çatışma çözümünde tarafsız olmak durumundadır. Arabulucu, sadece çatışmanın çözümünü kolaylaştırıcıdır ve taraflar üzerinde herhangi bir resmi güce sahip değildir (Schrumpf Crawford ve Bodine 1997'den Aktaran: Türnüklü 2005).

1.2.6. Çatışma ve Çatışma Çözme Becerisi İle İlgili Yaklaşımlar

1.2.6.1. Kişilik ve Gelişim Kuramı

Freud, insanın cinsellik ve saldırganlık olmak üzere iki temel içgüdüye sahip olduğunu belirtmektedir. Birey, saldırganlık içgüdüsünün etkisiyle kendisi ve toplum arasında sürekli bir çatışma yaşarken, yaşama içgüdüyle de çatışmaları çözme çabası içerisinde. Psikanalitik kuram, hızlı biyolojik değişimlerin olduğu, id ve ego arasındaki çatışmaların yoğun olarak yaşandığı ergenlik döneminde, bu durumun içsel çatışmalara neden olduğunu belirtmektedir. Bu içsel çatışmalar da engellenme ve gerilim duygularının yaşanmasına neden olan bir kaygı durumu yaratmaktadır (Geçtan 1998). Çatışma durumunda kişinin kaygılı olması vereceği tepkilerin daha saldırganca olmasına neden olmaktadır (Öğülmüş 2005).

Piaget, çocuğun davranışını etkilemek için ödüllerin ve cezaların kullanılması gerektiğine inandıkları takdirde, yetişkinlerin çocuklarda özerkliğin gelişmesini engelleyeceklerini belirtmektedir. Piaget'e göre ceza, davranışın dışsal olarak kontrol edildiği bir davranış yönetimi tekniğidir ve bu teknik, davranış kontrol edilen kişinin körü körüne itaat etmesine (uyuma davranışına), hile yapmasına ya da isyan etmesine yol açar. İtaatkarlığı seçen çocukların gereksinim duydukları tek şey, itaat etmektir; karar vermeleri gerekmez. Bu durumda bazı çocuklar cezadan kaçınabilmek için hileye başvururlar. Ödül ve ceza sistemine bu şekilde uyum sağlarlar (Aktaran: Öğülmüş 2005).

Adler, insan davranışının biyolojik güçler değil, sosyal güçler tarafından belirlendiğini; kişiliğinse kişinin sosyal ilişkilerinin ve başkalarına karşı tutumlarının incelenerek anlaşılacağına inanmaktadır. Birey, kişisel ve sosyal amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla başkalarıyla işbirliği yapmakta ve onların gereksinimlerini de karşılama eğilimi içerisinde bulunmaktadır. Adler, insan davranışının sosyal bir ortamda gerçekleştiğini, sosyal ve psikolojik ait olma duygusu geliştirme gereksiniminin çocukluk dönemindeki en kritik durumlardan biri olduğunu

savunmaktadır. Bir bireyin ait olma duygusu geliştirme kapasitesini ve insanlara katkıda bulunmaya istekliliğini belirtmek için “sosyal ilgi” terimini kullanmaktadır (Onur 2000). Çatışma çözme sürecindeki uzlaşma ve işbirliği de sosyal ilgi çerçevesinde değerlendirilebilir.

Freud, Erikson ve Piaget insan gelişimini evrelere ayırarak inceleyen, önemli evre kuramcılarıdır. Bu kuramcılara göre, her evre, bireyin bir sonraki evreye geçmeden önce çözmek zorunda olduğu bir çatışma içermektedir. Erikson, çatışmanın kişilik gelişimindeki önemini vurgulamıştır. Erikson insan yaşamını, her biri çözümlenmesi gereken bir çatışma veya kriz içeren sekiz psikososyal aşamaya ayırmıştır. Sosyal ve fiziksel çevreler, yeni taleplerde bulunduğu için her bir gelişim aşamasında bu çatışmalar ortaya çıkar. Birey bu çatışmalarla başa çıkabilmek için iki yoldan birisini seçmek durumundadır: Bunlar uyumlu veya uyumsuz yoldur. Birey sadece her bir gelişim aşamasındaki kriz çözüme kavuşturulduğunda ve kişilik değiştiğinde bir sonraki gelişim aşamasıyla uğraşmaya hazır olur (Schwartz 1994).

1.2.6.2. Sosyal Öğrenme Kuramı

Bandura (1986)’nın kuramı, insan davranışlarını, oluştuğu veya değiştiği sosyal bir ortam içinde ele aldığı için Sosyal Öğrenme Kuramı olarak adlandırılmaktadır. Bu kuram, insanların, başkalarını gözlemleme ve davranışlarını model alma yoluyla öğrendiğini savunmaktadır. Bu süreci başkalarının yaşantıları yoluyla öğrenme (vicarious learning) olarak ifade etmiştir.

Bandura’ya göre gözlem yoluyla öğrenme, bir kişinin diğer kişilerin etkinliklerini basit bir biçimde taklit etmesi değil, çevredeki olayları bilişsel olarak işlemesiyle kazanılan bilgidir. Birey, davranış ve çevre birbirini etkileyerek bireyin bir sonraki davranışını belirlerler. Bu öğelerin etkisi olaydan olaya farklılık gösterir. İnsanlar özellikle de çocuklar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek öğrenirler. Gözlem yoluyla öğrenme taklidi içerebilir de, içermeyebilir de (Öğülmüş 2005).

Bandura (1986'dan aktaran Öğülmüş 2005)'nın insan davranışlarını etkileyen modellerin özellikleriyle ilgili yaptığı araştırmalar, insanlar kendileriyle aynı yaş ve cinsiyetteki insanların basit davranışlarını, karmaşık davranışlara göre daha çok model aldıklarını göstermiştir. Düşmanca ve saldırgan davranışlar ise, özellikle çocuklar tarafından sıklıkla taklit edilen davranışlardır.

Bandura'ya göre, tüm davranışlar başkalarını gözlemleyerek ve onların davranışlarını model alarak öğreniliyorsa, davranışın aynı yolla yeniden öğrenilmesi veya değiştirilmesi de mümkün olmaktadır. Çünkü, birey kendi davranışlarını gözlemleyip kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunma ve gerektiğinde davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirme, kendi davranışlarını etkileme, yönlendirme ve kontrol edebilme yeteneğine sahiptirler.

1.2.6.3. Sosyo-Kültürel Gelişim Kuramı

Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Teorisinin Temel İlkeleri

Vygotsky'nin sosyo-kültürel gelişim kuramının temel ilkeleri aşağıda özetlenmiştir:

Çocuklar bilgiyi kendileri yapılandırır: Bu zihinsel yapılandırma sosyal etkileşimin etkisi altındadır.

Sosyal Bağlam: Sosyal bağlam, neyi, nasıl düşündüğümüzü doğrudan etkiler. Sosyal bağlam, çocuğun içinde bulunduğu kültürden etkilenen tüm öğeleri içerir (dil, sayı sistemleri, teknoloji vb.).

Öğrenme ve gelişim arasındaki ilişki: Vygotsky'e göre öğrenme, gelişimi; gelişim de öğrenmeyi etkiler. Ancak öğrenme gelişimin önündedir. Çocuğa verilen her türlü bilgi onu geliştirmeye yönelik olmalıdır.

Dilin gelişim açısından önemi: Dil düşünmek için kullanılan en önemli araçtır. Dil, düşünceyi soyutlaştırır, zaman ve mekanın kısıtlamalarından kurtarır.

1.2.6.4. Psiko-Sosyo Gelişim Kuramı

Erikson'ın teorisi gelişimsel veya yaşam boyu gelişim üzerinde duran bir yaklaşımdır. Kişilik gelişiminin doğumdan yaşlılığa dek, bireyin tüm yaşamı boyunca sürdüğü üzerinde önemle durmuştur. Erikson yaşamı, her biri çözümlenmesi gereken bir çatışma veya kriz içeren 8 psikososyal aşamaya ayırmıştır. Sosyal ve fiziksel çevreler yeni taleplerde bulunduğu için bu çatışmalar her bir gelişim aşamasında ortaya çıkar.

0-18 Ayları kapsayan temel güvene karşı güvensizlik döneminde, bebekler çevresindeki dünyaya güven duygusu kurma amacıyla temel duygular edinirler. Bu süreçte anne ve ya anne yerine geçen bir yetişkin etkindir. Güven duygusunun yoksunluğu ileriki yaşamda kurulacak sosyal ilişkilerde güvensiz olma gibi durumlar yaratabilir.

18 ay-3 yaş arasını kapsayan bağımsızlığa karşı utanma ve şüphecilik döneminde, çocuklar başkalarına daha az bağımlı olma eğilimindedirler. Bir önceki dönemde güven duygusunu kazanmış çocuklar, bağımsızlık duygusunu da kazanmış olmaktadır.

3-6 yaşları kapsayan girişkenliğe karşı suçluluk duyma döneminde, çocuklar daha atılgandır. Bu dönemde, çocuklara girişkenlik duygularını geliştirebilmeleri için çevrelerindeki kişiler tarafından rehberlik edilmeli ve fırsatlar sunulmalıdır. Girişimcilikleri engellenen çocuklar, suçluluk duygusu geliştirebilmektedir.

6-12 yaşları kapsayan başarıya karşı aşağılık duygusu döneminde çocuk okula başlamaktadır. Başarılı olma ve beğenilme istekleri baskındır. Bu duyguları desteklenmediği takdirde aşağılık duygusu geliştirebilmektedirler.

12-18 yaşları kapsayan kimlik kazanmaya karşı rol karmaşası döneminde, ergen kimlik gelişimini yaşamaktadır. Bir yandan da fiziksel olarak hızlı bir değişim sürecindedir. Bu dönemde, ergen başarılı bir kimlik kazanma evresi geçirdiği takdirde kendine güven duyan bir birey olabilecektir.

18-26 yaşları kapsayan dostluk kazanmaya karşı yalnız kalma döneminde, kazanılmış kimliğiyle artık arkadaş çevresi geliştirecektir. Bu dönemi sağlıklı bir şekilde atlatan birey güvenli bir şekilde dostluklar kuracaktır. Toplumun şekillenmesinde de önemli olan insan ilişkilerinde çatışmalar yaşanmaması için bu dönemin başarılı bir şekilde atlatılması gerekmektedir.

Genel olarak orta yaşları kapsayan üretkenliğe karşı duraklama döneminde, birey kendisi için ve çevresi için üretken durumdadır. Bu dönemde kısa süreli bir durgunluk yaşanmaktadır.

Yaşlılık döneminde benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk olarak adlandırılan bu dönem, bireylerin, önceki dönemlerinin olumlu yansımalarını yaşayabilecekleri ve ya önceki dönemlerini olumlu bir şekilde geçirememelerinden dolayı kendilerini çatışmalar yaşayabilecekleri durumların içerisinde bulabilecekleri bir dönemdir.

1.2.6.5. Sosyo-Bilişsel Kuramı

Bandura, davranışın içinde olduğu sosyal çevreyi ve bu çevredeki bireylerin birbirleriyle olan etkileşimlerini dikkate alarak, sosyal öğrenme kuramı üzerinde durmuştur. Sosyal etkileşimde bulunan bireylerin çeşitli yaşantılar edinirken

hissettikleri yeterlilik ve becerebilme duygusunu içeren özyeterlilik (self-efficacy) kavramını ileri sürmüştür. Özyeterlilik duygusu düşük olan bireylerin zorlandıkları yaşantılarda umutsuzluk, kaygı duydukları ve başa çıkmada yetersiz kaldıkları görülmüştür. Özellikle aile ve okulda çocuklarda öz-yeterlilik duygusunun kazandırılması, zorluklarla baş edebilen, çaba sarf eden, umutsuzluk ve kaygıya çabuk kapılmayan bireyler yetiştirmek açısından önemlidir (Ural 2003: 124-125).

Skinner'a göre gözlem yolu ile öğrenmede önce modelin davranışı gözlenir. Daha sonra gözleyen kişi kendi davranışını modelin davranışına uygun hale getirir ve sonuçta benzer davranış pekiştirilir. Modelin davranışları gözlemci için ayırt edici bir uyarıcıdır ve taklit ayırt edici bir edimdir (Senemoğlu 2000: 223).

1.2.6.6. Davranışçı Kuramı

Davranışçılara göre tüm davranışlar çevresel uyarıcılar aracılığıyla biçimlenir ve aynı biçimde yeni uyarıcıların verilmesiyle değiştirilebilir. Skinner (1968'den aktaran Şimşek 1999), öğrencinin eğitilmesinde klasik koşullanmanın kullanılmasının, otomatik davranışlara ve dolayısıyla özgür olamayan bireyler yetiştirmeye neden olduğunu belirterek, sorumlu davranışın önemini vurgulamış, ödül ve cezanın, sosyal davranışların kazandırılmasında daha etkili olduğunu belirtmiştir. Ancak cezanın aşırı düzeyde kullanımının şüpheli, çekingen ve tepkisiz bir kişilik gelişimine yol açabileceğini belirten Skinner, sorumlu davranışın geliştirilmesinde, öğretmenin daha çok olumlu pekiştireçleri kullanarak öğrencinin başkalarına yönelik olumlu duygular hissedebilme kapasitesini geliştirmesinin önemini vurgulamaktadır.

1.2.6.7. Hümanistik Yaklaşım

Maslow, klinik gözlemlerine dayanarak insanların gereksinimlerini temel alan bir güdülenme kuramı geliştirmiş ve gereksinimlerin hiyerarşik bir yapı oluşturduğunu öne sürmüştür. Bunlar:

1. Fizyolojik gereksinimler
2. Güvenlik gereksinimleri
3. Ait olma ve sevgi gereksinimleri
4. Saygı gereksinimleri
5. Kendini gerçekleştirme gereksinimleri

Maslow (Aktaran Şimşek 1999) bu temel gereksinimlerin karşılanması sırasında kendisinin ve diğer insanların gereksinimleri uyuşmadığında bireyin çatışma yaşadığını belirtmektedir.

1.2.7. Çatışma ve Çatışma Çözme Becerisi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

1.2.7.1. Yurt İçi Araştırmalar

Topukçu (1982), yaptığı çalışmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerine 6 haftalık sosyal beceri eğitimi vermiş ve bu eğitimin öğrencilerin atılganlık düzeyine etkilerini araştırmıştır. 6 haftalık eğitim sonunda araştırmacı tarafından hazırlanan atılganlık ölçeği uygulanmış ve verilen sosyal beceri eğitiminin öğrencilerin atılganlık düzeylerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Pekkaya (1994) doktora çalışmasında, arabulucu yoluyla çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişmelerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisini incelemiştir. Deney grubundaki öğrencilere arabuluculuk eğitimi verilmiş, kontrol grubuna ise her hangi bir eğitim verilmemiştir. Yapılan

istatistik analiz sonuçlarına göre deney grubu ile kontrol grubunun belirlenen özellikler açısından puanları arasında eğitim öncesi ve sonrası anlamlı bir farka rastlanmamaktadır. Fakat öğrencilerin algıladıkları problemlerin sayısında bir azalma olmamakla birlikte kontrol grubunda görülen olumsuz yönde artışın deney grubunda görülmediği ortaya çıkmıştır.

Önür (1994)'ün barış eğitimi ve çatışma çözme üzerine yaptığı araştırmasında da ülkemizdeki okullardaki çatışmaların çözümünde arabuluculuğun kullanılmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Uysal (1996), anaokuluna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına etkilerini araştırmıştır. Uysal, çalışmasında daha önce drama eğitimi almadığı belirlenen 48 çocukla çalışmıştır. Çocuklar 24'er kişilik gruplara ayrılarak deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna 12 haftalık yaratıcı drama programı uygulanmıştır. Uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarında yer alan her çocuk için öğretmenler tarafından Portage Erken Çocukluk Dönemi Eğitim Programı Kontrol listesinin 61-72 ayda sosyal gelişime ait gözlem formu doldurulmuştur. Verilerin değerlendirilmesi sonucunda deney grubundaki çocukların sosyal gelişim alanına dramanın olumlu katkıda bulunduğu görülmüştür.

Uğur (1998), okul öncesi eğitimin sosyalleşme üzerindeki etkisini ortaya koyma amaçlı olarak yaptığı çalışmasında özel ve devlet okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitim almış ve okul öncesi eğitim almamış üç grupta çalışmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak sosyometri tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, okul öncesi eğitim alan çocukların, almayanlara göre sosyalleşmede daha başarılı oldukları ve sosyalleşmede özel okulların devlet okullarına göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Koruklu (1998), "Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi" konulu yüksek

lisans çalışmasında 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine arabuluculuk ve etkili çatışma çözme becerileri kazandırılması amacıyla program uygulanmış, sonunda Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Becerileri Kazandırma Eğitimi'nin öğrencilerin çatışma çözme davranışlarında etkili olduğu bulgulanmıştır. Eğitime katılan öğrencilerin eğitimden sonra çatışmalarını çözmede saldırgan davranışlar yerine, problem çözme davranışını tercih ettiklerinin gözlemlendiği ifade edilmiştir.

Öner (1998), Arabuluculuk Eğitimi'nin ilköğretim öğrencilerinin çatışma çözme becerilerine etkisini deneysel bir çalışma yaparak incelemiştir. Çalışmada deney grubu 'Arabuluculuk ve Çatışma Çözme Becerileri Kazandırma Programı'na alınarak eğitim verilmiş, kontrol grubuna ise herhangi bir program uygulanmamıştır. Program sonunda yapılan analizlere bakıldığında deney grubunun arabuluculuk ve çatışma çözme becerilerinde olumlu yönde değişme olduğu, buna karşılık kontrol grubunun çatışma çözme davranışlarında bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Metin (1999), dramının 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal gelişimine etkisini incelemiştir. Metin (1999), deneme modeli kullanarak gerçekleştirdiği araştırmasında 5-6 yaş grubu toplam 50 çocukla çalışmış ve deney öncesi ve sonrasında Marmara Gelişim Envanterinin, Sosyal-Duygusal Gelişim Alt Ölçeğini kullanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular drama çalışmalarının çocukların sosyal-duygusal gelişimleri açısından anlamlı farklılıklar ortaya koyduğunu göstermiştir.

Avcıoğlu (2003), Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile sunulan Öğretim Programının Etkiliğinin İncelenmesi adlı araştırmasında ana sınıfına devam eden 4-6 grubu çocuklara işbirlikçi öğrenme yöntemine dayalı sosyal beceri eğitimi programı uygulanmıştır. Çalışma öncesinde ve çalışma sonunda öğretmen çocukları gözlemleyerek Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeğini doldurmuştur. Çalışmanın sonucunda, işbirlikçi öğrenme yöntemi doğrultusunda geliştirilmiş olan sosyal beceri

öğretim programının, öğrencilerin hedef sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu bulunmuştur.

Dinç ve Gültekin (2003), okul öncesi eğitimin çocukların sosyal gelişimine etkilerini öğretmen görüşleri çerçevesinde incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini 2000-2001 öğretim yılında Eskişehir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarına devam eden 4-5 yaş grubu 162 çocuk ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çocukların sosyal gelişim düzeylerini belirlemek üzere “Davranış Derecelendirme Ölçeği” öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, anaokuluna devam eden 4-5 yaş çocuklarının sosyal gelişim düzeylerinin ortanın üstünde gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Özbek (2003), okul öncesi eğitim alan ve almayan çocukların ilköğretim birinci sınıftaki sosyal gelişim düzeylerini öğretmen görüşüne dayalı olarak ortaya koyma amaçlı çalışmasında, 95 ilköğretim okulunda, 194 birinci sınıf öğretmeninden bilgi toplamıştır. Çalışmada verileri toplamak üzere Çubukçu ve Gültekin tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda: öğretmenlere göre, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin “ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri”, “grupla iş yapabilme becerileri”, “duygulara yönelik beceriler”, “stres durumuyla basa çıkma becerileri”, “plan yapma ve problem çözme becerileri” ve “özdenetimini koruma becerileri” okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre daha fazla gelişmiş olduğu ortaya çıkmıştır.

Türnüklü ve Şahin (2004), ilköğretim yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm stratejilerini incelemişlerdir. Seçkisiz ve uygun örnekleme tekniği ile belirledikleri 320 öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırma verileri açık uçlu sorulardan oluşan bir anketle toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizi teknikleri ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda 13-14 yaş grubu öğrencilerinin fiziksel şiddet, küfür, izinsiz eşya alma, dalga geçme, ad takma gibi kişiler arası çatışmaları çözme stratejilerinin ve taktiklerinin genelde işbirliğinden uzak ve yıkıcı

olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin yapıcı ve işbirliğine yönelik çatışma çözme strateji ve taktiklerini seyrek olarak kullandıkları saptanmıştır. Öğrencilerin kullandıkları çatışma çözme strateji ve taktiklerinin sorunun türüne ve cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulunmuştur (Türnüklü ve Şahin 2004).

Taştan (2004), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri kazanmaları ve akran çatışmalarını akran arabuluculuk sürecini kullanarak çözmelerine yardımcı olacak, bilgilendirmeye ve etkileşime dayalı çatışma çözme eğitim programı ve akran arabuluculuğu eğitim programı geliştirmiş ve etkilerini deneysel olarak test etmiştir. Araştırmanın sonucunda, verilen çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin olumlu çatışma çözme becerilerinin artmasında etkili olduğu ve bu etkinin uzun süreli artarak devam ettiği belirlenmiştir. Uygulanan akran arabuluculuğu eğitim programının ise, akran arabulucularının akran arabuluculuğu süreci adımlarını doğru biçimde uygulamalarında ve akranlarının çatışmalarını çözmelerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Sertel ve Kurt (2006) Winpeace Barış Eğitimi, Barış Bireyde Başlar adlı çalışmalarında bir kolejde 14-15 yaş gruplarıyla İngilizce derslerinde ve İstanbul MEF okullarında da kulüp aktivitesi çerçevesinde 6.sınıf öğrencileri üzerinde Barış Eğitimi'ni uygulamışlar ve öğrencilerde çatışma çözme becerileri ve barış çerçevesinde öğrencilerde oluşan olumlu değişiklikleri gözlemlediklerini ifade etmişlerdir. İletişim ve çatışma becerilerini öğretirlerken kendi becerilerini de geliştirdiklerini ifade etmişlerdir.

1.2.7.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Gresham ve Nagle (1980), sosyal yönden akranları arasında az kabul gören çocuklara sosyal beceri eğitimi vermişler ve yapılan çalışmanın sonunda sosyal beceri eğitiminin çocukların akranları tarafından kabul görmelerinde etkili olmuştur.

Johnson ve Johnson (1991), arabulucu yoluyla çatışma çözme eğitim programının etkililiğini inceledikleri bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, ilköğretim düzeyindeki öğrencilere 6 hafta boyunca arabuluculuk eğitimi verilmiş, eğitimi alan ve almayan öğrencilerin çatışma çözme becerileri karşılaştırılmıştır. Eğitimi alan öğrencilerin, eğitimi almayan öğrencilere oranla çatışmalarını daha yapıcı bir tutum içerisinde ve çatışma çözme becerilerini kullanarak çözdükleri ortaya çıkmıştır. Eğitimi almayan öğrencilerse yaşadıkları çatışmaları yıkıcı çatışma çözme yollarını kullanarak ve öğretmenlerinden yardım isteyerek çözmeye çalıştıkları saptanmıştır.

Hughes (1991) ise, çatışma çözme eğitiminin üniversite öğrencilerinin çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, deney grubundaki öğrencilere çatışma çözme eğitim programı uygulamış, kontrol grubundaki öğrencilere ise, 2 saatlik çatışma çözmeyle ilgili bilgilendirme toplantısı yapmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışları, çatışma çözme davranışları ve disiplin olayları incelenmiştir. Sonuçlar, deney grubuna uygulanan eğitim programının öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerileri kazanmalarında ve disiplin olaylarının azalmasında etkili olduğunu göstermiştir.

Johnson ve Johnson (1995) beş yıl boyunca iki farklı ülkede, altı değişik okulda yedi ayrı çalışma yapmışlardır. Bu çalışmalara 1. sınıftan 9. sınıfa kadar öğrenciler katılmıştır. Verdikleri eğitim, çatışma çözme becerilerinin müfredatın içine katılarak öğrencilere öğretilmesi şeklindedir. Sonuçta eğitimden önce pek çok öğrencinin günlük çatışmaları olduğunu, çatışmayı artıracak yıkıcı stratejiler kullandıklarını, çatışmaların çoğunluğunu öğretmenlerine taşıdıklarını ve nasıl tartışacaklarını bilmediklerini bulmuşlardır. Eğitimden sonra öğrenciler tartışma ve arabuluculuk işlem yollarını günlük çatışma durumlarına uyarlayabilmişler, daha da önemlisi bunları sınıf ve okul dışına taşımışlardır. Sonuçta müfredatın içine katılarak verilen çatışma çözme becerileri eğitiminin öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığı gözlenmiştir (Kavalcı 2001).

Fantuzzo ve diğerleri (1995) yaptıkları çalışmada, 312 Afrika kökenli Amerikalı okul öncesi çocuğun işbirliği becerilerini incelemiştir. Araştırmada 38 öğretmen, çocuklar akranlarıyla oynarken onları işbirliği becerileri yönüyle gözlemlemiştir. Gözlem sonucunda elde edilen veriler Penn Etkileşimli Akran Oyunu Ölçeği (PIPPS) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın sonucu olumlu akran ilişkisinin okul performansını geliştirdiğini göstermiştir.

