



**OKUL ÖNCESİ ÇATIŞMA ÇÖZME
BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ
VE ETKİNLİK SETİNİN ETKİLİLİĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Ahmet BORA

Eskişehir 2025

**OKUL ÖNCESİ ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİN
GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİNLİK SETİNİN ETKİLİLİĞİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ahmet BORA

DOKTORA TEZİ

Temel Eğitim Anabilim Dalı

Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı

Danışman: Doç. Dr. Aslı YILDIRIM

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Mayıs 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ahmet BORA'nın "Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Etkinlik Setinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi" başlıklı tezi 09.05.2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Unvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç. Dr. Aslı YILDIRIM	
Üye	: Doç. Dr. Murat AKYILDIZ	
Üye	: Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek ERBİL KAYA	
Üye	: Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR	
Üye	: Prof. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR	

Prof.Dr. Nafiz Öncü CAN

Lisansüstü Eğitim Enstitü Müdürü

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİNLİK SETİNİN ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet BORA

Temel Eğitim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Mayıs 2025

Danışman: Doç. Dr. Aslı YILDIRIM

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların çatışma çözme becerilerini değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla “Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği” ve “Çatışma Çözme Becerileri Etkinlik Seti”nin geliştirilmesini ve uygulanmasını kapsamaktadır. Çalışma, iki aşamadan oluşmaktadır: İlk aşamada, ölçek geliştirme süreci yürütülmüş ve 269 çocuktan elde edilen verilerle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılarak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Ölçek; Zorlama, Uyum Sağlama ve Geri Çekilme olmak üzere üç alt boyuttan oluşmakta ve toplam 17 madde içermektedir. DFA sonuçları ölçeğin belirlenen faktör yapısını doğruladığını, yüksek düzeyde uyum indeksleri ile geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir. İkinci aşamada, geliştirilen ölçeğin kullanıldığı deneysel bir çalışma yürütülerek çatışma çözme becerilerini destekleyici etkinlik setinin etkililiği test edilmiştir. Çalışma 54-72 aylık 68 çocuk ile gerçekleştirilmiş ve çocuklar rastgele yöntemle deney (n=34) ve kontrol (n=34) gruplarına atanmıştır. Deney grubuna 8 hafta süresince, toplam 17 etkinlik uygulanmış, kontrol grubu ise mevcut eğitim programına devam etmiştir. Öntest-sontest-kalıcılık testi analizleri sonucunda, deney grubundaki çocukların çatışma çözme becerilerinde anlamlı bir gelişim sağladığı ve zorlama, uyum sağlama ve geri çekilme stratejilerinde olumlu yönde anlamlı değişimler olduğu belirlenmiştir. Kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Dolayısıyla uygulanan çatışma çözme etkinliklerinin etkili olduğu görülmüştür. Bu çalışma, erken çocukluk dönemindeki çatışma çözme becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi adına önemli bir katkı sunmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, çatışma çözme etkinliklerinin çocukların çatışma çözme becerilerine olan olumlu etkisini ortaya koymaktadır. Okul öncesinde yapılandırılmış çatışma çözme becerileri etkinliklerinin uygulanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, çatışma çözme becerileri, okul öncesi, ölçek geliştirme

ABSTRACT

DEVELOPMENT OF THE PRESCHOOL CONFLICT RESOLUTION SKILLS SCALE AND EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF THE ACTIVITY SET

Ahmet BORA

Department of Primary Education, Preschool Education Doctorate Program

Anadolu University, Institute of Graduate School, May 2025

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Aşlı YILDIRIM

This study aims to assess and enhance conflict resolution skills in preschool children through the development and implementation of the “Preschool Conflict Resolution Skills Scale” and the “Conflict Resolution Skills Activity Set.” The study consists of two phases. In the first phase, the scale development process was conducted and validity and reliability analyses were performed using Confirmatory Factor Analysis (CFA) on data collected from 269 children. The scale comprises three subdimensions: Coercion, Adaptation and Withdrawal, with a total of 17 items. CFA results confirmed the factor structure and demonstrated high fit indices, indicating the scale’s validity. In the second phase, an experimental study was conducted to test the effectiveness of the activity set in improving conflict resolution skills. The study included 68 children aged 54-72 months, who were randomly assigned to experimental (n=34) and control (n=34) groups. The experimental group participated in an eight-week program consisting of 17 structured activities, while the control group continued with the regular curriculum. Pretest, posttest and retention test analyses showed significant improvements in the experimental group’s conflict resolution skills, with positive changes in coercion, adaptation and withdrawal strategies. No significant differences were observed in the control group. These findings indicate that structured conflict resolution activities have a positive impact on children’s conflict resolution skills. This study contributes to the evaluation and promotion of conflict resolution skills in early childhood, emphasizing the importance of implementing structured conflict resolution programs in preschool education.