Johnson ve Johnson (1996), ilköğretim düzeyindeki öğrencilere çatışma çözme eğitim programı uygulamışlardır. Eğitimi alan öğrencilerin, yaşadıkları çatışmaları yapıcı çatışma çözme becerilerini kullanarak, bir yetişkin yardımı olmadan tek başlarına ve kısa zamanda çözebildiklerini, eğitimi almayan öğrencilerin ise, çatışmalarını tek başına çözemeyip, öğretmenden yardım alarak ve daha uzun zaman harcayarak çözdüklerini göstermiştir. Ayrıca çalışmadan birkaç ay sonra bile deney grubundaki öğrencilerin, öğrendikleri becerileri hatırladıkları gözlemlenmiştir.

Amerika'daki bir ilköğretim okulundaki "Çatışma Çözümü Eğitim Programı"nın etkililiğinin araştırıldığı çalışmada; 80 Denek, rastlantısal olarak Deney ve Kontrol Gruplarına seçilmiştir. Minnesota'da yapılan bu araştırmadaki denekler, anaokulundan beşinci sınıfın sonuna kadar eğitim veren bir okulun 4 ayrı sınıfından seçilmiştir. Çocukların tümü orta sosyo-ekonomik sınıftan gelen ailelerin çocuklarıdır. Ayrıca bu çocukların akademik başarıları karışıktır. Ayrıca her iki gruba da hem üstün yetenekli çocuklar hem de özel eğitime muhtaç çocuklar yerleştirilmiştir.

Bu araştırmada Öntest ve Sontestli Deney ve Kontrol Gruplu bir araştırma deseni kullanılmıştır. Bağımsız değişken, Anaokulu Programına entegre edilen "Çatışma Çözümü Eğitimi Programı"nın varlığı yada yokluğudur. Deney Grubundaki çocuklara, Arkadaşlık Ünitesinin yer aldığı Anaokulu Programına bütünleştirici bir parça olarak Çatışma Çözümleri ile ilgili bir yöntem eklenerek öğretilmiştir. Arkadaşlık Ünitesi birbirini takip eden 4 hafta süresince her biri günlük

30 dakikadan oluşan toplam 9 saatlik 18 ders olarak işlenmiştir. Bu grupta yer alan çocuklara;

Çatışma nedir? Ne değildir?

Çatışmaları yapıcı olarak çözümllemek için 6 basamaklı “Bütünleştirici Arabuluculuk/Anlaşma/Uzlaşma Yöntemi” öğretilmiştir. Bu Yöntemin basamakları şu şekildedir;

1. Çatışmanın var olduğunu tanımlamak ve bu çatışmayı yapıcı olarak çözümllemek için bir isteğin olduğunu ifade etmek (Durun! Bir çatışmamız var. Haydi üzerinde çalışalım!)
2. İsteğinizi belirtmek ve önemli sebeplerinizi vermek-bunların altını çizmek (Bunu istiyorum.....Çünkü.....)
3. Nasıl hissettiğinizi ifade etmek (Üzgün hissediyorum yada.....)
4. Diğer insanların ne istediklerini ve neden bunları istediklerini anlamaya çalışmak (Bunu istiyorsun.....Çünkü.....)
5. Karşılıklı kazancı arttıracak 3 yada 3’den fazla çözüm yaratmak (Bazı fikirler.....) ve
6. Bu çözüm önerilerinden birini seçerek el sıkışmak ve sonuca varmak (Bizaynı fikirdeyiz)

Deney Grubundaki çocuklar öğretmenlerinin bu altı basamağın görsel olarak sembolize edildiği kartları kullanarak Arkadaşlık Ünitesinde kullanılmasını izlemişlerdir. Örneğin arkadaşlık ünitesinde çocuklara okunan hikaye kitapları, karakterleri arasında çeşitli çatışmaları içermektedir.

Öğretmenin yardımıyla Uzlaşma Basamaklarını takip eden çocuklar ayrıca çatışma çözümlerinde rol alarak oyunda oynamışlardır. Bir diğer Ünite aktivitesinde amaç, çocuklara arkadaşlık kavramlarını öğretmektir. Bunlar, paylaşma, ilgilenme, yardım etme, dinleme, oyun oynama ve birlikte çalışma, sırasını bekleme ve adil olmadır. Bu etkinlikler, ikili gruplar halinde tamamlanacak aktivitelerden ve

materyallerden oluşmuştur. Bu şekilde çocuklar uzlaşma sürecini uygulamalı olarak öğrenebilmeliler.

Kontrol Grubunda yer alan çocuklara ise aynı zaman süresince benzer bir Arkadaşlık Ünitesi Aktiviteleri öğretilmiştir. Aynı materyalleri ve aktiviteleri kullanmışlar; arkadaşlık kavramıyla ilgili aynı kavramları öğrenmişlerdir. Ancak “Çatışma Çözüm Yöntemleri” gösterilmemiştir.

Sabah ve öğleden sonraki grupların her birinde Deney ve Kontrol Grupları yer aldı. Program uygulanmaya başlamadan önce çocukların “çatışma” ile ilgili bilgi ve anlayışlarını saptamak amacıyla görüşmeye tabi tutulmuşlardır. “Çatışma Bana Göre Ne Anlama Gelir?” görüşmesinde çocuklara tek tek “Çatışma kelimesini hiç duydun mu?”, şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Eğer çocuk “Evet” yanıtı verdiyse, kendisine “Çatışmanın ne anlama geldiği?, Bu kelimeyi bilmeyen bir kişiye çatışmayı nasıl anlatabileceği? ” sorulmuştur. Her bir sözlü yanıt kaydedilmiş ve puanlanmıştır. Eğer çocuk kelimenin anlamını bilirse 1 puan, bilemezse 0 puan verilmiştir. Görüşme bittikten sonra, tüm çocuklara çatışma kelimesinin ne anlama geldiği anlatılmıştır (Stevahn ve diğerleri 2000).

Stevahn, Schultz, Johnson ve Johnson (2002), beş oturumdan oluşan ve lise öğrencilerine uygulanan çatışma çözme ve arabuluculuk programının etkililiğini incelemişlerdir. Bulgular, eğitimden geçen deney grubundaki öğrencilerin, böyle bir eğitim almayan kontrol grubundaki öğrencilere oranla, çatışma durumuna karşı daha olumlu ve uzlaşmacı bir tutum içerisinde olduklarını göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin eğitim sonrasında arabuluculuk süreci basamaklarını etkili bir biçimde yürütebildikleri de gözlenmiştir.

Stevahn (2004) tarafından yapılan çalışmada da, ilköğretimden liseye kadar farklı yaş, ırk ve akademik başarıdaki öğrencilere çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin çatışma çözme sürecinin basamaklarını öğrendiklerini ve günlük yaşamda karşılaştıkları

çatışmaları çözmede bu becerilerini doğru bir biçimde kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca akran arabuluculuğu eğitimi alan öğrencilerin akademik başarılarında da artış gözlemlenmiştir.

Gordon (2005) okullardaki çatışmalarda öğretmenlerin genellikle çatışmaların çoğunluğunu kendi sorunuymuş gibi ele alıp çözme yoluna gittiklerini bunu da ödül ya da ceza vererek yaptıklarını saptamıştır. Bu anlayışın dış denetimi getirdiğini, bunun ise bireyin sorumluluk alma duygusunu körelttiğini, bunun yerine iç denetime önem verilmesi gerektiğini ve bireylere çatışma çözme becerisinin kazan-kazan yöntemiyle öğretilebileceğini göstermiştir.

1.3. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı çatışma çözme becerisi hakkında okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek ve belirlenen görüşlere dayalı olarak erken çocukluk dönemlerinde 4-6 yaş arasına yönelik “Çatışma Çözme Beceri Ölçeği” geliştirmektir.

Araştırmanın alt amaçlarına ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1- Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çatışma ve çatışma çözme becerileri hakkında temel düşünceleri nelerdir?

2- Okul öncesi eğitimi öğretmenleri erken çocukluk dönemi çocuklarının çatışmalara tepki verme sıklıkları ile ilgili düşünceleri nelerdir?

3- Okul öncesi öğretmenlerinin programlarında yer verdikleri etkinliklerde çatışma kavramlarına yer vermelerine ilişkin görüşleri arasında;

- a) Bağlı bulundukları kurum,
- b) Cinsiyet,
- c) Yaş,
- d) Eğitim durumu,
- e) Meslekteki hizmet yılı durumlarına göre farklılık var mıdır?

4- Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf için fiziksel çevrede çatışma kavramları ile ilgili yapılabilir düzenlemelere ilişkin görüşleri arasında;

- a) Bağlı bulundukları kurum,
- b) Cinsiyet,
- c) Yaş,
- d) Eğitim durumu,
- e) Meslekteki hizmet yılı durumlarına göre farklılık var mıdır?

5- Okul öncesi öğretmenlerinin çatışma ve çatışma çözme becerileri hakkında alınan görüşlerinin değerlendirilmesi sonucunda “Çatışma Çözme Beceri Ölçeği” geliştirilebilir mi?

1.4. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Erken çocukluk dönemi, çocuğun yaşamının temellerinin atıldığı, kendilerinin ve başkalarının duygularını fark ettiği ve ev-okul-toplum arasında sürekli bir etkileşimin sağlandığı bir dönemdir. Bu dönemde çocuklar, ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda bireysel farklılıkları da göz önüne alınarak yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri desteklenerek, tüm gelişim alanlarına uygun bir eğitimin rehberliğinde sosyal yaşama hazırlanabilirler.

Her çocuk farklı bir bireydir ve her çocuğun kendine özgü bazı davranışlarının bulunması da normaldir. Ancak, bir grubun içinde bulunmak, yetişkinlerle ve kendi yaşlıları ile sağlıklı bir birliktelik yaşamak için kabul edilebilir, güvenli davranışlara sahip olmak son derece önemlidir. Çocukların sosyal etkileşimde olduğu her ortamda bireyler arası çatışmaların ve anlaşmazlıkların olması doğal ve kaçınılmazdır. Çocukların bilişsel (problem çözme, muhakeme yapma, karar verme, seçim yapma, özyönetim, özdenetim, vb.) ve duyuşsal (duygularını ve isteklerini ifade etme, empati kurma, öfke yönetimi, sevgi duyma, vb.) becerilerinin temelleri erken çocukluk döneminde atılmaktadır.

Çocuklar, bahsedilen sosyal beceriler ile ilgili bir çatışma yaşadıklarında; bu çatışmalarını tanımlamaları, bu çatışmalarına uygun çözüm yolları önermeleri ve bunlardan uygun olanını seçmeleri gibi becerileri kazanmalarını sağlayacak çatışma çözümleri etkinliklerini kapsayan bir program, çağdaş ve demokratik toplumun gerektirdiği; duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, girişimci, öz denetimini sağlayabilen, kendisinin ve başkalarının haklarına saygılı, bağımsız karar verebilen ve aldığı kararların sorumluluğunu taşıyabilen bireyler yetiştirmek için yararlı olacaktır.

Türkiye’de erken çocukluk dönemine yönelik çatışma çözümleri ile ilgili çalışma ve araştırmaların azlığı ve 2006-2007 Eğitim-Öğretim yılında 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programında yapılan değişiklikler kapsamında çocukların eğitimleri için belirlenen amaçlar ve kazanımlardan sosyal-duygusal alandaki bazı amaç ve kazanımların çatışma çözme becerileri ile ilgili eğitimleri destekler özellikte olduğu görülmektedir. Yalnız belirlenen amaç ve kazanımlar ile ilgili düzenlenecek etkinlik ve etkinlik uygulamalarının nasıl olması gerektiği ile ilgili örneklerinin yeterli olmaması bu araştırmada geliştirilecek çatışma çözme beceri ölçeği ile bu dönem çocuklarından alınacak görüşler doğrultusunda erken çocukluk dönemi çocuklarını kapsayacak araştırmalara ve bu dönem çocuklarını kapsayacak çatışma çözme beceri programı oluşturulmasına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırma aşağıdaki varsayımlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Örnekleme alınan okul öncesi öğretmenleri evreni yeterince temsil edecek niteliktedir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırma amaçlarına uygun verilerin toplanmasında, aranan şartları taşımaktadır.

Araştırmada görüşlerine başvurulmuş okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğe verdikleri yanıtlar, öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

Ölçeğin geçerliliği konusunda başvuru uzman ve öğretim görevlilerinin görüşleri geçerli ve güvenilirlerdir.

1.6. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma,

1. Toplanan veriler, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemleri ile,
2. 10. 06. 2006 tarihinde 336 sayılı ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu başkanlığı'na kabul edilerek yürürlüğe giren yeni Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)'nde yapılan değişiklikler arasında yer alan davranış yönetimi kapsamında sosyal beceri geliştirme, problem çözme, öfke ve çatışma yönetimi kavramları ile,
3. M.E.B.'na bağlı kurumlarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerine uygulanan Çatışma Çözme Becerisi ile ilgili veri toplama aracındaki 168 madde,
4. İstanbul ili, Beşiktaş, Şişli, Bakırköy, Kadıköy, Ümraniye ilçeleri ve Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde bulunan okullarında M.E.B.'na bağlı kurumlarda görev yapan 729 okul öncesi öğretmenin görüşleri ile sınırlıdır.

Ayrıca araştırma konusuna yönelik olarak Türkçe kaynak ve Türkiye'de özellikle bu yaş gruplarına yönelik alanda yapılmış yayınların azlığıdır. Bu sebeple yapılan araştırmada literatür bilgileri çoğunlukla yurtdışında yayınlanmış kaynaklara dayalıdır. Bu kaynaklara ulaşmada da gecikme yaşanmasından dolayı araştırmanın programlanmasında zaman problemi yaşanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma evreni, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi başlıkları altında yer alan bilgiler bulunmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Erken çocukluk dönemini kapsayan yaş grupları çocuklarına kavramların kazandırılmasında, alan uzmanlarının, öğretmenlerin, velilerin, çocukların görüşlerinin alınması esastır. Böyle bir çalışma ile mevcut durum taraması yapılmaktadır.

Tarama modelleri, geçmişten ya da şu anda halen mevcut olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan durum, olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içerisinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar 2005).

Betimsel nitelikte olan bu araştırmada; 10. 06. 2008 tarihinde 336 sayı ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca kabul edilerek yürürlüğe giren Yeni Okul Öncesi Eğitim Programı (36-72 Aylık Çocuklar İçin)'nda yapılan değişiklikler arasında yer alan davranış yönetimi kapsamında sosyal beceri geliştirme, problem çözme, öfke ve çatışma yönetimi, öğretmen görüşlerine dayalı

olarak değerlendirilmeye çalışıldığı için araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin çatışma ve çatışma çözme becerisi hakkında görüşlerini belirleyebilmek amacıyla gerekli olan veriler toplanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında, öğretmenlerden elde edilen görüşler doğrultusunda 4-6 yaş dönemi için “Çatışma Çözme Beceri” ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek Çanakkale ili merkezde Zübeyde Hanım Anaokulu’na devam etmekte olan 162 okul öncesi öğrencisine (4-6 Yaş) uygulanmış ve geçerlik güvenirlik çalışması yapılmıştır.

2.2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın verileri; random yoluyla seçilen İstanbul ili Beşiktaş, Bakırköy, Şişli, Ümraniye, Kadıköy ve Çanakkale ili merkez ve ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan okul öncesi eğitimi öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu ilçelerdeki yine random yoluyla seçilen okullarda görev yapmakta olan 729 öğretmene random örnekleme yoluyla anket uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasındaki veriler, random yoluyla seçilen Çanakkale merkezde bulunan Zübeyde Hanım Anaokulu’na devam etmekte olan 162 öğrenciye uygulanarak elde edilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın ilk aşamasında, okul öncesi eğitimi programında yer alan davranış yönetimi kapsamında sosyal beceri geliştirme, problem çözme, öfke ve çatışma yönetimi konuları ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu verilerin toplanması için bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçeğin hazırlanıp uygulanmasından sonra, okul öncesi öğrencilerine yönelik farklı bir ölçek

geliştirilmiştir. Aşağıda, araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ve veri toplama sürecine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın birinci aşamasında çatışma çözme becerisi hakkında okul öncesi öğretmenlerinden gerekli olan verileri toplamak amacıyla ölçek (anket) hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında, öncelikle çatışma ve çatışma çözme becerisi ile ilgili literatür taranmış, Çanakkale ve İstanbul'da görev yapmakta olan uzman okul öncesi öğretmenleri (en az 5 yıl deneyimli) ile görüşülerek çatışma ile çatışma çözme becerisi ve bunların uygulanabilirliği ile ilgili ön görüşler alınmıştır. Daha sonra, ilgili literatür taranarak ölçeğin maddeleri taslak olarak açık uçlu olarak oluşturulmaya başlanmıştır. Elde edilen görüşler tablolar halinde ankete yerleştirilerek, uzman öğretmenlerden soruların ankette ne derecede kalmasının uygun olduğunu yüzdelik dilimlerde (% 100, % 75, % 50, % 25, % 0) belirtmeleri istenmiştir. Elde edilen görüşler doğrultusunda anket yeniden düzenlenmiş ve maddeleri yazılmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliliğinin sağlanması için; ölçekteki maddelerin çatışma kavramlarını ve çatışma çözme becerileri ile ilişkili program, fiziksel çevre, yararlanabilecek kaynaklar öğelerini örneklemesine, maddelerin her birinin ölçmek istediği durumu en iyi derecede ölçmesine özen gösterilmiş ve uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri ile ölçeğin görünüş ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır (Karasar 2005). Bu süreçte; ölçeğe ilişkin İstanbul Marmara Üniversitesi ve Maltepe Üniversitesi, Ankara Gazi Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde bulunan ve okul öncesi eğitimi öğretmenliğinde çalışan öğretim üyelerinin görüşleri alınmış; bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için, araştırma örneklemini dışında kalan gruplara (N:200) ölçek uygulanarak testi yarılama yöntemi ile güvenirlik katsayıları

hesaplanmıştır. Ölçeğin bütününe güvenirliliğini hesaplamak için Spearman-Brown formülü kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirlilik katsayısı yaklaşık olarak .91 olarak hesaplanmıştır. Bulunan değer ölçeğin güvenirliliği için oldukça iyi bir değer olarak kabul edilmiştir. Araştırmada önce taslak olarak hazırlanan ölçek, daha sonra uzman görüşlerine dayalı öneri ve eleştiriler doğrultusunda tekrar düzenlenerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ölçekte öğretmenlerin kişisel bilgilerini saptamaya yönelik 9 madde, çatışma kavramlarına ilişkin temel düşüncelere yönelik 11 madde, çatışma çözme becerisi ile ilgili kavramlara yönelik 10 madde, planlarında en çok yer verdikleri etkinliklerine yönelik 10 madde, grubun fiziksel ortamında çatışma kavramlarına yer vermelerine yönelik 14 madde, çatışma çözme becerisi ile ilgili kavramları etkinliklerinde kullanma sıklıklarına yönelik 9 madde, programlarında uygulanan etkinliklerde çatışma kavramlarına yer verme sıklıklarına yönelik 11 madde, grubun fiziksel ortamında çatışma kavramları ile ilgili düzenlemeler ile ilgili destek alınabilecek kişi/kurumlara yönelik 8 madde, çatışma kavramlarına yönelik araç-gereçlerin/materyallerin grubun ilgi köşelerinde ne sıklıkla bulunması isteklerine yönelik 9 madde, çocuklar arasında yaşanan çatışmalara en çok neden olduğu düşünülen durumlara yönelik 6 madde, çatışma yaratan durumlara tepki verme sıklıklarını belirlemeye yönelik 8 madde, gözlemlenen sosyal becerilere yönelik 10 madde, çatışma çözme beceri yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik 12 madde, çatışma çözme becerileri ile ilgili geliştirilebilecek bir programa yönelik 15 madde, çatışma çözme beceri eğitimi konusundaki düşüncelerini almaya yönelik 2 madde ve 2 adet kontrol maddesi hazırlanmıştır. Ayrıca ölçeğin sonunda açık uçlu olmak üzere, çatışma çözme becerilerine yönelik aile katılımı ile ilgili bir soruya yer verilmiştir. Ölçek toplam 147 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamasında “Çatışma Çözme Beceri Ölçeği” hazırlanmıştır. Ölçeğin hazırlanmasında öncelikle öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen veriler doğrultusunda varılan bulgular incelenmiştir. Sonrasında ilgili literatür taraması ve yapılan tezler incelenmiştir. Türkiye’de bu yaş

grubuna yönelik “Çatışma ve Çatışma Çözme Becerileri”ne yönelik yapılmış yüksek lisans çalışmaları bulunmadığından erken çocukluk döneminde sosyal becerilere yönelik kullanılan ölçekler incelenmiş ve diğer literatür bilgilerini yurt dışından temin edilen çalışmalar oluşturmuştur. Gerekli literatür sağlandıktan sonra, ölçekte yer alacak sorular tasarlanmış ve uzman öğretmenlerin fikirlerine başvurularak soruların çocuklar tarafından ne şekilde algılanacağı hakkında görüşlerini, duygu ve düşüncelerini belirtmeleri istenmiştir. Böylece ölçek geliştirme sürecinin ilk aşaması olan “madde havuzu aşaması” tamamlanmıştır.

Elde edilen görüşler doğrultusunda ölçekte gerekli düzeltmeler yapılmış, kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bunun için, İstanbul Marmara Üniversitesi ve Maltepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde bulunan ve okul öncesi eğitimi öğretmenliği alanında çalışan öğretim üyelerinin ve öğretim görevlilerinin görüşleri alınmış; bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Böylelikle madde havuzunda kullanılabilecek ifadeler seçilmiştir. Daha sonra bu ifadeler, madde yazım kılavuzuna uygun olarak düzenlenmiş ve yeniden ifadelendirilerek, alanında uzman öğretim üyeleri ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda madde havuzundaki maddeler bir ön elemenden geçirilmiştir.

Tekrar düzenlenen ölçek maddeleri, çatışma kavramlarını içeren dört başlık altında toplanmış ve her maddenin cevaplayıcı tarafından aynı şekilde algılanmasına dikkat edilmiştir. Başlangıçta 54 maddeden oluşan ölçek alınan görüşler ve erken çocukluk dönemine ilişkin dikkat süreleri doğrultusunda 36 maddeye indirilmiş ve üçlü likert tipi (Katılıyorum, Biraz Katılıyorum, Katılmıyorum) şeklinde düzenlenmiştir. Böylelikle taslak haline gelen ölçek, ön uygulama aşamasına getirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için deneme uygulaması aşamasına getirilen ölçek, araştırma grubu dışında kalan gruplara (N:100) uygulanarak ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan 30 şeklinde hesaplanmıştır.

Ölçekte çatışma alanlarına ilişkin olarak cinsiyete yönelik 7 madde, davranışlara yönelik 9 madde, sosyal becerilere yönelik 10 madde, çatışma çözme yöntemlerine yönelik 10 madde olmak üzere 36 madde hazırlanmıştır.

Hazırlanan ölçek çalışma grubuna uygulanmış, elde edilen sonuçlar, bulgular ve yorum bölümünde yer verilmiştir.

2.3.2. Veri Toplama Süreci

M.E.B.'in araştırma izinleri (EK 1) ile veri toplama aracı, 2007-2008 eğitim-öğretim yılı güz ve bahar dönemlerinde İstanbul ili Beşiktaş, Şişli, Bakırköy, Kadıköy, Ümraniye ve Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde bulunan M.E.B.'na bağlı resmi ve özel okullarda görev yapmakta olan 748 okul öncesi öğretmenine uygulanmıştır. Ancak araştırmaya katılan 748 öğretmenden 19'u ölçeği eksik ya da yanlış doldurduğundan çalışma örneklemi dışında bırakılmış, kalan 729 okul öncesi öğretmenin verileri değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacının kendisi ve bu alanda hizmet veren profesyonel kurumlardan sağlanan personel görev almıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasını oluşturan ölçek uygulaması Çanakkale ili merkezde bulunan Zübeyde Hanım anaokulu'nda eğitim alan 162 okul öncesi öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek araştırmacının kendisi tarafından uygulanmıştır.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın ilk aşamasının uygulanması sonucunda elde edilen anket formlarının 729'u değerlendirmeye alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS (Statistical Package For Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki

hizmet yılı ve şu anda eğitim verdikleri yaş grubuna yönelik olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin çatışma kavramlarına ilişkin temel düşüncelerini, eğitim verdikleri çocukların çatışma kavramlarına ne sıklıkla tepki verdikleri, eğitim verdikleri grupların eğitim ortamlarını düzenlerken çatışma kavramlarına ne ölçüde yer verdiklerini, çatışma kavramlarını ilgi köşelerinde ne sıklıkla kullandıklarını, çatışma kavramlarına yönelik araç-gereçler/materyalleri ilgi köşelerinde ne sıklıkla bulundurdıklarını, çatışma kavramlarına yönelik materyal sağlamada ne sıklıkla faydalanabilecek kaynakları, çatışma kavramları doğrultusunda geliştirilebilecek bir programda hangi alt başlıkların bulunmasını istedikleri ve uyguladıkları programda çatışma kavramlarına ne derecede yer verdiklerini belirlemeye yönelik olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.

Öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı ve şu anda hizmet verdikleri yaş grubu değişkenlerine göre, uyguladıkları programda çatışma kavramlarına yer verdikleri etkinlikler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ki kare analizi yapılmıştır.

Öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum, cinsiyet, yaş, eğitim durumu, meslekteki hizmet yılı ve şu anda hizmet verdikleri yaş grubu değişkenlerine göre, eğitim ortamında çatışma kavramı doğrultusunda değişiklik yapmak için işbirliği yapılabileceğini düşündükleri kişi ya da kurumlar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ki kare analizi yapılmıştır.

Veri toplama ölçeğindeki alt problemler için belirlenen dereceler ve sayısal değerler temel alınarak elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirme aralıkları aşağıdaki gibidir;

1.00-1.80'e kadar "Kesinlikle Katılmıyorum"

1.81-2.60'a kadar "Katılmıyorum"

2.61-3.40'a kadar "Kararsızım"

- 3.40-4.20'ye kadar "Katılıyorum"
 4.20-5.00'e kadar "Kesinlikle Katılıyorum"

- 1.00-1.80'e kadar "Hiçbir Zaman"
 1.81-2.60'a kadar "Nadiren"
 2.61-3.40'a kadar "Ara Sıra"
 3.40-4.20'ye kadar "Genellikle"
 4.20-5.00'e kadar "Her Zaman"

Elde edilen veriler tablolara yerleştirilerek yorumlanmıştır. Öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı .05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir. Veri toplama ölçeğinde yer alan açık uçlu soruları yanıtlayan öğretmenlerin sayıca az olmasından dolayı, bu bölümde elde edilen bulgular değerlendirmeye alınmamıştır.

Araştırmanın ikinci aşaması olan Çatışma Çözme Beceri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması için gerçekleştirilen uygulamadan elde edilen 162 formun tamamı değerlendirmeye alınmıştır. Veri toplama ölçeğindeki alt problemler için belirlenen dereceler ve sayısal değerler temel alınarak elde edilen değerlendirme aralığı;

- 1 "Katılmıyorum"
- 2 "Biraz Katılıyorum"
- 3 "Katılıyorum" düzeyindedir.

Çatışma Çözme Beceri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak için; ölçek maddelerinin Cronbach Alfa değerleri, maddelere verilen cevaplara ilişkin sayı ve %'ler, ele alınan maddelere ilişkin tanıtıcı istatistik değerlerinin ortalamaları ve standart sapmaları SPSS yardımı ile hesaplanmıştır. Bu istatistiksel işlemlere ait açıklamalara bulgular ve yorum bölümünde yer verilmiştir. Yapılan analizlerin ardından "Çatışma Çözme Beceri" ölçeğinde yer alan 36 maddenin tamamının

kalmasına karar verilmiş ve geçerlik ve güvenirliği sağlanmış olması nedeniyle deneysel çalışmalarda uygulanabilir hale getirilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde veri toplama araçlarından elde edilen verilerin analizlerine, analizlerden elde edilen bulgulara ve bu bulgulara dayalı olarak yorumlara yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Anket Formunun Uygulamasından Elde Edilen Verilerin Analizine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde öğretmen anket formundan elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

3.1.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada ilk olarak, araştırma örneklemini oluşturan 729 okul öncesi öğretmenin; bağlı bulundukları il ve kurum, cinsiyetleri, yaşları, eğitim durumları, meslekteki hizmet yılları ve şu anda eğitim verdikleri yaş grubu durumlarını belirten yüzdelik ve frekans dağılımı belirlenmiştir. Katılımcı özelliklerine ilişkin bulgular tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 92,9’unun İstanbul’da, % 7,1’inin ise Çanakkale’de M.E.B.’na bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerin % 44,4’ünün M.E.B’na bağlı özel okullarda, % 55,6’sının ise M.E.B’na bağlı resmi okullarda hizmet verdikleri görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı

bulundukları kurum açısından hemen hemen yarı yarıya bir değere sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine yönelik frekans ve yüzde dağılımı incelendiğinde, % 97,5'inin kadın ve % 2,5'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu kadın olduğunu göstermektedir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Özellikler

Bulunduğu İl	f	%
İstanbul	677	92,9
Çanakkale	52	7,1
Toplam	729	100
Okulun Bağlı Bulunduğu Kurum	f	%
M.E.B.'na bağlı özel	324	44,4
M.E.B.'na bağlı resmi	405	55,6
Toplam	729	100
Cinsiyet	f	%
Kadın	711	97,5
Erkek	18	2,5
Toplam	729	100
Yaş	f	%
20 yaş ve altı	69	9,5
21-25 yaş arası	225	30,9
26-30 yaş arası	286	39,2
31-35 yaş arası	101	13,9
36-40 yaş arası	40	5,5
41 yaş ve üstü	8	1,1
Toplam	729	100
Eğitim Durumu	f	%
Kız Meslek Lisesi	290	39,8
2 Yıllık Ön Lisans	78	10,7
4 Yıllık Lisans	313	42,9
Yüksek Lisans	48	6,6
Toplam	729	100
Meslekteki Hizmet Yılı	f	%
1 yıldan az	98	13,4
1-5 yıl arası	369	50,6
6-10 yıl arası	185	25,4
11-15 yıl arası	41	5,6
16-20 yıl arası	20	2,7
21 yıl ve üstü	16	2,2
Toplam	729	100
Eğitim Verdiği Yaş Grubu	f	%
3-4 yaş	92	12,6
4-5 yaş	207	28,4
5-6 yaş	430	59,0
Toplam	729	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş durumlarına ait frekans ve yüzde dağılımına bakıldığında % 9,5'inin 20 yaş ve altında, % 30,9'unun 21-25 yaş arasında, % 39,2'sinin 26-25 yaş arasında, % 13,9'unun 31-35 yaş arasında, % 5,5'inin 36-40 yaş arasında ve % 1,1'inin 41 yaş üstü olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 21 - 30 yaş arası olduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına ait frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde % 39,8'inin Kız Meslek Lisesi, % 10,7'sinin 2 yıllık ön lisans, % 42,9'unun 4 yıllık lisans ve % 6,6'sının yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 4 yıllık lisans ve Kız Meslek Lisesi mezunu olduklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekteki hizmet yıllarına ait frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde % 13,4'ünün 1 yıldan az, % 50,6'sının 1-5 yıl arası, % 25,4'ünün 6-10 yıl arası, % 5,6'sının 11-15 yıl arası, % 2,7'sinin 16-20 arası ve % 2,2'sinin 21 yıl ve üstü öğretmenlik yaptığı görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 1 – 10 arası hizmet verdiklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim verdikleri yaş grubuna ait frekans ve yüzde değerleri incelendiğinde % 12,6'sının 3-4 yaş arası, % 28,4'ünün 4-5 yaş arası ve % 59'unun 5-6 yaş arası çocuklara eğitim verdikleri görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun 5-6 yaş arası ve 4-5 yaş arası çocuklara eğitim verdiklerini göstermektedir.

3.1.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Kavramına Yönelik Temel Düşünceleri

Tablo 2 incelendiğinde, “Çatışma durumu yaratan insanlara karşı öfkeliyim.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 16'sı “Kesinlikle Katılıyorum”, % 39,2'si

“Katılıyorum”, % 19,8’i “Kararsızım, % 20,4 “Katılmıyorum” ve % 4,5’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmüştür.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,41’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çatışma durumları yaratan insanlara karşı öfkeli olduklarını düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 2. Çatışma Kavramına Yönelik Temel Düşünceler

Çatışma Kavramına Yönelik Temel Düşünceler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		$\bar{X}$	SS
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a. Çatışma durumu yaratan insanlara karşı öfkeliyim.	117	16	286	39,2	144	19,8	149	20,4	33	4,5	3,41	1,11
b. Çatışma durumu yaratan insanlara yönelik davranışlarımı kontrol altında tutabiliyorum.	175	24	405	55,6	55	7,5	73	10	21	2,9	3,87	,98
c. Barış eğitimi ile ilgili çalışmalarını takip ediyorum.	78	10,7	65	8,9	50	6,9	475	65,2	61	8,4	2,48	1,11
d. Çocukların gün içerisinde ne sıklıkla çatışma yaşadıklarını biliyorum.	303	41,6	358	49,1	8	1,1	52	7,1	8	1,1	4,19	,87
e. Çocukların bireysel farklılıklarına uygun olarak çatışma çözme yöntemlerini destekleyebiliyorum.	258	35,4	404	55,4	24	3,3	17	2,3	26	3,6	4,16	,87
f. Hangi gelişim alanlarının (sosyal-duygusal alan, vb.) çocukların çatışmalarını yönlendirdiğini biliyorum.	70	9,6	52	7,1	64	8,8	356	48,8	187	25,7	2,26	1,19
g. Çatışma durumu çocukların gelişmeleri için elverişli bir durum olacaksa, çatışma yaşamalarına izin veriyorum.	136	18,7	165	22,6	171	23,5	240	32,9	17	2,3	3,22	1,16
h. Çocukların çatışmalarına uygun çözümler bulmalarına yardımcı olabiliyorum.	275	37,7	376	51,6	45	6,2	25	3,4	8	1,1	4,18	,79
i. Sınıf içerisinde yapılması beklenen davranışlar hakkında grubun belirli kurallar koymasını sağlıyorum.	293	40,2	361	49,5	23	3,2	36	4,9	16	2,2	4,20	,88
j. Çocukların bireysel farklılıklarından dolayı yaşadıkları çatışma durumlarında farklı davrandıklarını gözlüyorum.	306	42	342	46,9	23	3,2	23	3,2	35	4,8	4,18	,98
k. Okullarda görev yapan kişilere (öğretmen, idareci, yardımcı personel vb.) yönelik olarak çatışma çözme becerisi konusunda eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.	269	36,9	282	38,7	123	16,9	39	5,3	16	2,2	4,02	,97

“Çatışma durumu yaratan insanlara yönelik davranışlarımı kontrol altında tutabiliyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 24’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 55,6’sı “Katılıyorum”, % 7,5’i “Kararsızım”, % 10’u “Katılmıyorum” ve % 2,9’u “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,87’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çatışma durumu yaratan insanlara yönelik davranışlarını kontrol altında tutabildiklerini düşündüklerini göstermektedir.

“Barış eğitimi ile ilgili çalışmaları takip ediyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 10,7’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 8,9’u “Katılıyorum”, % 6,9’u “Kararsızım”, % 65,2’si “Katılmıyorum”, % 8,4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,48’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin barış eğitimi ile ilgili çalışmaları takip etmediklerini göstermektedir.

“Çocukların gün içerisinde ne sıklıkla çatışma yaşadıklarını biliyorum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 41,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, % 49,1’i “Katılıyorum”, % 1,1’i “Kararsızım”, % 7,1’i “Katılmıyorum” ve % 1,1’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,19’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukların gün içerisinde çatışma yaşama sıklıklarını bildiklerini göstermektedir.

“Çocukların bireysel farklılıklarına uygun olarak çatışma çözme yöntemlerini destekleyebiliyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 35,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 55,4’ü “Katılıyorum” , % 3,3’ü “Kararsızım”, % 2,3’ü “Katılmıyorum” ve % 3,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,16’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çocukların bireysel farklılıklarına uygun olarak çatışma çözme yöntemlerini destekleyebildiklerini düşündüklerini göstermektedir.

“Hangi gelişim alanlarının (sosyal-duygusal alan, vb.) çocukların çatışmalarını yönlendirdiğini biliyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 9,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, % 7,1’i “Katılıyorum”, % 8,8’i “Kararsızım”, 48,8’i “Katılmıyorum” ve % 25,7’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,26’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun gelişim alanlarından hangilerinin çocukların çatışmalarında etkili olduklarını bilmediklerini göstermektedir.

“Çatışma durumu çocukların gelişmeleri için elverişli bir durum olacaksa, çatışma yaşamalarına izin veriyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 18,7’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 22,6’sı “Katılıyorum”, % 23,5’i “Kararsızım”, % 32,9’u “Katılmıyorum” ve % 2,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,22'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çatışma durumu çocukların gelişmeleri için elverişli bir durum olacaksa, çatışma yaşamalarına izin verdiklerini göstermektedir.

"Çocukların çatışmalarına uygun çözümler bulmalarına yardımcı olabiliyorum." maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 37,7'si "Kesinlikle Katılıyorum", % 51,6'sı "Katılıyorum", % 6,2'si "Kararsızım", % 3,4'ü "Katılmıyorum" ve % 1,1'i "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,18'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çocukların çatışmalarına uygun çözümler bulmalarına yardımcı olabildiklerini düşündüklerini göstermektedir.

"Sınıf içerisinde yapılması beklenen davranışlar hakkında grubun belirli kurallar koymasını sağlıyorum." maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 40,2'si "Kesinlikle Katılıyorum", % 49,5'i "Katılıyorum", % 3,2'si "Kararsızım", % 4,9'u "Katılmıyorum" ve % 2,2'si "Kesinlikle Katılmıyorum" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,20'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Katılıyorum" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf içerisinde yapılması gereken davranışlar hakkında gruplarının belirli kurallar koymalarını sağladıklarını düşündüklerini göstermektedir.

“Çocukların bireysel farklılıklarından dolayı yaşadıkları çatışma durumlarında farklı davrandıklarını gözliyorum” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 42’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 46,9’u “Katılıyorum”, % 3,2’si “Kararsızım”, % 3,2’si “Katılmıyorum” ve % 4,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,18’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çocukların bireysel farklılıklarından dolayı yaşadıkları çatışma durumlarında farklı davrandıklarını düşündüklerini göstermektedir.

“Okullarda görev yapan kişilere (öğretmen, idareci, yardımcı personel, vb.) yönelik olarak çatışma çözme becerisi konusunda eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 36,9’u “Kesinlikle Katılıyorum”, % 38,7’si “Katılıyorum”, % 16,9’u “Kararsızım”, % 5,3’ü “Katılmıyorum” ve % 2,2’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,02’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun okullarda görev yapan kişilere yönelik olarak çatışma çözme becerisi konusunda eğitim verilmesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

3.1.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uyguladıkları Programlarda Çatışma Çözme Becerisi İle İlgili Kavramlara Yer Verme Durumlarına İlişkin Görüşleri

Tablo 3 incelendiğinde *“Öfke Yönetimi”* maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 34,7’si “Her Zaman”, % 28,1’i “Genellikle”, % 15,2’si “Ara

Sıra”, % 12,9’u “Nadiren” ve % 9,1’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,22’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun, uyguladıkları programda öfke yönetimi kavramına her zaman yer verdiklerini düşündüklerini göstermektedir.

“Arabuluculuk / Uzlaşma” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 25,8’i “Her Zaman”, % 39,5’i “Genellikle”, % 21,5’i “Ara Sıra”, % 5,8’i “Nadiren” ve % 7,4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,70’dir. Bu değer öğretmen görüşlerinin “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uyguladıkları programda arabuluculuk kavramına genellikle yer verdiklerini düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 3. Programda Çatışma Çözme Becerisi Kavramlarına Yer Verme Sıklığına İlişkin Görüşler

Çatışma Çözme Becerisi İle İlgili	Her Zaman		Genellikle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		- X	SS
	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a. Öfke Yönetimi	253	34,7	205	28,1	111	15,2	94	12,9	66	9,1	4,22	1,31
b. Arabulucuk / uzlaşma	188	25,8	288	39,5	157	21,5	42	5,8	54	7,4	3,70	1,13
c. Müzakere	189	25,9	333	45,7	158	21,7	25	3,4	24	3,3	3,87	,94
d. Empati	481	66	191	26,2	33	4,5	16	2,2	8	1,1	4,53	,77
e. Problem Çözme	439	60,2	201	27,6	42	5,8	37	5,1	10	1,4	4,40	,90
f. Farklılık (Farklı lisan konuşma, farklı ten rengi)	181	24,8	171	23,5	269	36,9	65	8,9	43	5,9	2,62	1,13
g. Hoşgörü	196	26,9	177	24,3	57	7,8	221	30,3	78	10,7	2,26	1,4
h. İşbirliği	144	19,8	242	33,2	13	1,8	138	18,9	192	26,3	4,01	1,53
i. Barış Eğitimi	81	11,1	95	13	125	17,1	236	32,4	192	26,3	2,50	1,30
j. İletişim Kurma	188	25,8	220	30,2	197	27	76	10,4	48	6,6	3,58	1,16

“*Müzakere*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 25,9’u “Her Zaman”, % 45,7’si “Genellikle”, % 21,7’si “Ara Sıra”, % 3,4’ü “Nadiren” ve % 3,3’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,87’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, uyguladıkları programda müzakere kavramına genellikle yer verdiklerini düşündüklerini göstermektedir.

“*Empati*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 66’sı “Her Zaman”, % 26,2’si “Genellikle”, % 4,5’i “Ara Sıra”, % 2,2’si “Nadiren” ve % 1,1’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,53’tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, uyguladıkları programda empati kavramına her zaman yer verdiklerini düşündüklerini göstermektedir.

“*Problem Çözme*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 60,2’si “Her Zaman”, % 27,6’sı “Genellikle”, % 5,8’i “Ara Sıra”, % 5,1’i “Nadiren” ve % 1,4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,40’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, uyguladıkları programda.. düşündüklerini göstermektedir.

“*Farklılık (farklı lisan konuşma, farklı ten rengi, sosyo-kültürel farklılıklar vb.)*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 24,8’i “Her Zaman”, % 23,5’i

“Genellikle”, % 36,9’u “Ara Sıra”, % 8,9’u “Nadiren” ve % 5,9’u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,62’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, uyguladıkları programda farklılık kavramlarına ara sıra yer verdiklerini düşündüklerini göstermektedir.

“Hoşgörü” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 26,9’u “Her Zaman”, % 24,3’ü “Genellikle”, % 7,8’i “Ara Sıra”, % 30,3’ü “Nadiren” ve % 10,7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,26’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Nadiren” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun uyguladıkları programda hoşgörü kavramına nadiren yer verdiklerini düşündüklerini göstermektedir.

“İşbirliği” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 19,8’i “Her Zaman”, % 33,2’si “Genellikle”, % 1,8’i “Ara Sıra”, % 18,9’u “Nadiren” ve % 26,3’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,01’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun uyguladıkları programlarda işbirliği kavramına genellikle yer verdiklerini düşündüklerini göstermektedir.

“Barış Eğitimi” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 11,1’i “Her Zaman”, % 13’ü “Genellikle”, % 17,1’i “Ara Sıra”, % 32,4’ü “Nadiren” ve % 26,3’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,50'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Nadiren” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun uyguladıkları programda barış eğitimi kavramına nadiren yer verdiklerini düşündüklerini göstermektedir.

“İletişim Kurma” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 25,8'i “Her Zaman”, % 30,2'si “Genellikle”, % 27'si “Ara Sıra”, % 10,4'ü “Nadiren” ve % 6,6'sı “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,58'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun uyguladıkları programda iletişim kurma kavramına genellikle yer verdiklerini düşündüklerini göstermektedir.

3.1.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma İle İlgili Kavramlara Yer Verdikleri Etkinliklerin Önem Sırasına İlişkin Görüşleri

Tablo 4. Çatışma İle İlgili Kavramlara Yer Verilen Etkinliklerin Önem Sırası

Çatışma İle İlgili Kavramlara Yer Verilen Etkinlikler	f	%
Serbest Zaman	372	51
Türkçe	512	70,2
Oyun ve Hareket	230	31,6
Müzik 7yt	103	14,1
Fen ve Matematik	42	5,8
Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmaları	87	11,9
Drama	571	78,3
Alan Gezileri	69	9,5
Sanat		27,6

Tablo 4. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 51'i serbest zaman etkinliklerinde, % 70,2'si Türkçe Etkinliklerinde, % 31,6'sı Oyun ve Hareket Etkinliklerinde, % 14,1'i Müzik etkinliklerinde, % 5,8'i Fen ve Matematik Etkinliklerinde, % 11,9'u Okuma-Yazmaya Hazırlık Çalışmalarında, % 78,3'ü

Drama Etkinliklerinde, % 9,5'i Alan Gezilerinde ve % 27,6'sı Sanat Etkinliklerinde çatışma kavramlarına yer verdiklerini belirtmişlerdir.

Bu durum, farklılık kavramlarına birinci sırada % 78,3 ile Drama Etkinliklerinde, ikinci sırada % 70,2 ile Türkçe Etkinliklerinde ve üçüncü sırada % 51 ile Serbest Zaman etkinliklerinde yer verildiği görülmektedir. Çatışma kavramlarına en az yer verilen etkinlik ise % 5,8 ile Fen ve Matematik Etkinlikleridir.

3.1.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Ortamlarında Çatışma Kavramlarına Yer Verme Derecelerine İlişkin Görüşleri

Tablo 5 incelendiğinde “*Grupta her çocuğun duygularını ifade etmelerini sağlayacak duygu kartları (üzerinde gülen yüz, ağlayan yüz gibi duyguların fotoğrafları olan kartlar) bulunmalıdır.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 35,3'ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 45,4'ü “Katılıyorum”, % 11,2'si “Kararsızım”, % 5,3'ü “Katılmıyorum” ve % 2,7'si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,05'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun gruplarında duygu kartlarının bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“*Grupta çocukların kendilerini görebilecekleri (yüz ifadelerini, beden dillerini, vb.) aynalar bulunmalıdır.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 35,9'u “Kesinlikle Katılıyorum”, % 46,8'i “Katılıyorum”, % 11,4'ü “Kararsızım”, % 4,7'si “Katılmıyorum” ve % 1,2'si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,11’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun gruplarında çocukların kendilerini görebilecekleri aynaların bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 5. Fiziksel Ortamlarında Çatışma Kavramlarına Yer Verilmesine İlişkin Fikirler

Fiziksel Ortam	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a. Grupta her çocuğun duygularını ifade etmelerini sağlayacak duygu kartları (üzerinde gülen yüz, ağlayan yüz gibi duyguların fotoğrafları olan kartlar) bulunmalıdır.	257	35,3	331	45,4	82	11,2	39	5,3	20	2,7	4,05	,96
b. Grupta çocukların kendilerini görebilecekleri (yüz ifadelerini, beden dillerini, vb.) aynalar bulunmalıdır.	262	35,9	341	46,8	83	11,4	34	4,7	9	1,2	4,11	,87
c. Grupta farklı ülkelerde yaşayan milletlere / toplumlara ait insan resimleri bulunmalıdır.	189	25,9	182	25	267	36,6	65	8,9	26	3,6	3,40	1,07
d. Grupta farklı yeteneklere sahip insanların aktivite yaparken çekilmiş fotoğrafları bulunmalıdır.	182	25	341	46,8	177	24,3	9	1,2	20	2,7	3,89	,88
e. Grupta farklı vücut tiplerine (uzun boy, kısa boy, şişman, zayıf, vb.) sahip insanların resimleri bulunmalıdır.	240	32,9	354	48,6	111	15,2	16	2,2	8	1,1	4,10	,81
f. Grupta çocukların birbirleri ile iletişim kurmaları amacıyla posta kutuları bulunmalıdır.	133	18,2	286	39,2	244	33,5	58	8	8	1,1	3,65	,90
g. Grupta farklı spor dallarını tanıttıcı afişler, posterler, fotoğraflar bulunmalıdır.	296	40,6	236	32,4	146	20	43	5,9	8	1,1	4,25	,96
i. Grupta bedensel engeli olan (tekerlekli sandalyede bulunan, vb.) oyuncak bebekler bulundurulmalıdır.	185	25,4	216	29,6	192	26,3	110	15,1	26	3,6	3,58	1,12
j. Grupta birbirinden farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin resimleri bulundurulmalıdır.	90	12,3	204	28	274	37,6	103	14,1	58	8	3,22	1,08
k. Grupta çocukların kullanmaları için çeşitli müzik aletleri (davul, trampet, vb.) bulundurulmalıdır.	118	16,2	164	22,5	283	38,8	94	12,9	70	9,6	3,22	1,15
l. Grupta çocukların dinlemeleri için müzik CD’leri (klasik müzik, vb.) bulundurulmalıdır.	538	73,8	169	23,2	8	1,1	9	1,2	5	,7	4,68	,62
m. Grupta erkek ve kız çocuklarının birlikte uyum içinde paylaşımında bulunduklarını gösteren resimler bulundurulmalıdır.	424	58,2	276	37,9	16	2,2	8	1,1	5	,7	4,51	,66
n. Grupta çatışma kavramlarına yönelik bir ilgi köşesi (duygu köşesi, vb.) bulunmalıdır.	346	47,5	315	43,2	50	6,9	12	1,6	6	,8	4,34	,75
o. Grupta büyük boyutlarda yumuşak minderler bulundurulmalıdır.	466	63,9	230	31,6	28	3,8	3	,4	2	,3	4,58	,61

“Grupta farklı ÷lkelerde yaşayan milletlere / toplumlara ait insanların resimleri bulunmalıdır.” maddesine ilişkin olarak ÷ğretmenlerin % 25,9’u “Kesinlikle Katılıyorum”, % 25’i “Katılıyorum”, % 36,6’sı “Kararsızım”, % 8,9’u “Katılmıyorum” ve % 3,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde g÷r÷ř belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak ÷ğretmen g÷r÷şlerinin aritmetik ortalaması 3,40’dır. Bu değer, ÷ğretmen g÷r÷şlerinin ortalamasının “Kararsızım” d÷zeyinde olduğunu g÷stermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan ÷ğretmenlerin çoğunluğunun gruplarında farklı ÷lke ve milletlere ait resimlerin bulunması ile ilgili kesin bir d÷şünceye sahip olmadıklarını g÷stermektedir.

“Grupta farklı yeteneklere sahip insanların aktivite yaparken çekilmiş fotoğrafları bulunmalıdır.” maddesine ilişkin olarak ÷ğretmenlerin % 25’i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 46,8’i “Katılıyorum”, % 24,3’ü “Kararsızım”, % 1,2’si “Katılmıyorum” ve % 2,7’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde g÷r÷ř belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak ÷ğretmen g÷r÷şlerinin aritmetik ortalaması 3,89’dur. Bu değer, ÷ğretmen g÷r÷şlerinin ortalamasının “Katılıyorum” d÷zeyinde olduğunu g÷stermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan ÷ğretmenlerin çoğunluğunun gruplarında farklı yeteneklere sahip insanların aktivite yaparken çekilmiş fotoğrafları bulunması gerektiğini d÷şündüklerini g÷stermektedir.