Keywords: Conflict, conflict resolution skills, preschool, scale development

09/05/2025

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmamın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı” ile tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
Ahmet BORA

TEŞEKKÜR

Bu tez çalışmasının her aşamasında beni destekleyen, akademik gelişimime katkı sağlayan ve yolumu aydınlatanlara...

Öncelikle akademik yolculuğum boyunca rehberliğini ve desteğini hiç esirgemeyen, bilgi ve deneyimleriyle bu süreci anlamlı ve öğretici hâle getiren değerli danışmanım Doç. Dr. Aslı Yıldırım'a sonsuz şükranlarımı sunarım. Yalnızca akademik bir rehber olarak değil, aynı zamanda anlayışı ve sabrıyla bana her zaman ilham veren bir yol gösterici olduğu için kendisine içtenlikle teşekkür ederim.

Tez izleme sürecinde bilgi ve görüşleriyle katkı sunan, kıymetli önerileriyle çalışmamın niteliğini artıran değerli hocalarıma özel olarak teşekkür ederim. Dr. Öğr. Üyesi Özlem Melek Erbil Kaya, etkinlik geliştirme sürecindeki eleştirel yaklaşımıyla çalışmanın kuramsal ve uygulamalı temelini güçlendirmiş; Doç. Dr. Murat Akyıldız ise ölçek geliştirme sürecindeki rehberliğiyle bu sürecin en kritik noktalarında yolumu aydınlatmıştır.

Lisans eğitimimden doktora sürecimin sonuna dek şahitlik eden, akademik yaşamımda ilham kaynağım olan, deneyimleri ve destekleriyle her zaman yanımda olduklarını hissettiren değerli hocalarım Prof. Dr. Perihan Ünüvar ve Prof. Dr. Fatma Çalışandemir'e gönülden teşekkür ederim.

Bu süreçte bana yalnız olmadığımı hissettiren, desteğini her zaman yanımda bulduğum sevgili arkadaşlarım Dr. Muhammed Ünal ve Dr. Ezgi Türkkent'e içtenlikle teşekkür ederim.

Hayatım boyunca en büyük desteğim olan ve bana güç veren aileme; sabırları, sevgileri ve sonsuz inançları için en derin teşekkürlerimi sunarım.

Ve elbette, sadece bu akademik süreçte değil, hayatın her anında yanımda olan sevgili eşim Gül Bora'ya... En karanlık anlarda bile cesaret veren, sabrıyla ve sevgisiyle beni yeniden ayağa kaldıran, bir hayatı beraber yaşamamın yanında aynı akademik yolculuğu da paylaştığım biricik eşim Gül'e sonsuz teşekkür ederim. Varlığın, yolculuğumdaki en değerli hediyem.

Son olarak, tüm stresime sessizce eşlik eden, günlerimi neşelendiren kızım Luna'ya sevgilerimi sunuyorum. Bu yolculukta emeği geçen, katkıda bulunan, bir şekilde yoluma ışık tutan herkese gönülden teşekkür ederim.

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken aşağıda belirtilen başlıklarda ChatGPT ve DALL-E üretken yapay zekâ programlarından destek aldığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında üretken yapay zekâ programlarından çeviri, görsel/şekil oluşturma, yazım/ımla kuralları, APA 7 formatına uyarlama başlıklarında destek aldım. Üretken yapay zekâ programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

.....
Ahmet BORA

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
TEŞEKKÜR	vi
ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI	vii
TABLolar DİZİNİ.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xi
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Sorun	1
1.2 Amaç.....	5
1.3 Önem	6
1.4 Varsayımlar	8
1.5 Sınırlılıklar.....	8
1.6 Tanımlar	8
2 ALAN YAZINI.....	9
2.1 Çatışma	9
2.2 Okul Öncesi Dönemde Çatışmanın Türleri.....	11
2.3 Okul Öncesi Dönemde Çatışmanın Nedenleri.....	13
2.4 Çatışma Çözme Biçimleri.....	15
2.5 Çatışma Çözme Süreçleri	18
2.6. Okul Öncesi Dönemde Çatışmanın Sonuçları.....	19
2.7 Okul Öncesi Dönem Çatışma Çözme Becerilerinin Desteklenmesi	23
2.8 Okul Öncesi Dönemde Çatışma ile İlgili Araştırmalar	24
3 YÖNTEM	33
3.1 Araştırmanın Modeli	33