“Grupta farklı v÷cut tiplerine (uzun boy, kısa boy, şişman, zayıf, vb.) sahip insanların resimleri bulunmalıdır.” maddesine ilişkin olarak ÷ğretmenlerin % 32,9’u “Kesinlikle Katılıyorum”, % 48,6’sı “Katılıyorum”, % 15,2’si “Kararsızım”, % 2,2’si “Katılmıyorum” ve % 1,1’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde g÷r÷ř belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,10'dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun gruplarında farklı vücut tiplerine (uzun boy, kısa boy, şişman, zayıf, vb.) sahip insanların resimlerinin bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Grupta çocukların birbirleri ile iletişim kurmaları amacıyla posta kutuları bulundurulmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 18,2'si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 39,2'si “Katılıyorum”, % 33,5'i “Kararsızım”, % 8'i “Katılmıyorum” ve % 1,1'i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,65'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun gruplarında çocukların birbirleri ile iletişim kurmaları amacı ile posta kutularının bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Grupta farklı spor dallarını tanıtıcı afişler, posterler, fotoğraflar bulunmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 40,6'sı “Kesinlikle Katılıyorum”, % 32,4'ü “Katılıyorum”, % 20'si “Kararsızım”, % 5,9'u “Katılmıyorum” ve % 1,1'i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,25'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun gruplarında farklı spor dallarını tanıtıcı afişler, posterler, fotoğraflar bulunması gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Grupta bedensel engeli olan (tekerlekli sandalyede bulunan, vb.) oyuncak bebekler bulunmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 25,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 29,6’sı “Katılıyorum”, % 26,3 “Kararsızım”, % 15,1’i “Katılmıyorum” ve % 3,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,58’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu gruplarında bedensel engeli olan (tekerlekli sandalyede bulunan, vb.) oyuncak bebekler bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Grupta birbirinden farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin resimleri bulundurulmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 12,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 28’i “Katılıyorum”, % 37,6’sı “Kararsızım”, % 14,1’i “Katılmıyorum” ve % 8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,22’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun gruplarında birbirinden farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin resimleri bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Grupta çocukların kullanmaları için çeşitli müzik aletleri (davul, trampet, vb.) bulundurulmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 16,2’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 22,5’i “Katılıyorum”, % 38,8’i “Kararsızım”, % 12,9’u “Katılmıyorum” ve % 9,6’sı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,22’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kararsızım” düzeyinde

olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu gruplarında çocukların kullanmaları için çeşitli müzik aletleri bulunması gerektiği konusunda kesin bir görüş belirtmediklerini göstermektedir.

“Grupta çocukların dinlemeleri için müzik CD’leri (klasik müzik, vb.) bulundurulmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 73,8’i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 23,2’si “Katılıyorum”, % 1,1’i “Kararsızım”, % 1,2’si “Katılmıyorum” ve % ,7’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,68’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun gruplarında çocukların dinlemeleri için müzik CD’lerinin bulunmasını kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Grupta erkek ve kız çocukları birlikte uyum içinde paylaşımda bulunduklarını gösteren resimler bulundurulmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 58,2’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 37,9’u “Katılıyorum”, % 2,2’si “Kararsızım”, % 1,1’i “Katılmıyorum” ve % ,7’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,51’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun grupta erkek ve kız çocukları birlikte uyum içinde paylaşımda bulunduklarını gösteren resimlerin bulunmasını kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Grupta çatışma kavramlarına yönelik bir ilgi köşesi (duygu köşesi, vb.) bulunmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 47,5’i “Kesinlikle

Katılıyorum”, % 43,2’si “Katılıyorum”, % 6,9’u “Kararsızım”, % 1,6’sı “Katılmıyorum” ve % ,8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,34’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun gruplarında çatışma kavramlarına yönelik bir ilgi köşesinin bulunmasını kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Grupta büyük boyutlarda yumuşak minderler bulundurulmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 63,9’u “Kesinlikle Katılıyorum”, % 31,6’sı “Katılıyorum”, % 3,8’i “Kararsızım”, % ,4’ü “Katılmıyorum” ve % ,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,58’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun gruplarında büyük boy yumuşak minderler bulunmasını kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

3.1.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Kavramlarına İlgi Köşelerinde Kullanım Sıklıklarını İlişkin Görüşler

Tablo 6 incelendiğinde *“Fen ve Matematik Köşesi”* maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 19,8’i “Her Zaman”, % 20,6’sı “Genellikle”, % 24,8’i “Ara Sıra”, % 31,4’ü “Nadiren” ve % 3,4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,21’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin

çoğunluğunun fen ve matematik köşesini çatışma kavramlarına yönelik olarak ara sıra kullandıklarını göstermektedir.

“*Evcilik Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 54,2’si “Her Zaman”, % 36,5’i “Genellikle”, % 6,9’u “Ara Sıra”, % 1,4’ü “Nadiren” ve % 1,1’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,41’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun evcilik köşesini çatışma kavramlarına yönelik olarak her zaman kullandıklarını göstermektedir.

“*Kitap Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 34,6’sı “Her Zaman”, % 41,4’ü “Genellikle”, % 17,1’i “Ara Sıra”, % 5,8’i “Nadiren” ve % 1,1’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,02’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kitap köşesini çatışma kavramlarına yönelik olarak genellikle kullandıklarını göstermektedir.

Tablo 6. Çatışma Kavramlarının İlgi Köşelerinde Kullanım Sıklığı

	Her Zaman		Genellikle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		- X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
İlgi Köşeleri Çalışmaları												
a. Fen ve Matematik Köşesi	144	19,8	150	20,6	181	24,8	229	31,4	25	3,4	3,21	1,18
b. Evcilik Köşesi	395	54,2	266	36,5	50	6,9	10	1,4	8	1,1	4,41	,77
c. Kitap Köşesi	252	34,6	302	41,4	125	17,1	42	5,8	8	1,1	4,02	,92
d. Kukla Köşesi	336	46,1	226	31	142	19,5	9	1,2	16	2,2	4,27	,93

e. Blok Köşesi	135	18,5	254	34,8	273	37,4	42	5,8	25	3,4	3,20	,96
f. Eğitici (Manipülatif) Oyuncak Köşesi	326	44,7	234	32,1	118	16,2	35	4,8	16	2,2	4,22	,99
g. Müzik Köşesi	203	27,8	141	19,3	235	32,2	124	17	26	3,6	3,20	1,16
h. Belirli Gün ve Haftalar Köşesi	175	24	115	15,8	189	25,9	182	25	68	9,3	3,20	1,30
i. Sanat Köşesi	287	39,4	257	35,3	101	13,9	58	8	26	3,6	4,25	1,08

“*Kukla Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 46,1’i “Her Zaman”, % 31’i “Genellikle”, % 19,5’i “Ara Sıra”, % 1,2’si “Nadiren” ve % 2,2’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,27’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kukla köşesini çatışma kavramlarına yönelik olarak her zaman kullandıklarını göstermektedir.

“*Blok Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 18,5’i “Her Zaman”, % 34,8’i “Genellikle”, % 37,4’ü “Ara Sıra”, % 5,8’i “Nadiren” ve % 3,4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,20’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun blok köşesini çatışma kavramlarına yönelik olarak ara sıra kullandıklarını göstermektedir.

“*Eğitici Oyuncak (Manipülatif Oyuncak) Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 44,7’si “Her Zaman”, % 32,1’i “Genellikle”, % 16,2’si “Ara Sıra”, % 4,8’i “Nadiren” ve % 2,2’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,22’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde

olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitici oyuncak köşesini çatışma kavramlarına yönelik olarak her zaman kullandıklarını göstermektedir.

“*Müzik Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 27,8’i “Her Zaman”, % 19,3’ü “Genellikle”, % 32,2’si “Ara Sıra”, % 17’si “Nadiren” ve % 3,6’sı “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,20’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun müzik köşesini çatışma kavramlarına yönelik olarak ara sıra kullandıklarını göstermektedir.

“*Belirli Gün ve Haftalar İle İlgili Hazırlanan Köşeler*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 24’ü “Her Zaman”, % 15,8’i “Genellikle”, % 25,9’u “Ara Sıra”, % 25 “Nadiren” ve % 9,3’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,20’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun belirli gün ve haftalar köşesini çatışma kavramlarına yönelik olarak ara sıra kullandıklarını göstermektedir.

“*Sanat Köşesi*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 39,4’ü “Her Zaman”, % 35,3’ü “Genellikle”, % 13,9’u “Ara Sıra”, % 8’i “Nadiren” ve % 3,6’sı “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,25’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin

çoğunluğunun sanat köşesini çatışma kavramlarına yönelik olarak her zaman kullandıklarını göstermektedir.

3.1.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Becerisi Kavramlarına Yer Verme Sıklıklarına İlişkin Görüşleri

Tablo 7 incelendiğinde “*Etkinliklerimde çeşitli uluslara / kültürlere yönelik parmak oyunları, oyunlar ya da şarkılar kullanıyorum*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 19,8’i “Her Zaman”, % 17,8’i “Genellikle”, % 23,5’i “Ara Sıra”, % 35,5’i “Nadiren” ve % 3,4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,14’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Nadiren” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin etkinliklerinde çeşitli uluslara/kültürlere yönelik parmak oyunları, oyunlar ya da şarkılara nadiren yer verdiklerini göstermektedir.

“*Etkinliklerimi uygularken başka bir daha kullanıyorum (İngilizce, Almanca, Fransızca, vb. başka bir dilde şarkı söylemek).*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 3,3’ü “Her Zaman”, % 2,2’si “Genellikle”, % 16’sı “Ara Sıra”, % 25,2’si “Nadiren” ve % 53,2’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,77’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Hiçbir Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin etkinliklerde başka bir dili hiçbir zaman kullanmadıklarını göstermektedir.

“*Etkinliklerimde çocukların kendi jest ve mimiklerini görmeleri için ayna kullanıyorum.*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 2,2’si “Her Zaman”, % 13’ü “Genellikle”, % 41,2’si “Ara Sıra”, % 27,8’i “Nadiren” ve % 15,8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,62’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin etkinliklerinde çocukların kendi jest ve mimiklerini görmelerini için nadiren ayna kullandıklarını göstermektedir.

“Çocuklara öfke gibi çatışma durumlarında rahatlamaları için farklı müzik aletleri (davul, vb.) kullanıyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 16,7’si “Her Zaman”, % 31,3’ü “Genellikle”, % 33,6’sı “Ara Sıra”, % 13,9’u “Nadiren” ve % 4,5’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 7. Çatışma Çözme Becerisi Kavramlarına Yer Verme Sıklıklarına İlişkin Durum

Etkinlikler	Her Zaman		Genellikle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a. Etkinliklerimde çeşitli uluslara / kültürlere yönelik parmak oyunları, oyunlar ya da şarkılar kullanıyorum.	144	19,8	130	17,8	171	23,5	259	35,5	25	3,4	2,14	1,20
b. Etkinliklerimi uygularken başka bir daha kullanıyorum (İngilizce, Almanca, Fransızca dillerinde şarkı söylemek).	24	3,3	16	2,2	117	16	184	25,2	388	53,2	1,77	1,01
c. Etkinliklerimde çocukların kendi jest ve mimiklerini görmeleri için ayna kullanıyorum.	16	2,2	95	13	300	41,2	203	27,8	115	15,8	2,62	,97
d. Çocuklara öfke gibi çatışma durumlarında rahatlamaları için farklı müzik aletleri (davul, vb.) kullanıyorum.	122	16,7	228	31,3	245	33,6	101	13,9	33	4,5	3,41	1,06
e. Çocuklara öfke vb. gibi çatışma durumlarında rahatlamaları için sanat etkinlikleri yaptırıyorum (oyun hamuru, yırtma yapıştırma, vb.)	280	38,4	375	51,4	42	5,8	24	3,3	8	1,1	4,20	,78
f. Uyguladığım etkinliklerde çocukların empati kurmalarını sağlamaya çalışıyorum.	379	52	313	42,9	18	2,5	12	1,6	7	1	4,43	,71
g. Etkinliklerimde kullandığım araç – gereçleri / materyalleri bütün çocukların yadırgamadan kabul edip kullanmasını sağlıyorum.	393	53,9	277	38	36	4,9	17	2,3	6	,8	4,41	,76
h. Çocuklara davranış bozuklukları olan kahramanların olduğu hikayeler okuyorum.	90	12,3	229	31,4	133	18,2	40	5,5	237	32,5	1,80	1,46
i. Çocuklara davranış bozuklukları olan kişilerin canlandırıldığı drama etkinlikleri yaptırıyorum.	85	11,7	106	14,5	165	22,6	195	26,7	178	24,4	2,59	1,31
j. Çatışma çözümü için uyguladığım etkinlikten sonra çocukların davranış bozukluklarına nasıl çözümler getirdiklerini gözlemliyorum.	196	26,9	158	21,7	80	11	260	35,7	35	4,8	2,30	1,32

k.Çatışma çözümleri konusunda uyguladığım etkinliklerle ilgili olarak aileleri okul-aile işbirliğinin sağlanması için bilgilendiriyorum.	234	32,1	329	45,1	74	10,2	76	10,4	16	2,2	3,94	1,01
--	-----	------	-----	------	----	------	----	------	----	-----	------	------

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,41'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Ara Sıra" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuklara öfke gibi çatışma durumlarında rahatlamaları için farklı müzik aletlerini (davul, vb.) ara sıra kullandıklarını göstermektedir.

"Çocuklara öfke vb. gibi çatışma durumlarında rahatlamaları için sanat etkinlikleri yaptırıyorum (oyun hamuru, yırtma yapıştırma vb.)" maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 38,4'ü "Her Zaman", % 51,4'ü "Genellikle", % 5,8'i "Ara Sıra", % 3,3'ü "Nadiren" ve % 1,1'i "Hiçbir Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,20'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Genellikle" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çocuklara öfke vb. gibi çatışma durumlarında rahatlamaları için genellikle sanat etkinlikleri yaptıklarını (oyun hamuru, yırtma yapıştırma vb.) göstermektedir.

"Uyguladığım etkinliklerle çocukların empati kurmalarını sağlamaya çalışıyorum" maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 52'si "Her Zaman", % 42,9'u "Genellikle", % 2,5'i "Ara Sıra", % 1,6'sı "Nadiren" ve % 1'i "Hiçbir Zaman" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,43'dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının "Her Zaman" düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun uyguladıkları etkinliklerle her zaman çocukların empati kurmalarını sağlamaya çalıştıklarını göstermektedir.

“Etkinliklerimde kullandığım araç – gereçleri / materyalleri bütün çocukların yadırgamadan kabul edip kullanmasını sağlıyorum. ” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 53,9’u “Her Zaman”, % 38’i “Genellikle”, % 4,9’u “Ara Sıra”, % 2,3’ü “Nadiren” ve % ,8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,41’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun etkinliklerinde kullandıkları araç – gereçleri / materyalleri her zaman bütün çocukların yadırgamadan kabul edip kullanmasını sağladıklarını göstermektedir.

“Çocuklara davranış bozuklukları olan kahramanların olduğu hikayeler okuyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 12,3’ü “Her Zaman”, % 31,4’ü “Genellikle”, % 18,2’si “Ara Sıra”, % 5,5’i “Nadiren” ve % 32,5’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,80’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Hiçbir Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun hiçbir zaman çocuklara davranış bozuklukları olan kahramanların olduğu hikayeler okumadıklarını göstermektedir.

“Çocuklara davranış bozuklukları olan kişilerin canlandırıldığı drama etkinlikleri yaptırıyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 11,7’si “Her Zaman”, % 14,5’i “Genellikle”, % 22,6’sı “Ara Sıra”, % 26,7’si “Nadiren” ve % 24,4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,59’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Nadiren” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin

çoğunluğunun çocuklara davranış bozuklukları olan kişilerin canlandırıldığı drama etkinliklerini nadiren yaptırdıklarını göstermektedir.

“Çatışma çözümü için uyguladığım etkinlikten sonra çocukların davranış bozukluklarına nasıl çözümler getirdiklerini gözlemliyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 26,9’u “Her Zaman”, % 21,7’si “Genellikle”, % 11’i “Ara Sıra”, % 35,7’si “Nadiren” ve % 4,8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,30’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Nadiren” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çatışma çözümü için uyguladıkları etkinlikten sonra çocukların davranış bozukluklarına nasıl çözümler getirdiklerini nadiren gözlemlediklerini göstermektedir.

“Çatışma çözümleri konusunda uyguladığım etkinliklerle ilgili olarak aileleri okul-aile işbirliğinin sağlanması için bilgilendiriyorum.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 32,1 “Her Zaman”, % 45,1 “Genellikle”, % 10,2’si “Ara Sıra”, % 10,4’ü “Nadiren” ve % 2,2’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,94’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çatışma çözümleri konusunda uyguladıkları etkinliklerle ilgili olarak aileleri okul-aile işbirliğinin sağlanması için genellikle bilgilendirdiklerini göstermektedir.

3.1.8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fiziksel Ortamlarda Çatışma Kavramları İle İlgili Düzenlemeler Yapmak İçin Birlikte Çalışılabilecek Kişi yada Kurumlara İlişkin Görüşleri

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 83,8'i ailelerle, % 39,2'si çocuklarla, % 87,4'ü öğretmenlerle, % 41,8'i okul müdürleri ile, % 25,5'i sosyal hizmet uzmanları ile, % 11,7'si Kitle İletişim Araçları ile ve % 10,6'sı Sivil Toplum örgütleri ile eğitim ortamında düzenlemeler yapmak için birlikte çalışılabilecek kişi ya da kurumlar olarak gösterilmiştir.

Bu durum birlikte çalışılabilecek kişi ya da kurumlar arasında birinci sırada % 87,4 ile öğretmenler, ikinci sırada % 83,8 ile aileler ve üçüncü sırada % 41,8 ile okul müdürleri olduğunu göstermektedir. Birlikte çalışılabilecek kişi ya da kurumlar arasında % 10,6 ile sivil toplum örgütleri son sırada yer almaktadır

Tablo 8. Fiziksel Ortamlarında Düzenlemeler Yapmak İçin Birlikte Çalışılabilecek Kişi Yada Kurumlar

Birlikte Çalışılabilecek Kişi yada Kurumlar	f	%
Aileler	603	83,8
Çocuklar	286	39,2
Öğretmenler	637	87,4
Okul Müdürleri	305	41,8
Sosyal Hizmet Uzmanları	186	25,5
Kitle İletişim Araçları	85	11,7
Sivil Toplum Örgütleri	77	10,6

3.1.9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Kavramlarına Yönelik Araç-Gereçlerin/Materyallerin İlgi Köşelerinde Bulunması Gereken Sıklığa İlişkin Görüşleri

Tablo 9 incelendiğinde “*Farklı ebatlarda aynalar*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 23,3'ünün “Her Zaman”, % 25,5'inin “Genellikle”, % 27,8'inin “Ara Sıra”, % 16,6'sının “Nadiren” ve % 6,7'sinin “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,32’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ilgi köşelerinde farklı ebatlardaki aynaların ara sıra bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Farklı milliyetleri temsil eden bebekler” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 21,5’i “Her Zaman”, % 34,6’sı “Genellikle”, % 20,7’si “Ara Sıra”, % 18,5’i “Nadiren” ve % 4,7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,49’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ilgi köşelerinde farklı milliyetleri temsil eden bebeklerin genellikle bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 9. Araç / Gereçlerin İlgi Köşelerinde Bulunma Sıklığına İlişkin Görüşler

Araç – Gereçler / Materyaller	Her Zaman		Genellikle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		– X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a. Farklı ebatlarda aynalar	170	23,3	186	25,5	203	27,8	121	16,6	49	6,7	3,32	1,20
b. Farklı milliyetleri temsil eden bebekler	157	21,5	252	34,6	151	20,7	135	18,5	34	4,7	3,49	1,15
c. Farklı engel durumları bulunan bebekler (Gözlüklü bebekler, tekerlekli sandalyede bulunan bebekler, vb.)	193	26,5	190	26,1	122	16,7	120	16,5	104	14,3	4,34	1,39
d. Kostümler (elbiseler, ayakkabılar, gözlükler, vb.)	467	64,1	211	28,9	33	4,5	13	1,8	5	,7	4,53	,72
e. Müzik Cd’leri (Klasik müzik, vb.)	589	80,8	86	11,8	42	5,8	7	1,0	5	,7	4,71	,67
f. Farklı büyüklüklerdeki yastıklar, minderler	512	70,2	152	20,9	42	5,8	17	2,3	6	,8	4,57	,77
g. Posta kutusu	140	19,2	177	24,3	276	37,9	87	11,9	49	6,7	3,37	1,12
h. Duygu kartları	572	78,5	125	17,1	21	2,9	2	,3	9	1,2	4,71	,65
i. Farklı ebatlarda ve farklı sesler çıkaran müzik aletleri (davul, zil, vb.)	551	75,6	111	15,2	33	4,5	26	3,6	8	1,1	4,60	,82

“Farklı engel durumları bulunan bebekler (Gözlüklü Bebekler, tekerlekli sandalyede bulunan bebekler vb.)” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 26,5’i

“Her Zaman”, % 26,1’i “Genellikle”, % 16,7’si “Ara Sıra”, % 16,5’i “Nadiren” ve % 14,3’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,34’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ilgi köşelerinde farklı engel durumları bulunan bebeklerin her zaman bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Kostümler (elbiseler, ayakkabılar, gözlükler, vb.)” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 64,1’i “Her Zaman”, % 28,9’u “Genellikle”, % 4,5’i “Ara Sıra”, % 1,8’i “Nadiren” ve % 7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,53’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ilgi köşelerinde kostümlerin her zaman bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Müzik CD’leri (Klasik müzik, vb.)” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 80,8’i “Her Zaman”, % 11,8’i “Genellikle”, % 5,8’i “Ara Sıra”, % 1’i “Nadiren” ve % 7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,71’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ilgi köşelerinde Müzik CD’lerinin her zaman bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Farklı büyüklüklerdeki yastıklar, minderler” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 70,2’si “Her Zaman”, % 20,9’u “Genellikle”, % 5,8’i “Ara Sıra”, % 2,3’ü “Nadiren” ve % 8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,57’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ilgi köşelerinde farklı büyüklüklerdeki yastıkların, minderlerin her zaman bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Posta kutusu” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 19,2’si “Her Zaman”, % 24,3’ü “Genellikle”, % 37,9’u “Ara Sıra”, % 11,9’u “Nadiren” ve % 6,7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,37’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ilgi köşelerinde posta kutularının ara sıra bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Duygu kartları” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 78,5’i “Her Zaman”, % 17,1’i “Genellikle”, % 2,9’u “Ara Sıra”, % 3’ü “Nadiren” ve % 1,2’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,71’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ilgi köşelerinde duygu kartlarının her zaman bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Farklı ebatlarda ve farklı sesler çıkaran müzik aletleri (davul, zil, vb.)” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 75,6’sı “Her Zaman”, % 15,2’si “Genellikle”, % 4,5’i “Ara Sıra”, % 3,6’sı “Nadiren” ve % 1,1’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,60’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ilgi köşelerinde farklı ebatlarda ve farklı sesler çıkaran müzik aletlerinin her zaman bulunması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

3.1.10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışmalara En Çok Neden Olan Durumların Önem Sırasına İlişkin Görüşleri

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çocukların yaşadıkları çatışmalara neden olan durumlar ile ilgili olarak % 62,4 ile üstün olma isteği, % 51’i lakap takma, % 54,9’u tehdit etme, % 86,8’i şiddet uygulama (vurma, vb.), % 43,9’u cinsiyet farklılıklarından dolayı tartışmalar (farklı cinsiyeti oyuna kabul etmeme, vb.) şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Bu durum çocuklar arasında yaşanan çatışmalara neden olan durumlar arasında birinci sırada % 86,8 ile şiddet uygulama, ikinci sırada % 62,4 ile üstün olma ve üçüncü sırada % 54,9 ile tehdit etme olduğunu göstermektedir. Çatışmalara neden olan en son durum ise % 43,9 ile cinsiyet farklılıklarından dolayı tartışmalar durumudur.

Tablo 10. Çocuklar Arasında Yaşanan Çatışmalara Neden Olan Durumlara İlişkin Görüşler

Çatışmalara Neden Olan Durumlar	f	%
Üstün olma isteği	455	62,4
Lakap takma	372	51
Tehdit etme	400	54,9
Şiddet uygulama (vurma, vb.)	633	86,8
Cinsiyet farklılıklarından dolayı tartışmalar (farklı cinsiyeti oyuna kabul etmeme, vb.)	320	43,9

3.1.11. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Çatışma Yaratan Durumlara Tepki Verme Sıklıklarına İlişkin Görüşleri

Tablo 11 incelendiğinde “*Şiddet içerikli davranışlarda bulunma (ısıрма, vurma, vb.)*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 22,8’i “Her Zaman”, % 29,8’i “Genellikle”, % 18,1’i “Ara Sıra”, % 22,4’ü “Nadiren” ve % 7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,43’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çocukların çatışma durumlarında genellikle şiddet içerikli davranışlarda bulunma şeklinde tepki verdiklerini düşündüklerini göstermektedir.