3.2	Evren ve Örneklem	33
3.3	Veri Toplama Tekniği ve Aracı	34
3.3.1	Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği Geliştirme Süreci... 35	
3.3.2	Çatışma Çözme Becerileri Etkinlik Seti'nin Geliştirilme Süreci	40
3.3.3	Etkinliklerin Tasarımı ve Çatışma Çözme Amaçları	41
3.3.4	Çatışma Çözme Becerileri Etkinlik Seti'nin Uygulama Süreci.....	44
3.3.5	Öntestlerin Uygulanması.....	46
3.3.6	Sontestlerin Uygulanması	47
3.3.7	Kalıcılık Testlerinin Uygulanması.....	48
3.4	Veri Analizi.....	48
4	BULGULAR.....	52
4.1	Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği'nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması.....	52
4.2	Okul Öncesi Çatışma Çözme Etkinlik Setinin Ön-Son-Kalıcılık Testleri Sonuçları	59
5	SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	67
5.1	Sonuç	67
5.2	Tartışma.....	69
5.3	Öneriler	77
	KAYNAKÇA.....	78
	EKLER	
	ÖZ GEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği Normallik Sonuçları.....	49
Tablo 3.2 Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği Öntest-Sontest-Kalıcılık Testleri Normallik Sonuçları	50
Tablo 4.1 Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 4.2 Model Uyum İndeksleri.....	55
Tablo 4.3 Faktörler Arası Korelasyonlar.....	56
Tablo 4.4 Zorlama Alt Boyutu Öntest - Sontest – Kalıcılık Puanlarının ANOVA Sonuçlarını Karşılaştırılması.....	59
Tablo 4.5 Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği'ne İlişkin Holm Çoklu Karşılaştırma Testi- Zorlama Alt Boyutu...	60
Tablo 4.6 Uyum Sağlama Alt Boyutu Öntest - Sontest – Kalıcılık Puanlarının ANOVA Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	62
Tablo 4.7 Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği'ne İlişkin Holm Çoklu Karşılaştırma Testi - Uyum Sağlama Alt Boyutu.....	62
Tablo 4.8 Geri Çekilme Alt Boyutu Öntest - Sontest – Kalıcılık Puanlarının ANOVA Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	64
Tablo 4.9 Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği'ne İlişkin Holm Çoklu Karşılaştırma Testi - Geri Çekilme Alt Boyutu.....	65

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1 Çatışma çözme stratejileri.....	15
Şekil 4.1 Path Diagramı.....	54
Şekil 4.2 Uyum İndeksleri.....	56
Şekil 4.3 Korelasyon Haritası.....	58
Şekil 4.4 Zorlama Alt Boyutu Çizgi Grafiği.....	61
Şekil 4.5 Uyum Sağlama Alt Boyutu Çizgi Grafiği.....	63
Şekil 4.6 Geri Çekilme Alt Boyutu Çizgi Grafiği.....	66

1 GİRİŞ

1.1 Sorun

İnsanlar yaşadıkları toplum içerisinde hem benzer hem de farklı değer yargılarına, görüşlere, inançlara, deneyimlere ve bilgilere sahiptirler. Doğduğu aileden itibaren toplumun bir parçası olmaya başlayan insan bu süreçte uyum içerisinde yaşama ve anlaşma gayreti içerisinde. Aynı zamanda bu süreç fikir ayrılıkları ve anlaşmazlıkları da içerisinde barındırmaktadır. Bu noktada ise çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Hayatı boyunca çatışmalar kişilerin yaşamının bir parçasıdır ve her zaman yaşanabilir bir durumdur. Farklı kültür, kişilik, değer ve inançlara sahip bireyler arasında çatışma yaşanabilmektedir (Türnüklü, 2012). Erken çocukluk döneminde çatışma çözme becerileri, sağlıklı kişiler arası ilişkilerin ve duygusal gelişimin teşvik edilmesi için çok önemlidir. Araştırmalar, bu becerilerin çocukların sosyal, psikolojik ve akademik sonuçlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Örneğin zayıf çatışma çözme becerilerinin özellikle çatışmalı etkileşim durumlarında, çocuklarda utangaçlık ve uyum sorunları gibi uyumsuz tepkilere yol açabileceği vurgulanmaktadır (Zhu vd., 2021). Bu durum, potansiyel sosyal ve psikolojik sorunları azaltmak için çatışma çözme becerilerinin yaşamın erken dönemlerinde kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır.

Kişiler ortaya çıkan çatışmaları çözecek beceriye sahipse çatışmayı olumlu, sahip değilse olumsuz şekilde algılamaktadır (Schrumpf vd., 2007). Dolayısıyla çatışmalar birer fırsat olabileceği gibi bir problem haline de gelebilir. Bu algının oluşmasında ve çatışmanın çözümlenmesinde kişinin çatışma çözme becerileri ön plana çıkmaktadır. Çatışma çözme şekilleri kaçma, saldırganlık ve iş birliği şeklinde karşımıza çıkabilmektedir (Önder, 2000). Yaşanılan çatışmaların çözümünde temel iletişim becerilerinin kazanılması ve günlük yaşamda kullanılması oldukça önemlidir (Öner, 2010). Erken çocukluk, bu becerilerin zamanında kazanılması açısından oldukça önemli bir dönemdir. Eğitimciler, küçük çocuklar arasında çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesini kolaylaştırmada çok önemli bir rol oynamaktadır. Eğitimcilerin çatışmalar sırasında çocukların bakış açılarına karşı duyarlı olmaları, çocukların özerkliklerini ve sorun çözme becerilerini geliştirmesine katkı sunabilir (Majorano vd., 2015). Eğitimciler diyaloga girdiklerinde ve çocukların kendi bakış açılarını ifade etmelerine izin verdiklerinde, etkili çatışma çözme stratejilerini öğrenmeye elverişli bir ortam yaratırlar. Clements vd., (2014) göre bu durum, çocukların ebeveynler arası çatışma algılarının okul öncesi ortamlardaki

uyumlarını etkileyebileceğini ve çatışma çözümüne erken yaşta maruz kalmanın çocukların duygusal ve sosyal yetkinliklerini şekillendirebileceğini düşündürmektedir.

Çocuğun okul öncesi eğitime başlaması ile aile dışında yeni bir sosyal ortama giren çocuğun bu ortamda çatışma yaşaması muhtemeldir. Çünkü benimsemediği ya da hiç karşılaşmadığı yeni fikir, değer ve gereksinimlerle karşılaşmıştır. Çocukların bu yaşlardan itibaren çatışma çözme becerilerini kullanmaya başladıkları görülmektedir (Andrews, 2017). Okul öncesi çocuklarının bu dönemde duygusal gelişimleri devam etmektedir. Sınıf ortamında çatışma yaşamaları durumunda, çocuğun duygularına uygun şekilde tepki vermesi öğrenilmesi gereken bir süreçtir (Dettore, 2002). Bu nedenle çocukların çatışma çözme becerileri gelişimi, okul öncesi dönemden itibaren desteklenmelidir.

Çocukların gelişimlerinde okul öncesi dönem oldukça kritik bir dönemdir. Bu açıdan okul öncesi dönemden itibaren çatışma çözme becerilerinin desteklemesi önemlidir. Bu araştırmanın çıkış noktası olarak çocuğun okul öncesi dönemde kazandığı çatışma çözme becerilerinin, yaşamı boyunca etkili bir biçimde kullanmasına temel oluşturacağı düşünülmektedir. Bu nedenle erken çocuklukta çatışma çözme becerilerini destekleyen etkinliklerin oluşturulması ve çocukların çatışma çözme becerileri düzeylerinin bir ölçme aracı yardımı ile belirlenmesi problem durumuna temel oluşturmaktadır.

Okul öncesi dönemde çocukların problem çözme süreçleri, sosyal etkileşimler yoluyla şekillenir ve bu süreç çatışma çözme becerilerinin gelişimi açısından kritik bir rol oynar. Çocuklar özellikle 4-6 yaş aralığında, oyun sırasında yaşadıkları anlaşmazlıkları çözmeyi öğrenirken iş birliği yapma, sıra bekleme ve sosyal kurallara uyum sağlama gibi becerileri geliştirmektedir. Bu dönemde öğretmenlerin ve ebeveynlerin yönlendirmesiyle çocuklar, sosyal problem çözme stratejilerini deneyimleyerek içselleştirebilir. 4 yaş grubundaki çocukların anlaşmazlıkları çözme sürecinde yetişkin rehberliğine daha fazla ihtiyaç duyduğunu ancak 5-6 yaş grubundaki çocukların müzakere etme, alternatif çözüm yolları geliştirme ve empati kurma gibi ileri düzey sosyal beceriler edinmeye başlayabilir. Çocuklar bu süreçte sözlü iletişimi kullanarak uzlaşma yollarını keşfetmekte ve çatışmaları çözme konusunda daha etkili yöntemler geliştirmektedir. Eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocuklara çatışma çözme becerilerini kazandırmada rehberlik etmeleri onların sosyal gelişimleri açısından oldukça önemlidir. Öğretmenler, sınıf ortamında çocukları çatışma anlarında yönlendirerek onlara yapıcı problem çözme stratejilerini