“*Farklı dilde konuşma (İngilizce, Almanca, vb.)* ” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 5,8’i “Her Zaman”, % 7,7’si “Genellikle”, % 15,8’i “Ara Sıra”, % 22,2’si “Nadiren” ve % 48,6’sı “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,79’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Hiçbir Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çocukların farklı dilde konuşma durumuna hiçbir zaman tepki vermediklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 11. Çocukların Çatışma Yaratıcı Durumlara Tepki Verme Sıklığı

Çatışma Durumları	Her Zaman		Genellikle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a. Şiddet içerikli davranışlarda bulunma (ısırtma, vurma, vb.)	166	22,8	217	29,8	132	18,1	163	22,4	51	7	3,43	1,24
b. Farklı dilde konuşma (İngilizce, Almanca, vb.)	42	5,8	56	7,7	115	15,8	162	22,2	354	48,6	1,79	1,21
c. Farklı saç tipine sahip olma (kıvrıkcık, kızıl, vb.)	32	4,4	73	10	86	11,8	258	35,4	280	38,4	1,06	1,13
d. Takma isimle (lakap) hitap etme	158	21,7	113	15,5	148	20,3	139	19,1	171	23,5	1,80	1,46
e. Kötü sözler söyleme	215	29,5	145	19,9	134	18,4	178	24,4	57	7,8	4,38	1,33
f. Bedensel engelle sahip olma (uzuv eksikliği, vb.)	7	1	65	8,9	119	16,3	120	16,5	418	57,3	1,79	1,06
g. Konuşma problemine sahip olma (kekemelik, vb.)	85	11,7	135	18,5	217	29,8	149	20,4	143	19,6	2,82	1,26
h. Davranış problemlerine sahip olma (hiperaktivite, vb.)	142	19,5	227	31,1	145	19,9	92	12,6	123	16,9	3,42	1,35

“Farklı saç tipine sahip olma (kıvrıkcık, kızıl, vb.)” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 4,4’ü “Her Zaman”, % 10’u “Genellikle”, % 11,8’i “Ara Sıra”, % 35,4’ü “Nadiren” ve % 38,4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,06’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Hiçbir Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çocukların farklı saç tipine sahip olma durumuna hiçbir zaman tepki vermediklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

“Takma isimle (lakap) hitap etme” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 21,7’si “Her Zaman”, % 15,5’i “Genellikle”, % 20,3’ü “Ara Sıra”, % 19,1’i “Nadiren” ve % 23,5’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,80’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Hiçbir Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun takma

isimle hitap etme durumuna hiçbir zaman tepki vermediklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

“Kötü sözler söyleme” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 29,5’i “Her Zaman”, % 19,9’u “Genellikle”, % 18,4’ü “Ara Sıra”, % 24,4’ü “Nadiren” ve % 7,8’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,38’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çocukların kötü sözler söyleme durumuna her zaman tepki verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

“Bedensel engele sahip olma” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 1’i “Her Zaman”, % 8,9’u “Genellikle”, % 16,3’ü “Ara Sıra”, % 16,5’i “Nadiren” ve % 57,3’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,79’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Hiçbir Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çocukların bedensel engele sahip olma durumuna hiçbir zaman tepki vermediklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

“Konuşma problemine sahip olma (kekemelik, vb.)” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 11,7’si “Her Zaman”, % 18,5’i “Genellikle”, % 29,8’i “Ara Sıra”, % 20,4’ü “Nadiren” ve % 19,6’sı “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,82’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun

çocukların konuşma problemine sahip olma durumuna ara sıra tepki verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

“Davranış problemlerine sahip olma (hiperaktivite, vb.)” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 19,5’i “Her Zaman”, % 31,1’i “Genellikle”, % 19,9’u “Ara Sıra”, % 12,6’sı “Nadiren” ve % 16,9’u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,42’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun çocukların davranış problemine sahip olma durumuna genellikle tepki verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

3.1.12. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklar Arasında Gözlemledikleri Sosyal Becerilerin Önem Sırasına İlişkin Görüşleri

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuklar arasında gözlemledikleri sosyal beceriler ile ilgili olarak % 10,8’i duygularını tanıma (mutluluk, kızgınlık, öfke, vb.), % 8,2’si duygularını ifade etme, % 50,3’ü izin isteme, % 26,9’u teşekkür etme, % 30,7’si sırasını bekleme, % 14’ü sorumluluk alma, % 77 paylaşma (oyuncaklarını, vb.), % 69,1’i yardımlaşma ve % 12,9’u davranışlarını kontrol etme (saldırgan davranmama, vb.) şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Bu durum, çocukların sıklıkla sergilediği sosyal beceriler arasında birinci sırada % 77 ile paylaşma, ikinci sırada % 69,1 ile yardımlaşma ve üçüncü sırada % 50,3 ile izin isteme durumu olduğunu göstermektedir. Çocukların en son sergiledikleri sosyal beceri durumu ise % 8,2 ile duygularını ifade etme durumudur.

Tablo 12. Çocuklar Arasında Yaşanan Çatışmalara Neden Olan Durumlara İlişkin Görüşler

Sosyal Beceriler	f	%
Duygularını tanıma (mutluluk, kızgınlık, öfke, vb.)	79	10,8
Duygularını ifade etme (mutluyum, kızgınlım, öfkeliyim, vb.)	60	8,2
İzin isteme	367	50,3
Teşekkür etme	196	26,9
Sırasını bekleme	224	30,7
Sorumluluk alma	102	14
Paylaşma (oyuncaklarını, vb.)	561	77
Yardımlaşma	504	69,1
Davranışlarını kontrol etme (saldırgan davranmama, vb.)	94	12,9

3.1.13. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Beceri Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri

Tablo 13 incelendiğinde, “*Problemi tanımlama*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 60,6’sı “Her Zaman”, % 35’i “Genellikle”, % 3,3’ü “Ara Sıra”, % 7’si “Nadiren” ve % 4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,54’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun problemi tanımlama yöntemini her zaman kullandıklarını göstermektedir.

“*Kendini ifade etme*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 36,5’i “Her Zaman”, % 57,8’i “Genellikle”, % 2,2’si “Ara Sıra”, % 3,2’si “Nadiren” ve % 4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Tablo 13. Çatışma Çözme Beceri Yöntemlerini Kullanma Sıklığı

Çatışma Çözme Beceri Yöntemleri	Her Zaman		Genellikle		Ara Sıra		Nadiren		Hiçbir Zaman		X	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a. Problemi tanımlama	442	60,6	255	35	24	3,3	5	,7	3	,4	4,54	,63
b. Kendini ifade etme	266	36,5	421	57,8	16	2,2	23	3,2	3	,4	4,16	,69
c. Alternatif çözümler üretme	219	30	223	30,6	259	35,5	20	2,7	8	1,1	2,85	,91
d. Bir çözüm üzerinde anlaşma	390	53,5	278	38,1	40	5,5	16	2,2	5	,7	4,41	,75
e. Çatışma yaşayanları sakinleştirme	383	52,5	245	33,6	82	11,2	10	1,4	9	1,2	4,34	,82
f. İlgiyi farklı bir yere çekme	304	41,7	274	37,6	106	14,5	35	4,8	10	1,4	4,23	,92
g. Fiziksel şiddet uygulandığında müdahale etme	522	71,6	144	19,8	50	6,9	5	,7	8	1,1	4,60	,74
h. Barıştırma	250	34,3	201	27,6	192	26,3	50	6,9	36	4,9	4,28	1,13
i. Sessizce durumu izleme	91	12,5	172	23,6	257	35,3	149	20,4	60	8,2	3,11	1,12
j. Empati kurma	514	70,5	187	25,7	16	2,2	9	1,2	3	,4	4,64	,62
k. İletişim kurma	537	73,7	151	20,7	33	4,5	5	,7	3	,4	4,66	,63
l. Duygu yönetimini sağlama (öfkesini azaltabilme, vb.)	433	59,4	245	33,6	32	4,4	9	1,2	10	1,4	4,48	,75

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,16'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kendini ifade etme yöntemini genellikle kullandıklarını göstermektedir.

“*Alternatif çözümler üretme*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 30'u “Her Zaman”, % 30,6'sı “Genellikle”, % 35,5'i “Ara Sıra”, % 2,7'si “Nadiren” ve % 1,1'i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,85'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun alternatif çözümler üretme yöntemini ara sıra kullandıklarını göstermektedir.

“Bir çözüm üzerinde anlaşma” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 53,5’i “Her Zaman”, % 38,1’i “Genellikle”, % 5,5’i “Ara Sıra”, % 2,2’si “Nadiren” ve % 7’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,41’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun bir çözüm üzerinde anlaşma yöntemini her zaman kullandıklarını göstermektedir.

“Çatışma yaşayanları sakinleştirme” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 52,5’i “Her Zaman”, % 33,6’sı “Genellikle”, % 11,2’si “Ara Sıra”, % 1,4’ü “Nadiren” ve % 1,2’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,34’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çatışma yaşayanları sakinleştirme yöntemini her zaman kullandıklarını göstermektedir.

“İlgiyi farklı bir yere çekme” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 41,7’si “Her Zaman”, % 37,6’sı “Genellikle”, % 14,5’i “Ara Sıra”, % 4,8’i “Nadiren” ve % 1,4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,23’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun ilgiyi farklı bir yere çekme yöntemini her zaman kullandıklarını göstermektedir.

“Fiziksel şiddet uygulandığında müdahale etme” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 71,6’sı “Her Zaman”, % 19,8’i “Genellikle”, % 6,9’u “Ara Sıra”, % 7’si “Nadiren” ve % 1,1’i “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,60’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun fiziksel şiddet uygulandığında müdahale etme yöntemini her zaman kullandıklarını göstermektedir.

“Barıştırma” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 34,3’ü “Her Zaman”, % 27,6’sı “Genellikle”, % 26,3’ü “Ara Sıra”, % 6,9’u “Nadiren” ve % 4,9’u “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,28’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun barıştırma yöntemini her zaman kullandıklarını göstermektedir.

“Sessizce durumu izleme” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 12,5’i “Her Zaman”, % 23,6’sı “Genellikle”, % 35,3’ü “Ara Sıra”, % 20,4’ü “Nadiren” ve % 8,2’si “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,11’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Ara Sıra” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sessizce durumu izleme yöntemini ara sıra kullandıklarını göstermektedir.

“*Empati kurma*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 70,5’i “Her Zaman”, % 25,7’si “Genellikle”, % 2,2’si “Ara Sıra”, % 1,2’si “Nadiren” ve % 4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,64’dür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun empati kurma yöntemini her zaman kullandıklarını göstermektedir.

“*İletişim Kurma*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 73,7’si “Her Zaman”, % 20,7’si “Genellikle”, % 4,5’i “Ara Sıra”, % 7’si “Nadiren” ve % 4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,66’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun iletişim kurma yöntemini her zaman kullandıklarını göstermektedir.

“*Duygu yönetimini sağlama (öfkesini azaltabilme, vb.)*” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 59,4’ü “Her Zaman”, % 33,6’sı “Genellikle”, % 4,4’ü “Ara Sıra”, % 1,2’si “Nadiren” ve % 1,4’ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,48’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Her Zaman” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun duygu yönetimi sağlama yöntemini her zaman kullandıklarını göstermektedir.

3.1.14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Becerileri ile İlgili Geliştirilebilecek Bir Programa İlişkin Görüşleri

Tablo 14 incelendiğinde “Uygulanan programla çatışmaların bir araç olduğu (problemin tanımlanmasında ve çözülmesinde) anlatılmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 38,1’i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 49,7’si “Katılıyorum”, % 8’i “Kararsızım”, % 3,6’sı “Katılmıyorum” ve % 7’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,20’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun uygulanan programla çatışmaların bir araç olduğunun anlatılmasını kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Çocuk uygulanan programla kendisinin ve diğer insanların bireysel farklılıkları olduğunu anlamalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 65,7’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 30,9’u “Katılıyorum”, % 2,3’ü “Kararsızım”, % 4’ü “Katılmıyorum” ve % 7’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,60’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların kendisinin ve diğer insanların bireysel farklılıkları olduğunu anlamaları gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Çocuk uygulanan program ile kendisinin ve diğer insanları birbirinden farklı karakteristik özellikleri olduğunu anlamalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 66’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, % 31,1’i “Katılıyorum”, % 1,1’i

“Kararsızım”, % 1’i “Katılmıyorum” ve % 8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,60’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların kendisinin ve diğer insanları birbirinden farklı psikolojik karakterleri olduğunu anlamaları gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

Tablo 14. Çatışma Çözme Becerileri Doğrultusunda Geliştirilebilecek Bir Programa Yönelik Görüşler

Çatışma Çözme Beceri Programı İle İlgili İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		$\bar{X}$	SS
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
a. Uygulanan programla çatışmaların bir araç olduğu (problemin tanımlanmasında ve çözümlenmesinde) anlatılmalıdır.	278	38,1	362	49,7	58	8	26	3,6	5	,7	4,20	,78
b. Çocuk uygulanan programla kendisinin ve diğer insanların bireysel farklılıkları olduğunu anlamalıdır.	479	65,7	225	30,9	17	2,3	3	,4	5	,7	4,60	,62
c. Çocuk uygulanan programla kendisinin ve diğer insanların birbirlerinden farklı karakteristik özellikleri olduğunu anlamalıdır.	481	66	227	31,1	8	1,1	7	1	6	,8	4,60	,64
d. Çocuk uygulanan programla cinsiyete ait farklılıkları anlamalıdır.	395	54,2	313	42,9	16	2,2	3	,4	2	,3	4,50	,59
e. Çocuk uygulanan programla sosyo-kültürel farklılıkları anlamalıdır.	295	40,5	288	39,5	119	16,3	24	3,3	3	,4	4,26	,84
f. Çocuk uygulanan programla çatışmalarına uygun çözümler bulabilmelidir.	428	58,7	260	35,7	26	3,6	9	1,2	6	,8	4,50	,70
g. Uygulanan programla aile, akran, toplum, kültür ve iletişim stilleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.	336	46,1	354	48,6	34	4,7	3	,4	2	,3	4,19	,62
h. Uygulanan programla arkadaşlık ilişkileri (kabul etme, ret etme, vb.) ile ilgili farkındalık düzeyinin artması desteklenmelidir.	454	62,3	246	33,7	18	2,5	9	1,2	2	,3	4,56	,63
i. Çocuk uygulanan programla kendi ailesine, yaşadığı şehre ve bulunduğu ülkeye özgü bir kültürel kimliği olduğunu anlamalıdır.	479	65,7	225	30,9	17	2,3	3	,4	5	,7	4,60	,62
j. Çocuk uygulanan programla çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmalıdır.	263	36,1	345	47,3	92	12,6	26	3,6	3	,4	4,15	,80
k. Uygulanan program birbirinden farklı tutumları, değerleri ve davranışları desteklemelidir.	313	42,9	345	47,3	41	5,6	25	3,4	5	,7	4,18	,77

m. Uygulanan program barış eğitimi içermelidir.	442	60,6	266	36,5	9	1,2	9	1,2	3	,4	4,55	,62
n. Uygulanan program çocukların sosyal becerilerini destekler nitelikte olmalıdır.	484	66,4	195	26,7	25	3,4	18	2,5	7	1,0	4,55	,76
o. Uygulanan programın çocukların kendi yaşlarıyla anlaşmalarına rehberlik eder nitelikte olmasına gerek yoktur.	154	21,1	67	9,2	71	9,7	238	32,6	199	27,3	2,54	1,49
ö. Uygulanan program çocukların akran arabulucuğu ile ilgili becerileri kapsamalıdır.	208	28,5	308	42,2	143	19,6	44	6	26	3,6	3,86	1,01

“Çocuk uygulanan programla cinsiyete ait farklılıkları anlamalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 54,2’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 42,9’u “Katılıyorum”, % 2,2’si “Kararsızım”, % 4’ü “Katılmıyorum” ve % 3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,50’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların cinsiyete ait farklılıkları anlamaları gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Çocuk uygulanan programla sosyo-kültürel farklılıkları anlamalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 40,5’i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 39,5’i “Katılıyorum”, % 16,3’ü “Kararsızım”, % 3,3’ü “Katılmıyorum” ve % 4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,26’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların sosyo-kültürel farklılıkları anlamaları gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Çocuk uygulanan programla çatışmalarına uygun çözümler bulabilmelidir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 58,7’si “Kesinlikle

Katılıyorum”, % 35,7’si “Katılıyorum”, % 3,6’sı “Kararsızım”, % 1,2’si “Katılmıyorum” ve % 8’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,50’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların çatışmalara uygun çözümler bulabilmeleri gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Uygulanan programla aile, akran, toplum, kültür ve iletişim stilleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 46,1’i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 48,6’sı “Katılıyorum”, % 4,7’si “Kararsızım”, % 4’ü “Katılmıyorum” ve % 3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,19’dur. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların aile, akran, toplum, kültür ve iletişim stilleri hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Uygulanan programla arkadaşlık ilişkileri (kabul etme, ret etme, vb.) ile ilgili farkındalık düzeyinin artması desteklenmelidir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 62,3’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 33,7’si “Katılıyorum”, % 2,5’i “Kararsızım”, % 1,2’si “Katılmıyorum” ve % 3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,56’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların arkadaşlık ilişkileri ile ilgili farkındalık düzeylerinin artmasını kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Çocuk uygulanan programla kendi ailesine, yaşadığı şehre ve bulunduğu ülkeye özgü bir kültürel kimliği olduğunu anlamalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 65,7’si “Kesinlikle Katılıyorum”, % 30,9’u “Katılıyorum”, % 2,3’ü “Kararsızım”, % 4’ü “Katılmıyorum” ve % 7’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,60’dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların kendi ailesine, yaşadığı şehre ve bulunduğu ülkeye özgü bir kültürel kimliği olduğunu kesinlikle anlamaları gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Çocuk uygulanan programla çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 36,1’i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 47,3’ü “Katılıyorum”, % 12,6’sı “Kararsızım”, % 3,6’sı “Katılmıyorum” ve % 4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,15’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programla çocukların çocuk hakları konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Uygulanan program birbirinden farklı tutumları, değerleri ve davranışları desteklemelidir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 42,9’u “Kesinlikle Katılıyorum”, % 47,3’ü “Katılıyorum”, % 5,6’sı “Kararsızım”, % 3,4’ü “Katılmıyorum” ve % 7’si “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,18’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde

olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun uygulanan programın birbirinden farklı tutumları, değerleri ve davranışları desteklemesi gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Uygulanan program barış eğitimi içermelidir.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 60,6’sı “Kesinlikle Katılıyorum”, % 36,5’i “Katılıyorum”, % 1,2’si “Kararsızım”, % 1,2’si “Katılmıyorum” ve % 4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,55’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun uygulanan programın kesinlikle barış eğitimi içermesini gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

“Uygulanan program çocukların sosyal becerilerini destekler nitelikte olmalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 66,4’ü “Kesinlikle Katılıyorum”, % 26,7’si “Katılıyorum”, % 3,4’ü “Kararsızım”, % 2,5’i “Katılmıyorum” ve % 1’i “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 4,55’dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Kesinlikle Düşünüyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun uygulanan programın çocukların sosyal becerilerini desteklemesi gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

“Uygulanan programın çocukların kendi yaşlılarıyla anlaşmalarına rehberlik eder nitelikte olmasına gerek yoktur.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 21,1’i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 9,2’si “Katılıyorum”, % 9,7’si “Kararsızım”, % 32,6’sı “Katılmıyorum” ve % 27,3’ü “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,54'tür. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılmıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun uygulanan programın çocukların kendi yaşlarıyla anlaşmalarına rehberlik etmesine gerek olmadığına katılmadıklarını göstermektedir.

“Uygulanan program akran arabuluculuğu ile ilgili becerileri kapsamalıdır.” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 28,5'i “Kesinlikle Katılıyorum”, % 42,2'si “Katılıyorum”, % 19,6'sı “Kararsızım”, % 6'sı “Katılmıyorum” ve % 3,6'sı “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,86'dır. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uygulanan programın akran arabuluculuğu ile ilgili becerileri kapsamını gerektiğini düşündüklerini göstermektedir.

3.1.15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çatışma Çözme Becerileri İle İlgili Çalışmalara Katılma Durumlarına İlişkin Görüşler

Tablo 15. Öğretmenlerin Çatışma Çözme Becerileri Çalışmalarına Katılma ve Kendi Programlarında Uygulama Durumları

Çatışma Çözme Becerileri ile ilgili seminer, vb. katılmayı	f	%
Düşünürüm	721	98,9
Düşünmem	8	1,1
Toplam	729	100
Çatışma Çözme Becerileri ile ilgili eğitim aldıktan sonra kendi programımda uygulamayı	f	%
Düşünürüm	721	98,9
Düşünmem	8	1,1
Toplam	729	100

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 98,9'unun çatışma çözme becerileri ile ilgili bir seminer, konferans, vb. katılmayı ve kendi programlarında çatışma çözme becerileri ile ilgili uygulamalar yapmayı düşündükleri görülürken, % 1,1'inin düşünmedikleri görülmektedir.

3.1.16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katılımcı Özellikleri ile Çatışma Kavramlarına Programlarında Yer Verme Sıklıklarının Karşılaştırılması

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum türü ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden serbest zaman etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum M.E.B.'na bağlı özel okullarda çalışan öğretmenlerin % 30,1'inin, M.E.B.'na bağlı resmi okullarda çalışan öğretmenlerin % 69,9'unun programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere serbest zaman etkinliğinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden serbest zaman etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 39,5 ile 26-30 yaş arası öğretmenlerin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere serbest zaman etkinliğinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Tablo 16. Katılımcı özellikleri ile çatışma kavramlarına yer verilen etkinliklerin karşılaştırılması

Seçenekler	Ki Kare	sd	P
Kurum*Serbest Zaman	63,237	1	,000*
Yaş*Serbest Zaman	33,918	5	,000*
Eğt. Dur. *Serbest Zaman	265,159	3	,000*
Kurum*Türkçe	147,711	1	,000*
Yaş*Türkçe	37,722	5	,000*
Eğt. Dur. *Türkçe	214,090	3	,000*
Kurum*Oyun ve Hareket	172,038	1	,000*
Yaş*Oyun ve Hareket	41,267	5	,000*
Eğt. Dur. *Oyun ve Hareket	225,793	3	,000*
Kurum*Müzik	97,830	1	,000*
Eğt. Dur. *Müzik	195,429	3	,000*
Kurum*Fen ve Matematik	55,710	1	,000*
Eğt. Dur. *Okuma Yazmaya Haz. Çal.	103,905	3	,000*
Kurum*Drama	192,913	1	,000*
Yaş*Drama	25,649	5	,000*
Eğt. Dur. *Drama	145,721	3	,000*
Kurum*Alan Gezileri	95,267	1	,000*
Eğt. Dur. *Alan Gezileri	22,626	3	,000*
Kurum*Sanat	4,464	1	,035*
Eğt. Dur. *Sanat	193,817	3	,000*

* $p<0.05$

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden serbest zaman etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 87,6 ile Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere serbest zaman etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum türü ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden Türkçe etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 70,1 ile M.E.B.'na bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere Türkçe etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden Türkçe etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 28,9 ile 26-30 yaş arası öğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere Türkçe etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden Türkçe etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 53,5 ile Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere Türkçe etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden oyun ve hareket etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 80 ile M.E.B.'na bağlı özel okullarda çalışan öğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere oyun ve hareket etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden oyun ve

hareket etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 42,2 ile 21-25 ya arası ğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere oyun ve hareket etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden oyun ve hareket etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 68,7 ile lisans mezunu ğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere oyun ve hareket etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum türü ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden müzik etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 89,3 ile M.E.B.'na bağlı özel okullarda çalışan ğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere müzik etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden müzik etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 60,2 ile lisans mezunu ğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere müzik etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum türü ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden fen ve matematik etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 96 ile M.E.B.'na bağlı özel okullarda çalışan ğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere fen ve matematik etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden okuma yazmaya hazırlık çalışmaları etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel

açından $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 93,1 ile lisans mezunu öğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere okuma yazmaya hazırlık etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum türü ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden drama etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 69 ile M.E.B.'na bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere drama etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden drama etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 39,6 ile 26-30 yaş arası öğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere drama etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden drama etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 48 ile Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere drama etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden alan gezileri etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 98 ile M.E.B.'na bağlı özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere alan gezileri etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden alan gezileri etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 69,6 ile Lisans

mezunu öğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere alan gezilerine etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden sanat etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 50,7 ile M.E.B.'na bağlı özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerinin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere sanat etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile programlarda çatışma kavramlarına yer verilen etkinlik seçeneklerinden sanat etkinliği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 45,3 ile lisans mezunu öğretmenlerin programlarında çatışma kavramı ile ilgili etkinliklere sanat etkinliklerinde yer verdiklerini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

3.1.17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katılımcı Özellikleri ile Fiziksel Ortamda Düzenleme Yapmak İçin Birlikte Çalışılabilecek Kişi ve Kurumların Karşılaştırılması

Tablo 17. Katılımcı özellikleri ile birlikte çalışılabilecek kişi ve kurumların karşılaştırılması

Kurum*Aileler	15,660	1	,000*
Yaş*Aileler	22,457	5	,000*
Eğt. Dur. *Aileler	115,966	3	,000*
Kurum*Çocuklar	62,742	1	,000*
Yaş*Çocuklar	62,902	5	,000*
Eğt. Dur. *Çocuklar	50,519	3	,000*
Hizmet Yılı*Çocuklar	32,908	5	,000*
Kurum*Öğretmenler	37,030	1	,000*
Eğt. Dur. *Öğretmenler	47,778	3	,000*
Kurum*Okul Müdürleri	133,416	1	,000*
Yaş*Okul Müdürleri	67,578	5	,000*
Eğt. Dur. *Okul Müdürleri	270,357	3	,000*
Hizmet Yılı*Okul Müdürleri	14,863	5	,001*
Kurum*Sosyal Hiz. Uzmanları	55,740	1	,000*
Eğt. Dur. *Sosyal Hiz. Uzmanları	22,432	3	,000*
Kurum*Kitle İletişim Araçları	27,983	1	,000*
Yaş*Kitle İletişim Araçları	57,699	5	,000*
Kurum*Sivil Toplum Örgütleri	13,627	1	,000*
Eğt. Dur. *Sivil Toplum Örgütleri	57,471	3	,000*