modelleyerek ve çözüm süreçlerine katılım sağlayarak sosyal ve duygusal becerilerini geliştirmelerine destek olabilirler. Bu bağlamda erken çocukluk döneminde sosyal etkileşimlerin ve rehberliğin çocukların çatışma çözme becerilerini doğrudan etkilediği söylenebilir. Bu dönemde kazanılan sosyal problem çözme becerilerinin çocukların ilerleyen yaşlarda daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurmalarına katkı sağlamaktadır (Denham ve Burton, 2003; Kostelnik vd., 2015).

Çocukların çatışma çözme becerileri, duygusal kontrol, iletişim becerileri, problem çözme yetenekleri, öfke yönetimi ve girişkenlik gibi çeşitli faktörlerden önemli ölçüde etkilenmektedir. Bu becerilerin her biri, çatışmaların daha ciddi boyutlara ulaşmadan etkili bir şekilde ele alınmasında kritik bir rol oynar ve çocukların olası olumsuz sonuçlardan korunmasına yardımcı olur. Duygusal kontrol, çocukların çatışmaları başarılı bir şekilde yönetmesi için gereklidir. Duygusal süreçlerin çocukların çatışmalara verdikleri tepkileri önemli ölçüde etkileyebilir, aile içi çatışmalara maruz kalan çocukların öfke ve üzüntü gibi çeşitli duygusal tepkiler sergileyebilir ve bu duyguların onların çatışma çözme stratejilerini nasıl kullandıklarını şekillendirebilir (Koss vd., 2011). Etkili iletişim, çocukların çatışmaları çözmesinde kilit bir role sahiptir. Çatışmalar sırasında işbirlikçi etkileşimlerin önemini vurgulayarak, etkili iletişim becerilerinin çocukları olumlu ilişkiler kurma ve çatışmaları çözme konusunda yönlendirebilir (Angu, 2020). Problem çözme becerileri, çocukların çatışmalara yaratıcı ve mantıklı yaklaşımlar geliştirmelerine yardımcı olur. Araştırmalar bireysel ve durumsal faktörlerin çocukların çatışma yönetim stratejilerini nasıl seçtiklerini etkilediği ve problem çözme becerileri güçlü olan çocukların çatışmalarda daha yapıcı çözüm yollarına başvurduğunu göstermektedir (Tamm vd., 2013). Okul öncesi dönemde çocukların kendilerini ve duygularını ifade edici etkinlikler, problem çözme becerisini geliştirecek uygulamalar yapılması gerekmektedir. Çatışma çözme becerisi üst bilişsel bir beceri olduğu için çocuklara kazandırılması gereken özellikler buna uygun olarak belirlenmelidir. Çocukların kendi duygularını ve başkalarının duygularını fark etmesi çatışma çözmede ilk adımdır. Bunun yanında kendi duyguları ile başkalarının duygularını ifade edebilmesi çözüm aşamasında çocuğu bir adım daha ileri taşır. Ardından sorunları görüp bunlar hakkında farklı stratejiler geliştirmesi ve çözüm yolları araması çatışma çözümünde diğer bir üst basamaktır. Akran arabuluculuğu gibi yapılandırılmış çatışma çözme eğitiminin, çocukların problem çözme becerilerini ve anlaşmazlıkları çözmede tatmin düzeylerini artırabileceğini ortaya koymaktadır (Ay vd., 2019)

Okul öncesi dönemde çatışma çözme becerilerinin kazanılması, sosyal ve duygusal yeterliğin geliştirilmesi, kişilerarası ilişkilerin güçlendirilmesi ve genel psikolojik iyi oluşun desteklenmesi açısından önemlidir. Araştırmalar, etkili çatışma çözme stratejileriyle donatılmış çocukların, sosyal etkileşimlerde daha başarılı olduklarını ve bu durumun okul ortamına ve akran ilişkilerine uyumları açısından kritik olduğunu göstermektedir. Örneğin, sosyal becerilerin çatışma çözme dâhil olmak üzere yapılandırılmış eğitim yoluyla desteklenmesinin, çocukların sosyal yeterliliklerini artırdığı; bu gelişimin okul ortamına uyumu kolaylaştırabileceği ve saldırgan davranışları azaltma potansiyeli taşıdığı belirtilmektedir (Utami, 2024). Benzer şekilde, çatışma çözmenin çocukların duygusal güvenliği için temel bir unsur olduğunu ve bunun sosyal ve duygusal işlevselliği desteklediği belirtilmektedir (Lee vd., 2021). Bu temel unsur, sağlıklı duygusal gelişim ve kişilerarası ilişkiler için bir temel oluşturduğundan son derece önemlidir.

Okul öncesi eğitim sürecinde çocuklar arası çatışmalar farklı bağlamlarda ortaya çıkabilir. Çocuklar; akranlarıyla, öğretmenleriyle veya aile bireyleriyle çeşitli nedenlerden dolayı anlaşmazlık yaşayabilirler. Bu çatışmalar kimi zaman doğal gelişim süreçlerinin bir parçası olarak yönetilebilirken uygun yönlendirme ve müdahale sağlanmadığında daha karmaşık ve zarar verici hale gelebilmektedir (Johnson ve Johnson, 1996a). Çocuklar gelişimsel özellikleri gereği çatışma çözme becerilerini tam anlamıyla kazanmış değildirler. Çatışma çözme süreci, bilişsel, sosyal, duygusal ve dil gelişim alanlarının etkileşim içinde olduğu üst düzey bir yetkinlik gerektirir (Vygotsky, 1978). Bilişsel gelişim bağlamında ele alındığında, çocukların problem çözme, eleştirel düşünme ve mantıksal akıl yürütme becerilerinin çatışma çözme süreçlerinde kritik bir rol oynadığı görülmektedir (Flavell, 1992). Sosyal ve duygusal gelişim açısından, çocukların kendi duygularını anlaması, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi, empati geliştirebilmesi ve duygusal düzenleme stratejilerini uygulayabilmesi, çatışma çözme sürecinde belirleyici faktörler arasındadır (Denham, 2006). Dil gelişimi ise çocukların çatışma çözme sürecindeki en önemli araçlarından biridir. Çocuklar, yaşadıkları anlaşmazlıkları ifade edebilmek, duygu ve düşüncelerini paylaşabilmek ve çözüm odaklı bir iletişim kurabilmek için dil becerilerini kullanır. Bu bağlamda, okul öncesi dönemde dil gelişimini destekleyen etkinliklerin çatışma çözme becerilerini de olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir (Shonkoff ve Phillips, 2000). Bu becerilerin desteklenmesi, çocukların yalnızca o anki çatışmaları çözmelerine yardımcı olmakla kalmaz, aynı

zamanda ilerleyen yaşantılarında da yapıcı ve barışçıl bir bakış açısı kazanmalarını sağlar (Dunn, 2004). Ancak yeterince desteklenmeyen çocuklar ilerleyen süreçte zorbalık, saldırganlık ve yıkıcı davranışlar sergileyebilirler (Olweus, 1993). Çocukların duygusal tepkileri doğal olarak değişkenlik gösterebilir ve kimi zaman beklenenden farklı çatışma çözme davranışları sergileyebilirler (Thompson, 1994). Bu durum onların çatışma çözme becerilerini geliştirme potansiyellerini olumsuz etkilemez; aksine uygun destek sağlandığında bu becerilerin zaman içinde gelişmesi mümkündür. Yetişkinlerin rehberliği çocukların sosyal ve duygusal öğrenmelerini destekleyerek gelecekte daha etkili problem çözücüler olmalarına katkıda bulunur (Zins vd., 2004). Bu bağlamda çocukların mevcut çatışma çözme becerileri düzeylerinin tespit edilmesi, devamında çatışma çözme becerilerinin gelişimine katkı sağlanması adına çatışma çözme becerileri etkinlikleri ile desteklenmesi ve okul öncesi dönem çocuklarının çatışma çözme becerilerini ölçmek adına güvenilirliği ve geçerliliği yüksek bir ölçme aracının geliştirilmesi araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların çatışma çözme becerilerini değerlendirmek ve desteklemek üzere “Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği”ni geliştirmek ve “Çatışma Çözme Becerileri Etkinlik Seti”nin etkililiğini incelemektir.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt amaçlar belirlenmiştir:

- 1- Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği’nin geçerlik ve güvenilirliğini değerlendirmek.
- 2- Zorlama alt boyutunda deney ve kontrol grubunun ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanları arasındaki değişimi incelemek ve etkisini belirlemek.
- 3- Uyum Sağlama alt boyutunda deney ve kontrol grubunun ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanları arasındaki değişimi incelemek ve etkisini belirlemek.
- 4- Geri Çekilme alt boyutunda deney ve kontrol grubunun ön-test, son-test ve kalıcılık testi puanları arasındaki değişimi incelemek ve etkisini belirlemek.