* $p<0.05$

Tablo 17 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum türü ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden aileler seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 58,8 ile en çok M.E.B.'na bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin düzenleme yapmada aileler ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden aileler seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 39,3 ile en çok 26-30 yaş arası öğretmenlerin düzenleme yapmada aileler ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden aileler seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 47,5 ile en çok kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin düzenleme yapmada aileler ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden çocuklar seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 62,6 ile en çok M.E.B.'na bağlı özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin düzenleme yapmada çocuklar ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden çocuklar seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 39,2 ile en çok 26-30 yaş arası öğretmenlerin düzenleme yapmada çocuklar ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı

ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden çocuklar seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 55,6 ile en çok kız meslek lisesi öğretmenlerin düzenleme yapmada çocuklar ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden çocuklar seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 49,7 ile 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin düzenleme yapmada çocuklar ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kurum ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden öğretmenler seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 59,8 ile M.E.B.'na bağlı resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin düzenleme yapmada öğretmenler ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden öğretmenler seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 43 ile kız meslek lisesi öğretmenlerin düzenleme yapmada öğretmenler ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden okul müdürleri seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 69,5 ile M.E.B.'na bağlı özel okullarda görev yapan öğretmenlerin düzenleme yapmada okul müdürleri ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden okul müdürleri seçeneği

arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 43 ile en çok 21-25 yaş arası öğretmenlerin düzenleme yapmada okul müdürleri ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden okul müdürleri seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 67,2 ile en çok lisans mezunu öğretmenlerin düzenleme yapmada okul müdürleri ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden okul müdürleri seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 52,5 ile 1-5 yıl arası görev yapan öğretmenlerin düzenleme yapmada okul müdürleri ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum türü ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden sosyal hizmet uzmanları seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 79 ile en çok M.E.B.'na bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin düzenleme yapmada sosyal hizmet uzmanları ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden sosyal hizmet uzmanları seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 51,1 ile lisans mezunu öğretmenlerin düzenleme yapmada sosyal hizmet uzmanları ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden kitle iletişim seçeneği

arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 82,4 ile M.E.B.'na bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin düzenleme yapmada kitle iletişim araçları ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden kitle iletişim araçları seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 37,6 ile 31-35 yaş arası öğretmenlerin düzenleme yapmada kitle iletişim araçları ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum türü ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden sivil toplum örgütleri seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 75,3 ile en çok M.E.B.'na bağlı görev yapmakta olan öğretmenlerin düzenleme yapmada sivil toplum örgütleri ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile grubun fiziksel ortamında çatışma kavramı ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışabilecek kişi ya da kurumlar seçeneklerinden sivil toplum örgütleri seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 66,2 ile lisans mezunu öğretmenlerin düzenleme yapmada sivil toplum örgütleri ile çalışılabileceğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

3.1.18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Katılımcı Özellikleri ile Çocuklar Arasında Yaşanan Çatışma Durumlarının Karşılaştırılması

Tablo 18. Katılımcı özellikleri ile çocuklar arasında yaşanan çatışma durumlarının karşılaştırılması

Kurum*Üstün Olma İsteği	84,625	1	,000*
Eğt. Dur. *Üstün Olma İsteği	138,652	3	,000*
Hizmet Yılı*Üstün Olma İsteği	13,163	5	,022*
Yaş*Lakap Takma	31,191	5	,000*
Eğt. Dur. *Lakap Takma	112,516	3	,000*
Hizmet Yılı*Lakap Takma	20,112	5	,001*
Kurum*Tehdit Etme	5,585	1	,018*
Eğt. Dur. *Tehdit Etme	68,522	3	,000*

Hizmet Yılı*Tehdit Etme	26,133	5	,000*
Kurum*Şiddet Uygulama	138,199	1	,000*
Yaş*Şiddet Uygulama	33,887	5	,000*
Kurum*Cinsiyet Farklılıkları	4,926	1	,026*
Eğt. Dur. *Cinsiyet Farklılıkları	63,797	3	,000*

* p<0.05

Tablo 18 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum türü ile çocuklar arasında yaşanan çatışmalara en çok neden olan seçeneklerden üstün olma isteği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 57,6 ile en çok M.E.B.'na bağlı özel okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin çatışmalara üstün olma isteği seçeneğinin neden olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile çocuklar arasında yaşanan çatışmalara en çok neden olan seçeneklerden üstün olma isteği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum en çok % 53 ile lisans mezunu öğretmenlerin çatışmalara üstün olma isteği seçeneğinin neden olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları ile çocuklar arasında yaşanan çatışmalara en çok neden olan seçeneklerden üstün olma isteği seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 49 ile en çok 1-5 yıl arası görev yapmakta olan öğretmenlerin çatışmalara üstün olma isteği seçeneğinin neden olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile çocuklar arasında yaşanan çatışmalara en çok neden olan seçeneklerden lakap takma seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 38,7 ile en çok 26-30 yaş arası öğretmenlerin çatışmalara lakap takma seçeneğinin neden olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile çocuklar arasında yaşanan çatışmalara en çok neden olan seçeneklerden lakap takma seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 58,1 ile en çok kız meslek lisesi öğretmenlerin çatışmalara lakap takma seçeneğinin neden olduğunu

düşündüklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları ile çocuklar arasında yaşanan çatışmalara en çok neden olan seçeneklerden lakap takma seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 49,5 ile en çok 1-5 yıl arası hizmet yılı olan öğretmenlerin çatışmalara lakap takma seçeneğinin neden olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum türü ile çocuklar arasında yaşanan çatışmalara en çok neden olan seçeneklerden tehdit etme seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 59,5 ile en çok M.E.B.'na bağlı resmi okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin çatışmalara tehdit etme seçeneğinin neden olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile çocuklar arasında yaşanan çatışmalara en çok neden olan seçeneklerden tehdit etme seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 52 en çok ile kız meslek lisesi mezunu öğretmenlerin çatışmalara tehdit etme seçeneğinin neden olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yılları ile çocuklar arasında yaşanan çatışmalara en çok neden olan seçeneklerden tehdit etme seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 52,5 ile en çok 1-5 yıl arası görev yapmakta öğretmenlerin çatışmalara tehdit etme seçeneğinin neden olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum türü ile çocuklar arasında yaşanan çatışmalara en çok neden olan seçeneklerden şiddet uygulama seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 64 ile en çok M.E.B.'na bağlı resmi kurumlarda görev yapmakta öğretmenlerin çatışmalara şiddet uygulama seçeneğinin neden olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ile çocuklar arasında yaşanan çatışmalara en çok neden olan seçeneklerden şiddet uygulama seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 39,7 ile en çok 26-30 yaş arası öğretmenlerin çatışmalara şiddet uygulama

seçeneğinin neden olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bağlı bulundukları kurum türü ile çocuklar arasında yaşanan çatışmalara en çok neden olan seçeneklerden cinsiyet farklılıklarından dolayı tartışmalar seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 50,9 ile en çok M.E.B.'na bağlı resmi kurumlarda görev yapmakta olan öğretmenlerin çatışmalara cinsiyet farklılıklarından dolayı tartışmalar seçeneğinin neden olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumları ile çocuklar arasında yaşanan çatışmalara en çok neden olan seçeneklerden cinsiyet farklılıklarından dolayı tartışmalar seçeneği arasında yapılan Ki-Kare Testi sonucunda istatistiksel açıdan $p<0.05$ düzeyinde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu durum % 52,5 ile en çok lisans mezunu öğretmenlerin çatışmalara cinsiyet farklılıklarından dolayı tartışmalar seçeneğinin neden olduğunu düşündüklerini göstermektedir.

3.2.Çatışma Çözme Beceri Ölçeği'nin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Çatışma Çözme Beceri Ölçeği'nin güvenirlik çalışmasına ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilecektir.

3.2.1. Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği Maddelerinin Cevaplarının İstatistiksel Değerlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Tablo 19 incelendiğinde ölçekte yer alan maddeler kategorik veri (Katılıyorum-Biraz Katılıyorum-Katılmıyorum) içerdiğinden ve kategorik verilerde tanıtıcı istatistikler olarak sayı ve yüzdeler hesaplandığından ölçeğin güvenirlik-geçerliliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach-Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda Cronbach-Alpha değeri 0.66 olarak bulunmuştur. Bu değer literatürde güvenilir kabul edildiğinden ölçeğin sonuçlarının güvenilir olduğu

sonucuna varılabilir. Bu değer erken çocukluk dönemi üzerinde yapılan bir çalışma için iyi bir değer olarak kabul edilmektedir.

Tablo 19. Maddelere Verilen Cevaplara İlişkin Sayı ve % ler

Maddeler	Kategori	Sayı	%
A1	Katılıyorum	107	66,88
	Biraz Katılıyorum	41	25,63
	Katılmıyorum	12	7,50
A2	Katılıyorum	46	28,93
	Biraz Katılıyorum	6	3,77
	Katılmıyorum	107	67,30
A3	Katılıyorum	111	69,81
	Biraz Katılıyorum	15	9,43
	Katılmıyorum	33	20,75
A4	Katılıyorum	74	45,96
	Biraz Katılıyorum	3	1,86
	Katılmıyorum	84	52,17
A5	Katılıyorum	86	53,42
	Biraz Katılıyorum	9	5,59
	Katılmıyorum	66	40,99
A6	Katılıyorum	117	73,58
	Biraz Katılıyorum	14	8,81
	Katılmıyorum	28	17,61
A7	Katılıyorum	123	76,88
	Biraz Katılıyorum	11	6,88
	Katılmıyorum	26	16,25
B1	Katılıyorum	22	13,75
	Biraz Katılıyorum	15	9,38
	Katılmıyorum	123	76,88
B2	Katılıyorum	23	14,47
	Biraz Katılıyorum	15	9,43
	Katılmıyorum	121	76,10
B3	Katılıyorum	21	13,21
	Biraz Katılıyorum	6	3,77
	Katılmıyorum	132	83,02
B4	Katılıyorum	31	19,50
	Biraz Katılıyorum	7	4,40
	Katılmıyorum	121	76,10
B5	Katılıyorum	16	10,06
	Biraz Katılıyorum	3	1,89
	Katılmıyorum	140	88,05
B6	Katılıyorum	57	35,85
	Biraz Katılıyorum	10	6,29
	Katılmıyorum	92	57,86
B7	Katılıyorum	150	94,94
	Biraz Katılıyorum	7	4,43
	Katılmıyorum	1	0,63
B8	Katılıyorum	147	93,04
	Biraz Katılıyorum	8	5,06
	Katılmıyorum	3	1,90
B9	Katılıyorum	21	13,29
	Biraz Katılıyorum	18	11,39
	Katılmıyorum	119	75,32
C1	Katılıyorum	132	83,02
	Biraz Katılıyorum	10	6,29

	Katılmıyorum	17	10,69
C2	Katılıyorum	130	81,76
	Biraz Katılıyorum	13	8,18
	Katılmıyorum	16	10,06
C3	Katılıyorum	153	96,84
	Biraz Katılıyorum	5	3,16
	Katılmıyorum		
C4	Katılıyorum	151	94,97
	Biraz Katılıyorum	5	3,14
	Katılmıyorum	3	1,89
C5	Katılıyorum	155	97,48
	Biraz Katılıyorum	3	1,89
	Katılmıyorum	1	0,63
C6	Katılıyorum	155	97,48
	Biraz Katılıyorum	3	1,89
	Katılmıyorum	1	0,63
C7	Katılıyorum	155	97,48
	Biraz Katılıyorum	4	2,52
	Katılmıyorum		
C8	Katılıyorum	155	97,48
	Biraz Katılıyorum	4	2,52
	Katılmıyorum		
C9	Katılıyorum	154	96,86
	Biraz Katılıyorum	5	3,14
	Katılmıyorum		
C10	Katılıyorum	153	96,84
	Biraz Katılıyorum	5	3,16
	Katılmıyorum		
D1	Katılıyorum	64	40,25
	Biraz Katılıyorum	21	13,21
	Katılmıyorum	74	46,54
D2	Katılıyorum	34	21,52
	Biraz Katılıyorum	19	12,03
	Katılmıyorum	105	66,46
D3	Katılıyorum	147	92,45
	Biraz Katılıyorum	4	2,52
	Katılmıyorum	8	5,03
D4	Katılıyorum	26	16,35
	Biraz Katılıyorum	11	6,92
	Katılmıyorum	122	76,73
D5	Katılıyorum	149	93,71
	Biraz Katılıyorum	5	3,14
	Katılmıyorum	5	3,14
D6	Katılıyorum	151	94,97
	Biraz Katılıyorum	5	3,14
	Katılmıyorum	3	1,89
D7	Katılıyorum	147	92,45
	Biraz Katılıyorum	5	3,14
	Katılmıyorum	7	4,40
D8	Katılıyorum	155	97,48
	Biraz Katılıyorum	3	1,89
	Katılmıyorum	1	0,63
D9	Katılıyorum	152	95,60
	Biraz Katılıyorum	5	3,14
	Katılmıyorum	2	1,26
D10	Katılıyorum	152	95,60
	Biraz Katılıyorum	3	1,89
	Katılmıyorum	4	2,52

3.2.2. Çatışma Çözme Beceri Ölçeği'nin Ele Alınan Maddelere İlişkin Tanıtıcı İstatistiklere İlişkin Bulgular ve Yorum

Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla Cronbach Alpha değeri bulunmuştur. Bunun yanında ölçekte yer alan maddelere verilen cevaplar puan olarak dikkate alınmış ve ortalama $\pm$ standart hataları da hesaplanarak Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Ele Alınan Maddelere İlişkin Tanıtıcı İstatistikler

Maddeler	n	Ortalama $\pm$ Standart Hata
A1	160	1,406 $\pm$ 0,049
A2	159	2,383 $\pm$ 0,071
A3	159	1,509 $\pm$ 0,064
A4	161	2,062 $\pm$ 0,078
A5	161	1,875 $\pm$ 0,076
A6	159	1,440 $\pm$ 0,061
A7	160	1,393 $\pm$ 0,059
B1	160	2,631 $\pm$ 0,056
B2	159	2,616 $\pm$ 0,057
B3	159	2,698 $\pm$ 0,054
B4	159	2,566 $\pm$ 0,063
B5	159	2,779 $\pm$ 0,048
B6	159	2,220 $\pm$ 0,075
B7	158	1,057 $\pm$ 0,020
B8	158	1,088 $\pm$ 0,027
B9	158	2,620 $\pm$ 0,056
C1	159	1,276 $\pm$ 0,051
C2	159	1,283 $\pm$ 0,050
C3	158	1,031 $\pm$ 0,014
C4	159	1,069 $\pm$ 0,025
C5	159	1,031 $\pm$ 0,016
C6	159	1,031 $\pm$ 0,016
C7	159	1,025 $\pm$ 0,012
C8	159	1,025 $\pm$ 0,012
C9	159	1,031 $\pm$ 0,013
C10	158	1,031 $\pm$ 0,014
D1	159	2,062 $\pm$ 0,073
D2	158	2,449 $\pm$ 0,065
D3	159	1,125 $\pm$ 0,036
D4	159	2,603 $\pm$ 0,059
D5	159	1,094 $\pm$ 0,030
D6	159	1,069 $\pm$ 0,025
D7	159	1,119 $\pm$ 0,035
D8	159	1,031 $\pm$ 0,016
D9	159	1,056 $\pm$ 0,022
D10	159	1,069 $\pm$ 0,026
Genel Ortalama ve Standart Hata		1.602 $\pm$ 0.012

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilecek ve bu sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulacaktır.

4.1. SONUÇLAR

4.1.1. Öğretmen Anket Formundan Elde Edilen Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma kavramına yönelik temel düşüncelerine ilişkin verdikleri cevaplar yüzdelik dilimleri dikkate alınarak incelendiğinde; öğretmenlerin % 41,6'sı “Çocukların gün içerisinde ne sıklıkla çatışma yaşadıklarını biliyorum” seçeneğine kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin gün içerisinde ne sıklıkla çatışma yaşandığını bildiklerini düşündüklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 23,5'i “Çatışma durumu çocukların gelişmeleri için elverişli bir durum olacaksa, çatışma yaşamalarına izin veriyorum” seçeneğinde kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yaşanan çatışma durumlarının sosyal beceri gelişiminde gelişimlerine katkıları konusunda fikirlerinin farklı olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 65,2'sinin “Barış eğitimi ile ilgili çalışmaları takip ediyorum” seçeneğine katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Katılmadıklarını belirtmeleri öğretmenlerin barış eğitimi hakkında daha az bilgi sahibi olduklarından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 25,7'sinin “Hangi gelişim alanlarının (sosyal-duygusal alan, vb.) çocukların çatışmalarını yönlendirdiğini biliyorum” seçeneğine kesinlikle katılmıyorum belirtmeleri çocukların gelişim alanları ile ilgili çalışmalara daha çok yer verilmesi sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “programda çatışma çözme becerisi kavramlarına yer verme sıklığına” ilişkin görüşlerine yönelik düşüncelerine verdikleri cevaplar yüzdelik dilimlerine göre incelendiğinde; “Müzakere” maddesine ilişkin olarak öğretmenlerin % 25,9'u “Her Zaman”, % 45,7'si “Genellikle”, % 21,7'si “Ara Sıra”, % 3,4'ü “Nadiren” ve % 3,3'ü “Hiçbir Zaman” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu maddeye ilişkin olarak öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 3,87'dir. Bu değer, öğretmen görüşlerinin ortalamasının “Genellikle” düzeyinde olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu, uyguladıkları programda müzakere kavramına genellikle yer verdiklerini düşündüklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “çatışma ile ilgili kavramlara yer verilen etkinliklerin önem sırasına” ilişkin görüşlerine yönelik incelendiğinde, çatışma kavramlarına birinci sırada % 78,3 ile Drama Etkinliklerinde, ikinci sırada % 70,2 ile Türkçe Etkinliklerinde ve üçüncü sırada % 51 ile Serbest Zaman etkinliklerinde yer verildiği görülmektedir. Çatışma kavramlarına en az yer verilen etkinlik ise % 5,8 ile Fen ve Matematik Etkinlikleridir. Bu durum öğretmenlerin Türkçe ve drama etkinliklerinde ilgili kavramları daha çok kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 73,8'inin “fiziksel ortamlarında çatışma kavramlarına yer verilmesine ilişkin fikirlerine ilişkin görüşlerine göre “Grupta çocukların dinlemeleri için müzik CD'leri (klasik müzik, vb.) bulundurulmalıdır”

seçeneğine kesinlikle katılıyorum olarak belirtmeleri çocukların müzik dinlerlerken daha sakinleştikleri sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46,1'i "Çatışma kavramlarının ilgi köşelerinde kullanım sıklığına ilişkin görüşlerine göre "Kukla Köşesi" maddesine seçeneğine "her zaman" olarak belirtmeleri, öğretmenlerin çoğunluğunun kukla köşesini çatışma kavramlarına yönelik olarak her zaman kullandıklarını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma çözme becerisi kavramlarına yer verme sıklıklarına ilişkin verdikleri cevaplar yüzdelik dilimleri dikkate alınarak incelendiğinde; öğretmenlerin % 53,9'u "Etkinliklerimde kullandığım araç – gereçleri / materyalleri bütün çocukların yadırgamadan kabul edip kullanmasını sağlıyorum", % 38,4'ü "Çocuklara öfke vb. gibi çatışma durumlarında rahatlamaları için sanat etkinlikleri yaptırıyorum (oyun hamuru, yırtma yapıştırma, vb.)", %32,1'i "Çatışma çözümleri konusunda uyguladığım etkinliklerle ilgili olarak aileleri okul-aile işbirliğinin sağlanması için bilgilendiriyorum" durumlarına "Her Zaman" seçeneğini işaretleri görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 83,8'i ailelerle, % 39,2'si çocuklarla, % 87,4'ü öğretmenlerle, % 41,8'i okul müdürleri ile, % 25,5'i sosyal hizmet uzmanları ile, % 11,7'si Kitle İletişim Araçları ile ve % 10,6'sı Sivil Toplum örgütleri ile eğitim ortamında düzenlemeler yapmak için birlikte çalışılabilecek kişi ya da kurumlar olarak gösterdikleri sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin fiziksel ortamlarda çatışma kavramları ile ilgili düzenlemeler yapmak için birlikte çalışılabilecek kişi yada kurumlardan öncelikli olarak aileler ile iletişime geçilmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; "araç/gereçlerin ilgi köşelerinde bulunma sıklığına ilişkin görüşlerine" ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğretmenlerin % 80,8'inin "Müzik CD'leri (Klasik müzik, vb.)", % 78,5'inin "Duygu kartları", %

75,6'sının "Farklı ebatlarda ve farklı sesler çıkaran müzik aletleri (davul, zil, vb.)" durumlarına "Her Zaman" bulunması gerektiği yolunda görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuklar arası yaşanan çatışmalara neden olan durumlar ile ilgili olarak % 62,4 ile üstün olma isteği, % 51'i lakap takma, % 54,9'u tehdit etme, % 86,8'i şiddet uygulama (vurma, vb.), % 43,9'u cinsiyet farklılıklarından dolayı tartışmalar (farklı cinsiyeti oyuna kabul etmeme, vb.) şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durum, çocuklar arasında yaşanan çatışmalardan en çok şiddet uygulama (vurma, vb.) seçeneğinin etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 29,5'inin "Kötü sözler söyleme" maddesi için "Her Zaman" seçeneğini işaretlemeleri, öğretmenlerin çatışma yaratan durumlara verilen en çok tepkinin kötü söz söyleme durumu olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuklar arasında gözlemledikleri sosyal becerilerin önem sırasına ilişkin görüşlerine verdikleri cevaplar yüzdelik dilimleri dikkate alındığında, öğretmenlerin, % 77'nin "Paylaşma (oyuncaklarını, vb.)", % 69,1'inin "Yardımlaşma" şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin çocuklar arasındaki sosyal becerilerden en çok paylaşma (oyuncaklarını, vb.) ve yardımlaşma olarak gözlemledikleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma çözme beceri yöntemlerini kullanma sıklığı ile ilgili görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin %71,6'sı "Fiziksel şiddet uygulandığında müdahale etme" maddesine "Her Zaman" tepki verdiklerini ortaya koymuştur. Bu durum, öğretmenlerin fiziksel şiddet uygulandığında müdahale etme yöntemini her zaman kullandıklarını göstermektedir.

Diğer yandan öğretmenlerin çatışma çözme becerileri doğrultusunda geliştirilebilecek bir programa yönelik görüşlerine ilişkin verdikleri cevaplarda “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneğine en az yüzde % 1,0 ile “Uygulanan program çocukların sosyal becerilerini destekler nitelikte olmalıdır” maddesine aittir. Bu durum, öğretmenlerin çoğunluğunun uygulanan programın çocukların sosyal becerilerini desteklemesi gerektiğini kesinlikle düşündüklerini göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çatışma çözme becerilerine yönelik bir seminer, vb. katılmak isteyip istemedikleri ile eğitim aldıktan sonra kendi programlarında uygulamayı düşünüp düşünmedikleri sorularına, öğretmenlerin % 98,9’u “Evet” seçeneği ile katılmak istediklerini, % 1,1’i ise “Hayır” seçeneği ile katılmak istemediklerini belirtmişlerdir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun çatışma çözme becerileri ile ilgili eğitim almak istedikleri ve bu aldıkları eğitimleri kendi programlarında kullanmayı düşündükleri sonuçlarını ortaya çıkarmaktadır.

4.1.2. Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği’nden Elde Edilen Sonuçlar

Çatışma Çözme Beceri ölçeğine katılan 162 okul öncesi öğrencisinden A maddesi olan “Cinsiyet” ile ilgili maddelerden “Kız/erkek arkadaşım ile birlikte oynamaktan hoşlanırım” A1 maddesine öğrencilerin 107’si (% 66,88)’i “Katılıyorum”, “Öğretmenimin erkek olmasını isterim” A2 maddesine öğrencilerin 107’si (% 67,30)’u “Katılmıyorum”, “Kızlar bebek/erkekler arabalar ile oynamalıdır” A3 maddesine öğrencilerin 111’i (% 69,81)’u “Katılıyorum”, “Kızlar ile oynamak daha çok hoşuma gider” A4 maddesine öğrencilerin 84’ü (% 52,17) “Katılmıyorum”, “Erkekler ile oynamak daha çok hoşuma gider” A5 maddesine öğrencilerin 86’sı (% 53,42) “Katılıyorum”, “Sadece kızların saçları uzun olur” A6 maddesine öğrencilerin 117’si (% 73,56) “Katılıyorum”, “Sadece kızlar takı takar” A7 maddesine öğrencilerin 123’ü (% 76,88) “Katılıyorum” olarak görüş bildirmişlerdir. Bu durumun, erken çocukluk dönemindeki 4-6 yaş grubundaki çocukların cinsiyet ile ilgili önyargıları olduğunu ve bu yaş grubunun rol model

olarak yok denecek kadar az erkek öğretmen ile birlikte olmasından kaynaklandığı ile açıklanabilir. Okul öncesi dönemde gelişen bu ön önyargıların erkek rol modellerin eğitim sürecine katılması sağlanarak farklılıkları kabul edebilmeleri sağlanabilir.