Araştırma sürecinde belirlenen alt amaçlar, çalışmanın sistematik bir biçimde yürütülmesini sağlamak ve elde edilecek bulguların amaca hizmet edecek şekilde yapılandırılmasına katkı sunmaktadır. Bu çerçevede her bir alt amaca karşılık gelen araştırma sorularının net bir biçimde tanımlanması, verilerin analizine yön vermek ve

araştırma bulgularını yorumlamak açısından önemlidir. Aşağıda, her bir alt amaca yönelik olarak oluşturulmuş araştırma soruları yer almaktadır:

- Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, yapı geçerliği ve iç tutarlılık açısından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının Zorlama alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır ve uygulanan etkinlik seti bu boyutta anlamlı bir etki yaratmakta mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının Uyum Sağlama alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır ve uygulanan etkinlik seti bu boyutta anlamlı bir etki yaratmakta mıdır?
- Deney ve kontrol gruplarının Geri Çekilme alt boyutuna ilişkin öntest, sontest ve kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır ve uygulanan etkinlik seti bu boyutta anlamlı bir etki yaratmakta mıdır?

1.3 Önem

Çocukların çatışma çözme becerilerini geliştirmeleri için rehberlik sağlamak ve onlara bağımsız problem çözme fırsatları tanımak, bu becerilerin kazanımı açısından büyük bir öneme sahiptir (Andrews, 2017). Çocuklar uygun fırsatlarla desteklendiklerinde, yetişkin müdahalesine ihtiyaç duymadan çatışmaları çözebildikleri gözlemlenmiştir (Arcaro-McPhee vd., 2002). Stevahn vd. (2000) tarafından yürütülen bir araştırmada, 80 okul öncesi çocuğa dört hafta süresince altı aşamadan oluşan bir çatışma çözme eğitimi verilmiştir. Eğitim sonrasında çocukların %47'sinin bir çatışma anında bu altı adımı uyguladığı, %38'inin ise eğitimin tamamlanmasından on hafta sonra dahi bu adımları hatırlayıp kullanabildiği belirlenmiştir. Okul öncesi çocuklarının çatışma çözme süreçlerine ilişkin araştırmalar, bu yaş grubundaki çocukların çeşitli stratejiler kullanarak çatışmaları yönetebildiklerini göstermektedir. Bu alandaki çalışmaların daha geniş kapsamlı ele alınması ve derinlemesine incelenmesi gerektiği alan yazınında vurgulanmaktadır (Andrews, 2017; Arcaro-McPhee vd., 2002; Ashby ve Neilsen-Hewett, 2012; Jenkins vd., 2008; Westlund, 2008).