Ölçekte B maddesi olan “Davranış” ile ilgili maddelerden “İstemediğim durumlarda yalan söylerim” B1 maddesine öğrencilerin 123’ü (% 76,88) “Katılmıyorum”, “Arkadaşlarıma lakap takarım” B2 maddesine öğrencilerin 121’i (% 76,10) “Katılmıyorum”, “Arkadaşlarım benimle etkinlik yapmazlarsa onları tehdit ederim” B3 maddesine öğrencilerin 132’si (% 83,02) “Katılmıyorum”, “Kendi düşüncelerimi/isteklerimi arkadaşlarım kabul etmediklerimde kızarım” B4 maddesine öğrencilerin 121’i (% 76,10) “Katılmıyorum”, “Arkadaşlarıma şiddet (vururum, ısıtırım, iterim, vb.) uygulamam” B5 maddesine öğrencilerin 140’ı (% 88,05) “Katılmıyorum”, “Grup olarak oyun oynayacağımız zamanlarda grupta lider olmayı isterim” B6 maddesine öğrencilerin 92’si (% 57,86) “Katılmıyorum”, “Grupla oynanan oyunlarda grubun kurallarına uyarım” B7 maddesine öğrencilerin 150’si (% 94,94) “Katılıyorum”, “Kendimden küçük arkadaşlarıma karşı daha anlayışlı olurum” B8 maddesine öğrencilerin 147’si (% 93,04) “Katılıyorum”, “İstemediğim durumlarda kolaylıkla ağlarım” B9 maddesine öğrencilerin 119’u (% 75,32) “Katılmıyorum” olarak görüş bildirmişlerdir. Bu durum erken çocukluk dönemindeki çocukların arkadaşları ile iletişimlerinde daha çok olumlu ve yapıcı davranışlar sergilediklerini göstermektedir. Yalnız maddelere ilişkin görüşlerin olumlu yönde olması çocukların ölçek uygulanırken gerçek görüşlerinin aslında olumsuz yanıtları içerdiğinde ve bunu ifade ettiklerinde uygulamacının ve-ve ya öğretmenlerinin kızacağı korkusundan dolayı gerçeği yansıtmayabileceğini de düşündürmektedir.

Ölçekte C maddesi olan “Sosyal Beceriler” ile ilgili maddelerden “Grup içerisinde kolaylıkla arkadaş edinirim” C1 maddesine öğrencilerin 132’sinin (% 83,02) “Katılıyorum”, “Duygularımı (mutluyum, kızgınım, öfkeliyim, vb.)” C2 maddesine öğrencilerin 130’u (% 81,76) “Katılıyorum”, “Arkadaşlarımdan bir eşyayı

isterken izin isterim” C3 maddesine öğrencilerin 153’ü (% 96,84) “Katılıyorum”, “Arkadaşımın elindeki bir şey ile oynamak istediğimde bana vermesi için beklerim” C4 maddesine öğrencilerin 151’i (% 94,97) “Katılıyorum”, “Arkadaşım istediğimi (oyuncağı, vb.)” C5 maddesine öğrencilerin 155’i (% 97,48) “Katılıyorum”, “Arkadaşımı üzdüğümde ondan özür dilerim” C6 maddesine öğrencilerin 155’si (% 97,48) “Katılıyorum”, “Grubumdaki eşyaları arkadaşım ile paylaşırım” C7 maddesine öğrencilerin 155’i (% 97,48) “Katılıyorum”, “Arkadaşlarıma yardım ederim” C8 maddesine öğrencilerin 155’i (% 97,48) “Katılıyorum”, “Arkadaşlarıma saygı gösteririm” C9 maddesine öğrencilerin 154’ü (% 96,86) “Katılıyorum”, “Etkinliklerde sıranın bana gelmesini beklerim” C10 maddesine öğrencilerin 153’ü (% 96,84) “Katılıyorum” olarak görüş bildirmişlerdir. C maddesinden alınan sonuçlara göre araştırmaya katılan çocukların gerekli sosyal becerilerin farkında oldukları ve bunun için gerekli davranışları yerine getirdiklerini destekler niteliktedir.

Ölçekte D maddesi olan “Çatışma Çözme Yöntemleri” ile ilgili maddelerden “Arkadaşım ile kavga ettiğimde onu öğretmenime şikayet ederim” D1 maddesine öğrencilerin 74’ü (% 46,54) “Katılmıyorum”, “Arkadaşım ile kavga ettiğimde onunla konuşmam” D2 maddesine öğrencilerin 105’i (% 66,46) “Katılmıyorum”, “Arkadaşım ile kavga ettikten sonra ondan özür dilerim” D3 maddesine öğrencilerin 147’si (% 92,45) “Katılıyorum”, “Arkadaşım bana fiziksel şiddet (vurma, ısırma, itme gibi) uyguladığında bende ona uygularım” D4 maddesine öğrencilerin 122’si (% 76,73) “Katılmıyorum”, “Grubumda bir sorun yaşadığımda kendimi savunabilirim” D5 maddesine öğrencilerin 149’i (% 93,71) “Katılıyorum”, “Arkadaşım ile tartıştıktan sonra sorunumuzu çözmek için onunla konuşurum” D6 maddesine öğrencilerin 151’i (% 94,97) “Katılıyorum”, “Arkadaşım bana kızıp konuşmadığında başka bir arkadaşımın yardım isterim” D7 maddesine öğrencilerin 147’si (% 92,45) “Katılıyorum”, “Arkadaşlarımla aramızda bir sorun olduğunda birbirimizi dinleriz” D8 maddesine öğrencilerin 155’i (% 97,48) “Katılıyorum”, “Arkadaşım ile küstüğümde hemen barışırim” D9 maddesine öğrencilerin 152’si (% 95,60) “Katılıyorum”, “Öğretmenim bana kızdığında ondan özür dilerim” D10

maddesine öğrencilerin 152'si (% 95,60) "Katılıyorum" olarak görüş bildirmişlerdir. Bu durum erken çocukluk dönemindeki çocukların çatışma çözme becerilerinin geliştiğini ve çatışma durumunda ve sonrasında çatışma çözme yöntemlerini uyguladıkları görüşünü destekler niteliktedir.

Kazanılmamış sosyal-duygusal beceriler, kişiler arası çatışmalara ve anlaşmazlıklara yol açabilmekte, davranış problemlerine neden olabilmektedir. Buna karşın duygu yönetimi ve sosyal becerilerde yeterli olan öğrencilerin davranışlarında, hareketlerinde, tepkilerinde tercihlerinde ve bunlarla ilgili kararlarında daha düşünceli oldukları alanda yapılmış çeşitli araştırmalarda görülmektedir.

Cohen, Ettinger ve O'dannell (2003:125-126) sosyal ve duygusal gereksinimleri doyurulmayan çocukların değişik düzeylerde öğrenme ve gelişim güçlükleri yaşadıklarını belirtmektedirler. Yazarlar, okulda kişiler arası sorunlarla ve olası çatışmalarla başa çıkmak için bireysel çalışmalar ve tüm öğrencileri kapsayan belirli bir programa dayalı "Sosyal ve Duygusal Öğrenme Programı" ile çalışılmasını önermektedirler. Yazarlar, özellikle sosyal etkileşime ve paylaşımaya dayalı çalışmaları, öğrencilerin birlik, farklı düşüncelerin ve duyguların paylaşımı, hoşgörü, barış, güven ve saygı gibi olumlu tutumlar geliştirdiğini belirtmektedirler.

Araştırmanın amaçlarından olan Çatışma Çözme Beceri Ölçeği'nin geliştirilmesi ve geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması ve böyle bir konu ile ilişkili ilk çalışma olmasından dolayı sonuçta araştırmaya katılan öğrencilerin yanıtları madde bazında incelenmemiştir. Bu incelemenin başka bir araştırma konusu olacağı düşünülmektedir.

Geliştirilen ölçek çalışmasındaki tüm maddelere verilen cevaplar, öğrencilerin çatışma ve çatışma çözme becerileri ile ilgili bilgi ve yaşantılara kendi deneyimleri doğrultusunda sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Bu durumun, ülkemizde uygulanan okul öncesi eğitim programında yapılan değişikliklerden davranış yönetimi ile ilgili açıklamalar ve amaç ve kazanımlar ile ilişkili olmasıyla

açıklanabilir. Dolayısıyla araştırmada da önerildiği gibi çatışma çözme becerilerini içeren bir program geliştirilmesi ve programa dahil edilerek uygulanmasının sağlanması Cohen (1999:7)'nin de belirttiği gibi çocukların sosyal becerileriyle duygu yönetim becerilerinin, akademik başarılarını ve gelecekteki yaşamlarında duygularının ve sosyal ilişkilerinin yönetiminde anahtar beceri olacaktır.

4.2. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgu ve sonuçlar ışığında geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

4.2.1. Devlet ve Kurumlara Yönelik Öneriler

Türk Milli Eğitim sisteminin amaçlarından birisi öğrencileri sadece bilgi ile donatmak değil, sosyal uyumunu kolaylaştırmak, toplumun beklentileri yönünde sosyal kazanım ve becerilerle gelişimine katkıda bulunmaktır. Kurumlarda verilmesi gereken çocukların kendi davranışlarını kontrol etmelerini sağlamak ve başka otoritelere gerek kalmaksızın kendilerini denetlemeleri bilinci ve iç disiplin kazandırmaktır. Ayrıca, kurumlarda, temel sosyal becerilerden; güvenli davranış geliştirme, sosyal kurallara uyum, güvenli davranış geliştirme, nezaket ve görgü kuralları, problem çözme, öfke ve çatışma yönetimi, empati ve iletişimin olduğu programlar uygulanmaktadır.

Okul öncesi dönem söz konusu olduğunda, bu gibi becerilerin kazanılabilmesi için küçük yaşlardan itibaren yoğun olarak uygulanan programlara yerleştirilmelidir. Programlara özellikle çatışma çözme becerileri ve iletişim becerileri ile ilgili sosyal becerilerin yerleştirilmesi gerekmektedir.

Okullarda, öğretmen, veli ve öğrencilere yönelik birbirlerini destekleyecek ve tamamlayacak şekilde uygulamaya yönelik Sosyal-Duygusal Eğitim programları hazırlanmalıdır. Bu programlarda; öğrencilerin bazı davranış problemlerinin altında

yatan iletişim ve sosyal becerilerindeki eksiklikler ve bu becerilerin sorun yaşanmadan önce geliştirilmesini hedeflemelidir.

Kazanılmamış sosyal ve duygusal beceriler, kişilerarası çatışmalara ve anlaşmazlıklara yol açabilmekte, davranış problemlerine neden olabildiğinden, kişilerarası başarılı ilişkilerin başlatılması ve sürdürülmesi için gerekli olan becerilerin gelişimi için erken yaşlarda itibaren okullarda hazırlanmış bir programın yürütülmesi gerekmektedir.

Bu şekilde hazırlanacak etkili öğrenme ortamlarında çocuklar yaparak-yaşayarak becerilerini geliştirme fırsatları bulacaklar; duygu yönetimi yapabilen ve sosyal becerilerde yeterli davranışlarda bulunabilen, akademik başarıları yüksek, iletişim ve dinleme becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesine rehberlik edilebilecektir.

Üniversitelerin Okul Öncesi Eğitimi veren kurumlarındaki bölümlerin programlarına bu geliştirilen bu programların verileceği dersler konulabilir. Böylece hizmet öncesi öğretmen adaylarının bu programları öğrenmesi ve içselleştirmesi sağlanabilir.

Bu programların okullarda uygulanabilmesi için de öncelikli olarak uygulamaları yapacak öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle programları öğrenmeleri ve uzmanlar eşliğinde pilot olarak uygulamalar yapmaları için fırsatlar sağlanması önerilmektedir. Bu eğitimlerde daha çok uygulamaya yönelik çeşitli etkinlik örneklerine (Kimlikli bebekler, vb.) yer verilmesi sağlanabilir.

4.2.2. Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik Öneriler

Çatışma çözmeye ilişkin becerilerin yaygın biçimde kullanılabilmesi, öğretmenlerin de bu becerilere sahip olmalarıyla doğru orantılıdır. Bu yüzden öğretmenlere çatışma çözme becerilerine ilişkin programlar uygulanabilir. Bu

programların devamında, öğretmenlerden aileler ile eğitim toplantıları, bireysel ve toplu görüşmeler, kitap, haber mektupları, duyuru panoları gibi iletişim etkinlikleri yapmaları yönünde rehberlik edilmelidir. Ayrıca öğretmenler yapacakları ev ziyaretleri ile çocukları aile ortamında gözleme fırsatları da yakalayabilirler.

Öğretmenlerin programları uygulamalarında, programların bütünlüğü ile ilgili bilgi sahibi olmaları ve uygulamalar için ön hazırlık yapmaları, bunların birer ders değil birer fırsat eğitimi olduğunu içselleştirmeleri, öğrencileri için kazandırmak istenilen beceriler konusunda model olmaları, öğrencilerinin görüşlerine saygı duyması, onların görüşlerine ve kimliklerine karşı önyargılı olmamaları, uygulamalara katılan öğrencilerini yüreklendirmeleri ve tüm öğrencilerine uygulamalara katılımları için fırsat vermeleri için yüreklendirilmeleri önerilmektedir.

Öğretmenler, öğrencilere yönelik uygulanacak programlarda sadece eğitim programı ile sınırlı kalmayıp aileleri de bu programa katmalarını sağlamaları için çeşitli formlar oluşturabilirler. Her dönemin başında veliler ile bir araya gelerek onları tanımaya yönelik çeşitli drama çalışmaları yapılabilir. Böylelikle velilerin kendileri ve çocuklarına yönelik tutumları hakkında bilgi sahibi olunabilir. Eğitim programlarında öğrenciler ile yapılacak etkinliklerinde aile katılımlarını da sağlamaya yönelik kendilerinin de etkinlikler geliştirmeleri sağlanabilir.

4.2.3. Ailelere Yönelik Öneriler

Anne-baba-çocuk ilişkisi, çocuğun yaşamının tüm alanları üzerinde etkili olmakla birlikte özellikle okul öncesi dönemi kapsayan 0-6 yaş arası dönemde, çocuğun kişilik gelişiminin biçimlenmesinde daha da önem kazanmaktadır.

Anne-babaların çocuklarına yönelik tutum ve davranışları çocukların ileriki yaşamları için çok önemli bir yer tutmaktadır. İtici tutum, aşırı koruyucu tutum, aşırı hoşgörölü ve şımartıcı tutum, tutarsız tutum, otoriter (baskıcı) tutum gibi belirtilebilecek tutumlar çocukların gelişimleri üzerinde çok önemli bir yer

tutmaktadır. Öncelikli olarak anne-babaların kendilerini tanımaları gerekmektedir. Bireylerin kendilerini tanımaya yönelik çeşitli eğitimlere katılmaları kendi çocukları ile iletişimleri için daha sağlıklı ilişkiler kurmalarına neden olacak ve çocuklarının sosyal beceriler ve akademik başarıları için de önemli bir basamak olacaktır.

Öğrenci başarısı ve davranışları onların hem okulla hem de aileleriyle olan etkileşimlerine ve iletişimlerine bağlıdır. Okul – öğrenci - aile üçlüsü, öğrencilerin akademik, duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişimleri açısından sürekli iletişim halinde olmaları gereken bir üçlüdür. Bu yüzden çatışma çözme becerileri ile ilgili programlar ailelere de uygulanması sağlanmalıdır.

Aile eğitim etkinlikleri, çocuk sağlığı, gelişim, davranış yönetimi, iletişim, ruh sağlığı, öfke yönetimi, arabuluculuk, müzakere, empati, problem çözme, çatışma ve çatışma çözme becerileri, farklılıklar, hoşgörü, işbirliği ve barış eğitimi ile ilgili kavramları kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.

Ailelerin de bu tür etkinliklere katılmaya istekli olmaları ve eğer kurumlarında bu tür eğitimler uygulanmıyorsa kurum yöneticileri ve öğretmenlerinden talep etmeleri beklenmektedir.

4.2.4. Kitap Yayıncılarına, Yazarlarına ve Çizerlerine Yönelik Öneriler

Çocukların yaşadıkları çatışmaları daha iyi anlamaları ve çözüm yolları üretmelerinde çok önemli bir yeri olan rol model olmanın etkili bir yolu da çocuklara çatışma durumlarının örneklerinin bulunduğu hikaye, masal, vb. kitapların okunmasıdır. Okunacak hikayelerdeki kahramanlar ile empati kurmalarını sağlamak ve konu veya durumla ilgili çocukları düşündürerek çatışmaların yapıcı olarak çözüm yollarını bulmaya yönelik tartışmalar yapılması, onların barışçıl çatışma çözüm yollarını bulmaları için iyi bir rehberlik aracı olabilecektir.

Erken çocukluk dönemi yaş gruplarına yönelik rehber niteliğinde çocukların günlük yaşamlarında sıklıkla yaşadıkları çatışma durumlarını içeren hikayelerle ve bunların barışçıl olarak çözüm yollarını içeren veya çözüm yollarını buldurmaya yönelik açık uçlu bırakılmış hikayeler içeren kitapların yayınlanması bu alandaki eğitimcilere ve ailelere kolaylık sağlayacaktır.

Kitap yayıncılarına ve çizerlerine yapılabilecek bir başka öneride; yurtdışında bu alanda yapılmış yayınları ve içerisinde etkinlikler bulunan eğitici program kitaplarını rehber olacak şekilde kitapların dilimize çevrilmesinde aracı olmalarıdır.

Ayrıca, içerisinde sadece çatışma durumlarını gösteren durumların resmedildiği çeşitli poster kitapların çizilmesi önerilebilir. Bu posterler okul öncesi eğitimi öğretmenleri tarafından gruplarına asılabilir ve çizimler ile ilgili daha önce öneri niteliğinde bahsedilen çember zamanı gibi etkinliklerde durum tartışılabilir ve çözüm yolları bulunması için beyin fırtınası yapılabilir.

4.2.5. Televizyon Programlarının Yapımcılarına Yönelik Öneriler

Çocukların televizyonla ilişkileri ile ilgili tartışmalar çoğunlukla, televizyonun zararlarını ortadan kaldırmak, buna karşılık yararlarını arttırmak üzerinedir. Televizyonun çocuk üzerindeki olumsuz etkilerinin çoğu, televizyon izleme süresi ve içeriğinin denetlenmesiyle azaltılabilir. Anne-baba, çocuğun yetişkinlere yönelik programları izlemesini önleyebilir. Ayrıca anne-babaların televizyonun bir çocuk bakıcısı gibi kullanılmasını önlemeleri yönünde uyarılabilir.

Reklamlar, dikkat çekici özellikleri de yoğun olarak kullanan, çocukların ilgi ve becerilerine ulaşabilen, bellekte kolay tutulan programlardır. Çocuklara yönelik reklamların son derece etkili olduğu da bilinmektedir. Reklamı yapılan ürünün çocuklara yararlı olup olmadığı sürekli denetlenmelidir.

Bunların yanında televizyonun çocuğun sosyal ve zihinsel gelişimini destekleyici bir araç olarak kullanılabileceği de bilinmektedir. Bunun için yapımcıların ve ilgili kuruluşların sürekli araştırmalar yapmaları gerekmektedir. Çocuğun, televizyondan nasıl bilgi edindiğini davranışlarının televizyondaki modelden nasıl etkilendiğini araştırmak gereklidir.

Televizyondan öğrenme, çocuğun yaşına, programın biçimsel özelliklerine ve içeriğine, izleme sırasında dışarıdan yapılacak yönlendirmelere göre değişebilen karmaşık ve etkili bir konudur. Bu konuda uluslar arası yayınların izlenmesi, kendi ihtiyaçlarımıza göre yeni araştırmaların yürütülmesi ve eğitimciler ile program yapımcılarının işbirliği kurmaları sağlanarak daha eğitici programlar yapılması önerilebilir.

Televizyon, nasıl kullanıldığına, içeriğinin nasıl doldurulduğuna bağlı olarak, yararlı veya zararlı olacaktır. Televizyonun modern çağımızın gerçeği ve hayatımızın en önemli parçalarından biri olduğu gerçeğinden hareketle çocuklarımız için daha yararlı yayınlar yapılabilmesi için programların çocuk gelişimi uzmanları rehberliği ve işbirliğinde hazırlanması önerilmektedir.

4.2.6. Bu Alanda Araştırma Yapacaklara Yönelik Öneriler

Çatışma Çözme Becerilerinin yaşamımız için gereken temel becerileri içeren sosyal becerileri kazandığımız ve bunları uygulamaya dökemediğimizde etkilerini görebileceğimiz gerçeğini fark ettiğimiz zaman, bu çalışmanın önemi daha çok anlaşılacaktır. Yalnız bu çalışmada daha çok problem durumunun ortaya konduğu ve alandaki öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği ve geliştirilen çatışma çözme beceri ölçeği ile ilgili yapılan çalışmanın sınırlı olmasından hareketle bu araştırmanın bir sonraki basamağı olan ve geliştirilmesi planlanan çatışma çözme becerilerini kapsayan etkinlikleri içerecek program geliştirilmesi önerilmektedir. Böylelikle çocuklar üzerinde etkileri daha çok gözlenebilecektir.

Ayrıca yine bu araştırma kapsamında geliştirilen “Çatışma Çözme Beceri Ölçeği”nin daha geniş gruplara uygulanarak norm çalışmasının yapılması ve ölçeğin ön test – son test ölçümleri kullanılarak yapılacak çeşitli deneysel çalışmalara ışık tutması beklenmekte ve bu alanda araştırma yapacaklara önerilmektedir.

Yine araştırma kapsamında geliştirilen “Öğretmen Anket Formu” başka illerde görev yapmakta olan okul öncesi öğretmenlerine iller bazında sonuçlar elde edilmesi ve elde edilen sonuçların bu çalışmada elde edilen sonuçlar ile karşılaştırılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

AKBALIK, G.

2001 “Çatışma Çözme Ölçeği’nin Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması”, **Türk Psikologlar Derneği Dergisi**, II, XV: 1-15.

AKKÖK, F.

1996 İlköğretimde Sosyal Becerilerin Geliştirilmesi, **Anne-Baba El Kitabı**, Meb Yayınları.

AVCI, N.

2003 **Gelişimde 0-3 Yaş-Yaşama Merhaba.** Morpa Kültür Yayınları, I, İstanbul.

AVCIOĞLU, H.

2003 Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklara Sosyal Becerilerin Öğretilmesinde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi İle Sunulan Öğretim Programının Etkiliğinin İncelenmesi, Omep Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı, I. Ankara: Ya-Pa yayınları.

AVCIOĞLU, H.

2003 Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (4-6 yaş) Geçerlilik, Güvenirlik Çalışması. (Yayınlanmamış Araştırma)

AVCIOĞLU, H.

2005 **Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi.** Ankara: Kök Yayıncılık.

BACANLI, H.

1999a **Sosyal Beceri Eğitimi. İlköğretimde Rehberlik.** Ankara: Nobel

1999b Yayıncılık.

BALTAŞ, Z. ve A. BALTAŞ.

2004 **Ben Mesajının Dönüştürücü Gücü.** <http://www.baltasbaltas.com/kaynakdergiyazi.asp?PRI=334&SAYI=21> (21 Eylül 2006).

BAR-TAL, D.

2004 “The Elusive Nature of Peace Education” **Journal of Social.** 60.

BAŞAL, H.A.

1998 Okul Öncesi Eğitime Giriş. Bursa: Uludağ Üniversitesi Basımevi.

BAŞARAN, İ.E.

1982 Eğitim Psikolojisi. Ankara: Emel Matbaacılık, I.

BAYER, J.K.

1996 “Social Competence and Social Skills Training For Children And Adolescents: A Literature Review” Australian Journal of Guidance and Counselling, VI,1-13.

BERK, L.E.

1991 Child Development. Boston: Allyn and Bacon.

BİERMAN, K.L.

1986 Process of Change During Social Skills Training With Preadolescents And Its Relation To Treatment Outcome. Child Development, LVII, 230-240.

BİLBAY, D. F. ÇETİN. ve D. ALBAYRAK.

2002 Araştırmadan Uygulamaya Çocuklarda Sosyal Beceriler. İstanbul: Epsilon.

BROWN, B.

2001 Combating Discrimination – Persona Dolls in Action. Trentham Books.

BUDAK, S.

2000 Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

CARLSON, G.A. ve J. H. KASHANI.

1988 Phenomenological of major depression from childhood through adulthood. American Journal of Psychiatry. CXLV: 1222-1225

CARLSON, H. L. ve M. LARSON.

- 1991** Helping Children Resolve Conflict Peacefully: A Professional Development Model”. **Early Child Development and Care.** LXVIII, 159-170

COIE, J.J.

- 1990** **Towards a Theory of Peer Rejection.** In: S.R. Asher and J. Coie, Editors, Peer Rejection in Childhood, Cambridge University Press, Cambridge, UK, 365-401.

COHEN, J,

- 1999** **Social and Emotional Learning Past and Present: A Psychoeducational Dialogue.** İçinde J. Cohen (Ed.) Educating Minds and Hearts: Social and Emotional Learning and the Passage into Adolescence. New York: Teachers College Pres. 3-23.

COHEN, M; B. ETTINGER; T. O'DONNELL.

- 2003** **The Children's Institute Model for Building The Social Emotional Skills of Students in Special Educational: A Schoolwide Approach.** İçinde Elias, J. M; H. Arnold; C. S. Hurrey (Ed.) EQ+IQ=Best Leadership Practices for Caring and Successful Schools. Thousand Oaks: Corvin Pres, Inc. 124-141.

CÜCELOĞLU, D.

- 1991** **İnsan ve Davranışı.** İstanbul: Remzi Kitabevi.
1996

ÇAĞDAŞ, A.

- 2000** **Okul Öncesi Eğitimde Sosyal Gelişimi Ölçmede Gözlem Formları.** Selçuk Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmenliği El Kitabı, İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

DENHAM, S; K. BLAIR; E. DEMLILDER; J. LEVITAS; K. SAWYER; S. AUERBACH ve P. QUEENAN.

- 2003** Preschool Emotional Competence : Pathway to Social Competence. **Child Development.** LXXIV. 1: 238-256.

DEUTCH, M.

- 1973** **The Resolution of Conflict: Constructive and Destructive Process.** New Hawen: Yale Universty Press.

DIENER, L.M. ve D. KIM.

- 2003** Maternal and Child Predictors of Preschool Children's Social Competence **Journal of Applied Developmental Psychology**. XXV. 1: 3-24.

DİNÇ, B.

- 2000** Okul Öncesi Eğitimin 4–5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

DİNÇ, B. ve M. GÜLTEKİN.

- 2003** Öncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimin Etkileri Konusunda Öğretme Görüşleri. Omep 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

DODGE, K.

- 1983** Behavioral Antecedents of Peer Social Status. *Child Development*, 54.

DODSON, F.

- 1997** Çocuk Yaşken Eğilir. İstanbul: Özgür Yayınları.

DOWRICK, P.W.

- 1986** Social Survival For Children. New York: Brunner/Mazel.

DÖKMEN, Ü.

- 2001** İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

EDWARD, C; L. GANDINI. ve G. FORMAN.

- 1998** The Hundred Languages of Children, Second Edition.

ELKIN F.

- 1995** Çocuk ve Toplum: Çocuğun Toplumsallaşması. İstanbul: Gündoğan Yayınları.

ERDEN, M. ve V. AKMAN.

- 1995** Eğitim Psikolojisi Gelişim Öğrenme Öğretme. İstanbul: Arkadaş Yayınevi.

ERDEN, M.

1997 **Eğitim Psikolojisi.** Ankara: Arkadaş Yayınevi.

FANTUZZO, J; B. SUTTON-SMİTH; K.C. COOLAHAN; P.H. MANZ; S. CANNING ve D. DEBMAN.

1995 Assessment of Preshool Play Interactions Behaviors in Young Low-Income Children: Penn Interactivite Peer Play Scale. Early Childhood Research Quarterly. X:105-120.

FOUNTAIN, S.

1999 **Peace Education In UNICEF,** UNICEF Staff Working Papers. Working Paper Education Section Programme Division UNICEF New York. PDED-99/003.

GEÇTAN, E.

1998 **Psikanaliz ve Sonrası.** İstanbul: Remzi Kitapevi.

GANDER, M.L. ve H. W. GARDNER.

2001 **Çocuk ve Ergen Gelişimi.** (Çev. Bekir Onur). Ankara: İmge Kitapevi.
(1998)

GARDNER, H.

1982 **Developmental Psychology.** Boston: Little, Brown and Company.

GORDON, T.

2005 **Etkili Öğretmenlik Eğitimi.** İstanbul: Sistem Yayıncılık.

GRESHAM, F.M. ve R. J. NAGLE.

1980 **Social Skills Training With Children:** Responsiveness to Modeling 11 Clinical Psychology. XVIII: 718-729.

GÜL, G.

2000 “Öğrencinin Benlik Kavramının Gelişiminde Öğretmenin Rolü”. **Yaşadıkça Eğitim Dergisi,** LXXVII: 8-11.

GÜLER, D.

- 1994 Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme Programlarının Analizi.** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

GÜNGÖR, A.

- 2005 Toplumsal ve Duygusal Gelişim, Gelişim ve Öğrenme** (Edt. Ulusoy, A.). Ankara: Anı Yayıncılık.

GÜRKAYNAK, I; D. GÖZÜTOK; S. AKİPEK; T. BAĞLI; T. ERHÜRMAN ve F. U. ÖZDEMİR.

- 1998 Yurttaş Olmak İçin.** İstanbul: Umut Vakfı.

HUGHES, L., S.

- 1991 Acquisition of Conflict Management Skills With High School Adolescents Females.** Dissertatiton Abstractets International. LIII: 104-A.

HALE, L.

- 1988 Conflict Resolution Theory and Practice.** New York: American Bar Association.

HARRIS, A.C.

- 1986 Social and Emotional Development During the Preschool Years.** Child Development. St. Paul: West Publishing.

HARRIS, I. M.

- 2004 Peace Education Theory, Journal of Peace Education.** I. 1.

HARTUP, W.W.

- 1983 Peer Relations.** M. Hetherington, Handbook Of Child Psychology. New York: John Wiley. 103-197.

İPEK YÜKSELEN, A.

- 2004Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişim.**

http://www.isnet.net.tr/channels/egitim/okul_onesi/sosyal_duygusal_gelisim.asp

JOHNSON, D. W. ve R. T. JOHNSON.

1979 Conflict in The Classroom: Controversy and learning. **Review of Educational Research.** XLIX. 1: 51-70.

JOHNSON, D. W. ve R. T. JOHNSON.

1994 "Effects of Conflict Managers in an Inner-City Elementary School". **Journal of Social Research.** LXXXIX. 5: 280-286.

JOHNSON, D. W. ve R. T. JOHNSON.

1994 "Teaching Students to Be Peacemakers: Results of 5 Years of Research. Peace and Conflict". **Journal of Peace Psychology.** I. 4: 417-38.

JOHNSON, D. W. ve R. T. JOHNSON.

1995 **Teaching children to be Peacemaker.** Minnesota: Interaction Book
(1991) Company.

JOHNSON, D. W. ve R. T. JOHNSON.

1995 **My Mediation Notebook.** MN: Interaction Book co.

JOHNSON, D. W. ve R. T. JOHNSON.

1995 "Peacemakers : Teaching Students To Resolve Their Own And Schoolmates' Conflicts". **Focus On Exceptional Children.** XXVIII. 6: 1-16.

JOHNSON, D. W. ve R. T. JOHNSON.

1996 "Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research". **Review of Educational Research.** LXVI. 4: 459-506.

KAGAN, J.

1984 **The Nature of the Child.** ABD: Basic Books.

KANDIR, A.

2003 **Çocuğum Büyüyor.** İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

KANDIR, A.

2004 **Gelişimde 3-6 Yaş "Çocuğum Büyüyor".** İstanbul: Morpa Yayınları.

KARASAR, N.

2004 Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Bilim Yayınları.

KAVALCI, Z.

2001 Çatışma Çözme Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Çatışma Çözme Biçimleri Üzerindeki Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Hacettepe Üniversitesi.

KARASAR, N.

1998 Bilimsel Araştırma Yöntemi; Kuramlar, İlkeler, Teknikler.
Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KEREM, A.E. ve D. CÖMERT.

2002 “Okul Öncesi Eğitimin Sorunlarına Genel Bir Bakış”. **Eğitim Araştırmaları Dergisi.** VI. 13.

KORUKLU, N.

1999 Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi.

KOTLER, J. C. ve R. J. MCMAHON.

2002 Differentiating Anxious, Aggressive, and Socially Competent Preschool Children: Validation of the Social Competence and Behavior Evaluation-30 (parent version) **Behaviour Research and Therapy.** XL. 8.

KRATOCHWILL, T.R. ve D. C. FRENCH.

1984 “Social Skills Training For Withdrawn Children”. **School Psychology Review.** 13: 331-338.

LADD, G. W. ve J. MIZE.

1983 “A Cognitive Social Learning Model Of Social Skill Training”. **Psychology Review.** XC. 2: 127-157.

LAFRENIERE, P.J. ve J. E. DUMAS.

- 1996** “Social Competence and Behavior Evalution Children Ages 3 to 6 Years: The Short Form (SCBE-30)”. **Psychological Assessment**. VIII. 4: 369-377.

MALLOY, H. L. ve P. MCMURRAY.

- 1996 Conflict Strategies and Resolutions: Peer Conflict in an Integrated Early Childhood Classroom. EJ529847 1996-00-00 Conflict Strategies and Resolutions: Peer Conflict in an Integrated Early Childhood Classroom. ERIC/CUE.**

MARTIN, M. ve C. W. GREENWOOD.

- 2002 Çocuğunuzun Okulla İlgili Sorunlarını Çözebilirsiniz. (Çev. F. Zengin Dağıdır). İstanbul: Sistem Yayıncılık.**

MATSON, J.L. ve T. H. OLLENDICK.

- 1988 Enhancing Children’s Social Skills. New York: Pergamon Press.**

M.E. B.

- 1993 Okul Öncesi Eğitimi. Ankara.**

M.E. B.

- 2006 36–72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı. İstanbul: Ya-Pa Yayın Pazarlama.**

MELHUIH, E. ve A. LAMBIDI.

- 1995 The Daycare Experience: Quality and Child Development. The Child in the World of Tomorrow The Next Generation. New York: Pergaman and Company.**

METİN, G.G.

- 1999 Dramanın 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi.**

MONTESORI, M.

1997 Çocuk Eğitimi. İstanbul: Özgür Yayınları.

MORGAN, J.J.B. ve L. COLE.

2001 Çocuk ve Gençlik Psikolojisi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MOURER, R.E.

2003 Managing Conflict: Tactics For School Administors. Boston Allyn&Bacan. <http://www.ebsco.com>

MOSELY, J.

1993 Turn Your School Around. Wissbech: Learning Development Aids.

MUSSEN, P; J. CONGER; J. KAGAN ve A. HUSTON.

1990 Child Development & Personality. ABD: Harper Cllins Publishers.

ONUR, B.

2000 Gelişim Psikolojisi. Ankara: İmge Kitabevi.

ÖĞÜLMÜŞ, S.

2004 Ben Sorun Çözebilirim. Ankara: Babil Yayınları. 9-68.

ÖNDER, A.

2000 Okulöncesi Dönemde Akran İlişkileri”. A. Oktay ve Ö. Unutkan (Ed). Okulöncesi Eğitimde Güncel Konular. İstanbul: Morpa Yayınları.

ÖNER-KORUKLU, N.

1998 Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi.

ÖNER, U.

1999 Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÖZBEK, A.

2004 Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Etmeyen Çocukların İlköğretim Birinci Sınıfta Sosyal Gelişim Açısından Öğretmen Görüşüne Dayalı Olarak Karşılaştırılması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

PARKER, J.G. ve S. R. ASHER.

- 1987** “Peer Relations and Later Personal Adjustment: Are Low-Accepted Children At Risk?”. **Psychological Bulletin**. CII. 3: 357-389.

PALUT, B.

- 2003** **Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.** İstanbul: Morpa Yayıncılık.

PEKKAYA, B.

- 1994** Arabulucu Yoluyla Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişimlerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına ve Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi.

PETROSKA-BESKA, V.

- 1995** **Peace Education as a Framework for Changes in The Overall Educational System.** University in Skopje, Republic of Macedonia.

POLAT UNUTKAN, Ö.

- 2003** Marmara İlköğretime Hazır Oluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İstanbul: Marmara Üniversitesi

RAVER, C.

- 1994** “Poor Children Gain Social Competence From Sensitive Interaction With Parent”. **Brown University Child&Adolescent Behavior Letter**. VII. Temmuz: 1-2.

RUBIN, K.H.

- 1997** “Recent Perspective On Social Competence And Peer Status: some Introductory Remarks”. **Child Development**. LIV: 1383-1385.

ROSE-KRASNOR, L; K. H. RUBIN; C. L. BOOTH. ve R. COPLAN.

- 1995** “The Relation of Maternal Directiveness and Child Attachment Security to Social Competence in Preschoolers”. **International Journal of Behavioral Development**. XIX: 309-325.

ROSE-KRASNOR, L.

- 1996** “The Nature os Social Competence: A Theoretical Review”. **Social Development**. VI. 1: 111-135.

SAARNI, C.

1997 Development of Emotional Competence. New York, London: The Guilford Pres.

SCHRUMPF, F; D. CRAWFORD ve R. J. BODİNE.

1997 Peer Mediation Conflict Resolution in Schools. Students Manual, Illinois: Research Press.

SCHWARTZ, W.

1994 Anti-Bias and Conflict Resolution Curricula: Theory and Practice.

ED377255 1994-05-00 Anti-Bias and Conflict Resolution Curricula: Theory and Practice. ERIC/CUE Digest No. 97.

SHANTZ, C. U.

1987 “Conflicts Between Children”. Child Development. LVIII. Nisan: 283-305.

SAHİN, C.

1999 “Sosyal Beceri ve Sosyal Yeterlilik”. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. II: 2.

SAHİN, T. S.

2004 Anne-Babaların Okul Öncesi Eğitim Programına Katılımlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. Ankara: Ya-Pa yayınları.

SENEMOĞLU, N.

2000 Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. 223.

SERTEL, J.M; G. KURT ve Z. ORAL.

2006 Barış Bireyde Başlar. İstanbul: Ekspres Basım.

SPENCE, S.H.

1995 Social Skills Training: Enhancing Social Competence With Children And Adolescents. Windsor, Berkshire: The NFER-NELSON Publishing Company Ltd.

SMITH, E. A.

1994 **Educating the Under-Five.** Cassell, London.

SMITH, M. ve J. SIDWELL.

1988 **Training and Implementation guide for Student Mediation in Secondary Schools.** New Mexico Center for Dispute Resolution.

STEVAHN, L; D. W. JOHNSON; R. T. JOHNSON; K. OBERLE ve L. WAHL.

2000. “Effects of Conflict Resolution Training Integrated Into a Kindergarten Curriculum.” **Child Development.** LXXI. 3: 772–84.

STEVAHN, L; D. W. JOHNSON; R. T; R. T. JOHNSON ve R. SCHULTZ.

2005“Effects of Conflict Resolution Training Integrated Into a High School Social Studies Curriculum”. **Journal of Social Psychology.** CXLII. 3: 305-328.

STEVAHN, L.

2006 “Integrating Conflict Resolution Training Into the Curriculum”. **Theory Into Practice.** XLIII. 1: 50-61.

SWEENEY, B. ve W. L. CARRUTHERS.

1995 “Conflict resolution: History, Philosophy, Theory, and Educational Applications”. **The School Counselor.** XLIII. 5: 326-344.

ŞİMŞEK, Ö.F.

1999 Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

TAŞTAN, N.

2004 Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programlarının İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Becerisine Etkisi. (Yayınlanmamış Doktora Tez) Ankara: Ankara Üniversitesi.

Türk Dil Kurumu www.tdk.gov.tr

TEMUR, B.

2004 Tek Çocuk ve Tek Çocuklu Aileler.

<http://www.minikeller.com/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=197>
20/10/2005.

TEMUR, B.

2003 Tek Çocuk ve Tek Çocuklu Aileler.

<http://www.minikeller.com/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=197>
23/01/2007.

TREMBLAY, R.E; D. S. NAGİN ve J. R. SEGUİN.

2004 Addressing Aggression in Early Childhood, Pediatrics, July.

TOPUKÇU, H.

1983 Atılganlık Eğitiminin İlkokul Çocuklarının Atılganlık Düzeyine Etkisi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Ankara: Ankara Üniversitesi.

TÜRNÜKLÜ, A.

2004 “Okullarda Sosyal ve Duygusal Öğrenme”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. 37.

TÜRNÜKLÜ, A., ŞAHİN, İ.

2007 “13-14 Yaş Grubu Öğrencilerin Çatışma Çözme Stratejilerinin İncelenmesi Türk Psikoloji Yazıları. VII. 13: 45-61.

UĞUR, H.

1998 Anasınıfı Eğitiminin Sosyalleşmedeki Rolü ve Öğrencileri Sosyalleştirme Açısından Özel ve Devlet Anasınıflarının Karşılaştırması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

URAL, O.

2003 **Eğitimin Psikolojik Temelleri, Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** M. Çağatay Özdemir (Ed). Ankara: Asil Yay.

UYSAL, M.

1996 Anaokuluna Giden 5-6 Yaş Grubu Çocuklarda Yaratıcı Drama Çalışmalarının Sosyal Gelişim Alanına Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Ankara Üniversitesi.

ÜLGEN, G. ve E. FİDAN.

1997 Çocuk Gelişimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi Yayınları. 212-4.

YAVUZER, H.

1982 “Çocuk Psikolojisi 1: Duygusal ve Toplumsal Gelişim”.
İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları: 2929: 217.

YAVUZER, H.

1996 Çocuk ve Suç. İstanbul: Remzi Kitapevi.

YAVUZER, H.

1999 Çocuk Psikolojisi. İstanbul: Altın Yayınlar Kitapevi.
(1995)

YAVUZER, H.

1998 Çocuğun İlk 6 Yılı. İstanbul: Remzi Kitapevi.
(1997)

ZEMBAT, R. ve P. Ö. UNUTKAN.

1999 Okul Öncesi Dönemde Çocuğun Sosyalleşmesinde Ailenin Yeri
(Aile Katılım Programı Uygulama Örnekleriyle). İstanbul: Ya-Pa.

WEIKART, D.P.

1998 “Changing Early Childhood Development Throught Educational
Development”. Preventive Medicine. XXVII. 233-237

WEISS, E.M; L. C. MACIOLEK ve T. G. REIO.

2001 The Prevalence of Anxiety and Prosocial Behaviors in Child-
Centered and Basic Skills Classrooms. Overhead Project, Johns
Hopkins University.

WHEELER, E. J.

2005 Conflict Resolution in Early Childhood. Helping Children
Understand And Resolve Conflict. PearsonPrentice Hall.

WILMOT, H. J. ve W. W. WILMOT.

1978 Interpersonal Conflict. Iowa: WM.C. Brown Company Publishers.

EKLER**EK 1: ARAŞTIRMA İZİNLERİ****EK 2: VERİ TOPLAMA ARACI : ÖĞRETMEN ANKET FORMU****EK 3: ÖLÇEK: ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİ ÖLÇEĞİ**

EK 1: ARAŞTIRMA İZİNLERİ

T.C.
MILLI EGİTİM BAKANLIĞI Eğitimi Araştırma ve
Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-148 / 1342

29/04/2008

Konu : Arastirma Izni

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

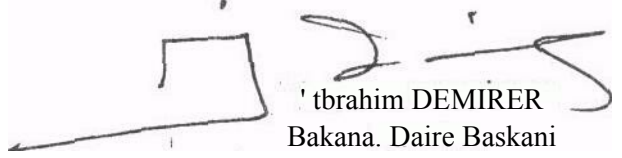
İlgi : a) 18.04.2008 tarih ve B.30.2.^A1J.0.70.72.00-290-700/3227 sayili yazi
b) 28.02.2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311-311/1084 sayili Makam Onayi ile Uygulamaya
Konulan "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Arastirma ve
Arastirma Destegine Yonelik Izin ve Uygulama YOnergesi

Universiteniz Sosyal Bilimler Enstitusu Ilkogretim Anabilim Dali Simf Ogretmenligi Bilim Dali
Yuksek Lisans ogrencisi Derya BEDİR'in "Erken Çocukluk Doneminde Çatışma Çözme Becerisi
Hakkında Öğretmen Goruslerinin Incelenmesi ve Çatışma Çözme Becerisi Ölçeğinin Geçerlik ve
Guvendirlik Çalışması" konulu araştırmada veri toplama araci olarak kullanılacak anketlerin Canakkale ve
İstanbul illerindeki ilkogretim okullarında gorevli Okul Oncesi Eğitimi cıgretmenlerine uygulama izin
talebi incelenmiştir.

Universiteniz tarafından kabul edilen onayli bir omegi Bakanligimizda muhafaza edilen (7 sayfa
- 25 sorudan oluşan) anketlerin, belirtilen illerdeki ilkogretim okullarında gorevli Okul Oncesi Eğitimi
ogretmenlerine uygulanmasmda bir sakmca gorulmemektedir.

İlgi (b) Yonergenin 5. Maddesinin (o) bendi uyannca taahhutnamenin ve araştırmannın bitiminde
sonuç raporunun iki orneğinin Bakanligimize gonderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


İbrahim DEMİRER
Bakana. Daire Baskani

EK

- 1- Anket Omegi (1 Adet-7 Sayfa)
- 2- Okul Listesi (1 Adet-13 Sayfa)



GMK. Bulvan No:109
06570 Maltepe/ANKARA
Tel : 0312 230 36 44
Faks:03122316205
earged@meb.gov.tr
earged.meb.gov.tr



rfem'iHCT3

MSB

l.liUnl^

www.egi(fmedastalt,met).()ov.tr
www.bBgisayar1iagitiniede6iak.ofg



www.hay'jikidarokula.org

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI :B.08.4.MEM.4.17.00.07-311-

13.05.2008* 8498

KONU : Anket Uygulaması

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 08/05/2008 tarih ve 1008 sayılı yazısı

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi Derya BEDİR tarafından, 13.05.2008-16.05.2008 tarihleri arasında "Erken (Çocukluk Döneminde (Çatışma Çözme Becerisi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Çatışma Çözme Becerisi Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması" konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz Merkez Zübeydehanım Anaokulu öğrencilerine, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde, Çatışma Çözme Beceri Ölçeği yapılması ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Arastırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde; Olurlarınızı Arz ve Teklif ederim

^i^LC^IM^
Vefa BARDAKCI Milli
Eğitim Müdürü

OLUR
13/05/2008
Tahir DEMİR
Vali a.
Vali Yardımcısı

%100

444 0 632
DANIŞMA
HATTI

Vilayet Konagi 3. Kat
Tel. : 217 11 35
Faks:2172972

7100 CANAKKALE

E-Posta : canakkalemem@meb.gov.tr Int.
Adresi : <http://canakkale.meb.gov.tr>

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adi Soyadı	Derya BEDİR
Kurumu / Üniversitesi	QOMU İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale / Merkez
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Zubeyde Hanım Anaokulu
Araştırmacının konusu	Erken Çocukluk Döneminde Çatışma Çözme Becerisi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması.
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	ölçek
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Zubeyde Hanım Anaokulu'nda eğitim gören 172 öğrenci.
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon kararı	Oybirliği
Muhallif üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

12 / 05 / 2008
Komisyon Başkanı
Ş. Mehmet ÖZER

Üye
Zekiye KILIÇ

Üye
Hakan GÖRBUZ

EK 2: VERİ TOPLAMA ARACI : ÖĞRETMEN ANKET FORMU

ÖĞRETMEN ANKET FORMU

Değerli Öğretmenler;

Elinizdeki bu anket formu siz öğretmenlerin “**çatışma çözme becerisi**” ile ilgili görüşlerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır. Vereceğiniz cevapların samimi olması, anketin güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Bu nedenle sizin için uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa (X) şeklinde işaret koyarak anketi cevaplandırabilirsiniz. Vereceğiniz cevaplar yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Anketin doldurulmasında göstereceğiniz duyarlılığa şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Derya Bedir

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Bulunduğunuz İl-İlçe:

2. Okul Adı :

3. Okulunuzun Bağlı Bulunduğu Kurum

- (a) M.E.B. bağlı özel
- (b) M.E.B. bağlı resmi
- (c) Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı özel
- (d) Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı resmi
- (e) Üniversiteye bağlı

4. Cinsiyetiniz

- (a) Kadın
- (b) Erkek

5. Yaşınız

- (a) 20 yaş ve altı
- (b) 21-25 yaş arası
- (c) 26-30 yaş arası
- (d) 31-35 yaş arası
- (e) 36-40 yaş arası
- (f) 41 yaş ve üstü

6. Eğitim Durumunuz

- (a) Kız Meslek Lisesi
- (b) Çocuk Gelişim / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 2 yıllık (ön lisans)
- (c) Çocuk Gelişim / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt 4 yıllık (lisans)
- (d) Çocuk Gelişim / Okul Öncesi Öğrt. / Anaokulu Öğrt yüksek lisans mezunu
- (e) Diğer

7. Meslekteki Hizmet Yılıınız

- (a) 1 yıldan az
- (b) 1-5 yıl arası
- (c) 6-10 yıl arası
- (d) 11-15 yıl üstü
- (e) 16-20 yıl
- (f) 21 yıl ve üstü

8. Şu Anda Bulunduğunuz Sınıfın Yaş Grubu

- (a) 3-4 yaş
- (b) 4-5 yaş
- (c) 5-6 yaş
- (d) Karma yaş grubu

9. Şu Anda Sınıfınızda Bulunan Öğrenci Sayısı

Öğretmen Anket formu'nun tamamı tezde yer almamaktadır.

EK 3: ÖLÇEK: ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİ ÖLÇEĞİ

“Çatışma Çözme Beceri” Ölçeği

Erken Çocukluk Dönemi
(4 – 6 Yaş Grubu)
Öğrenci Formu

Derya Bedir
ÇOMÜ – Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Yüksek Lisans Öğrencisi

Açıklama

Aşağıda Erken Çocukluk Dönemi çocuklarının “Çatışma Çözme Beceri” kavramına yönelik fikirlerini almak amacı ile hazırlanmış 36 adet sorudan oluşan bir **derecelendirme ölçeği** yer almaktadır. 7 soru “**cinsiyet**”, 9 soru “**davranış**”, 10 soru “**sosyal beceriler**”, 10 soru “**çatışma çözme yöntemleri**” durumlarına yöneliktir.

Yönerge

Soruların bulunduğu form araştırmacı tarafından 4 – 6 yaş grubu öğrencilerine yöneltilecektir. Bu esnada öğrencilere “**gülen yüz = katılıyorum, şaşırmış yüz = biraz katılıyorum, ağlayan yüz = katılmıyorum**” şekilleri gösterilecek ve öğrenciden soruya **katılım derecesini yansıtan yüz şeklini göstermesi istenecektir**. Gösterilen yüz şekline uygun olan seçenek araştırmacı tarafından derecelendirme ölçeği üzerinde (X) şeklinde işaretlenecektir.

Öğrenci Adı – Soyadı :

Doğum Tarihi :

Sorular	Katılıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılmıyorum
A. Cinsiyet			
A1. Kız / erkek arkadaşım ile birlikte oynamaktan hoşlanırım.			
A2. Öğretmenimin erkek olmasını isterim.			
A3. Kızlar bebek / erkekler arabalar ile oynamalıdır.			
A4. Kızlar ile oynamak daha çok hoşuma gider.			
A5. Erkekler ile oynamak daha çok hoşuma gider.			
A6. Sadece kızların saçları uzun olur.			
A7. Sadece kızlar takı takar.			

Çatışma Çözme Beceri Ölçeği’nin tamamı bu tezde yer almamaktadır.