Çatışmaların farklı ortamlarda, çeşitli biçimlerde ve değişen yoğunluklarda ortaya çıkabildiği bilinmektedir. Genel olarak çatışma bireyler arasındaki amaç ve çıkarların örtüşmemesi, bir tarafın diğerini engellemesi veya baskılaması sonucunda ortaya çıkan bir etkileşim biçimi olarak tanımlanabilir. Çatışmaların tamamen olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmesi doğru bir yaklaşım olmayacaktır; zira çatışmaların niteliği, yönetim süreci ve elde edilen sonuçlara bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Örneğin, rekabet ortamında ortaya çıkan bir çatışma yenilikçi ve kaliteli çözümler üretilmesine katkı sağlayabileceği gibi mevcut kaynakların kaybedilmesine de yol açabilir. Bu nedenle çatışmalarda temel yaklaşımın yapıcı, çözüm odaklı ve iş birliğine dayalı olması önemlidir. En etkili çatışma çözme biçimi, bireylerin sorunlarla yüzleşerek karşılıklı anlayış ve uzlaşma çerçevesinde ortak bir noktada buluşmaları ile gerçekleşmektedir. Bu süreçte taraflar belirli tavizler verse bile genel olarak amaçlarına ulaşabilmektedirler. Okul öncesi dönemde ise çocukların çatışma çözme becerileri henüz gelişim sürecinde olduğu için bu süreçte uygun rehberlik ve yönlendirme sağlanması büyük önem taşımaktadır. Çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi, sosyal ve duygusal yeterlikle yakından ilişkilidir. Araştırmalar, çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetmeyi öğrenen çocukların daha iyi duygusal düzenleme ve sosyal beceriler sergilediklerini göstermektedir. Okul öncesi ortamlarında sosyal ve duygusal becerilerin teşvik edilmesi, ilerleyen yıllarda akademik ve davranışsal işlevsellikte iyileşmelere olanak sağlarken erken çatışma çözme eğitiminin uzun vadeli faydalarını da ön plana çıkarmaktadır (Nix vd., 2013). Benzer şekilde, erken çocukluk döneminde sosyal yeterliğin artırılmasının, çocuklar büyüdükçe daha iyi davranışsal uyum sağlayabileceğini, çatışma çözme konusunda erken müdahalelerin önemli gelişimsel faydalar sağlayabilmektedir (Bornstein vd., 2010). Çocuklar çatışma çözme becerilerini tam olarak geliştirmemiş olsalar da okul, aile ve akran çevrelerinde çeşitli çatışma durumlarıyla karşılaşmaktadırlar. Bu bağlamda okul öncesi dönemdeki çocukların yaşadıkları çatışmaları yönetme ve çözme konusunda desteklenmeleri gerekmektedir. Gelişimsel açıdan çatışma çözme becerilerinin desteklenmesi, çocukların mevcut anlaşmazlıklarını sağlıklı bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmanın yanı sıra ilerleyen dönemlerde karşılaşabilecekleri benzer durumlarla başa çıkma yetkinliklerini de artırabilir.

Bu araştırma, okul öncesi dönem çocuklarının çatışma çözme becerilerini ve stratejilerini belirlemek açısından önemli bir yere sahiptir. Bu dönemde çocukların çatışma çözme becerileri tam anlamıyla gelişmemiş olsa da çeşitli çatışmalar yaşayabildikleri

görülmektedir. Çocukların erken yaşta çatışma çözmeye yönelik deneyim kazanması ve bu becerilerin gelişiminin desteklenmesi, onların mevcut ve gelecekteki sosyal-duygusal yaşamlarını doğrudan etkileyebilir. Çatışma çözme becerileri düşük olan çocukların ilerleyen dönemlerde saldırgan ve zorba davranışlar sergileyebileceği öngörülmektedir. Bu nedenle erken yaşta bu becerilerin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Çocukların çatışma çözme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılacak uygulamaların etkinliğini artırabilmek için, öncelikle bu becerilerin mevcut düzeyinin belirlenmesi gerekmektedir. Ulusal alan yazın incelendiğinde, okul öncesi dönem çocuklarının çatışma çözme becerilerini ölçebilecek güvenilir ve geçerli bir ölçme aracına rastlanmamıştır. Bu kapsamda böyle bir ölçeğin geliştirilmesi hem alan yazına hem de çocukların gelişimine önemli bir katkı sunacaktır. Çatışma çözme becerilerini destekleyen etkinliklerin geliştirilmesi ve uygulanması, çocukların çatışma çözme beceri düzeylerinin istenilen seviyeye ulaşmasını sağlayacaktır. Okul öncesi dönem çocuklarının çatışma çözme becerilerinin ölçülmesi ve bu becerilerin etkinlikler ile desteklenmesi bakımından bu araştırmanın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Alan yazın tarandığında okul öncesi dönemde çatışma çözme becerileri ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmekte olup, bu araştırmanın alana bilimsel açıdan katkı sunacağı öngörülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul öncesi dönem çocuklarının normal gelişim gösterdikleri varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Araştırmanın hem ölçek geliştirme süreci hem de deneysel çalışma süreci Isparta ilinden toplanan veriler ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Çatışma Çözme Becerileri: Kişilerin anlaşmazlıkları etkili bir şekilde yönetmek, tarafların gereksinimlerini ve duygularını dikkate alarak çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirmek için kullandığı sosyal, duygusal ve bilişsel becerilerdir.

2 ALAN YAZINI

Bu başlık altında; çatışmanın ne olduğu, çatışma türleri, çatışmanın nedenleri, çatışma çözme biçimleri, çatışma çözme süreçleri, okul öncesi dönemde çatışmanın nedenleri ve çatışma çözmenin sonuçları başlıklarına yer verilmiştir.

2.1 Çatışma

Çatışma; İngilizce “conflict” kelimesinden türemiş olup, Latince kökeni “conflictus” kelimesine dayanmaktadır ve bu kelime birbirine vurmak, karşı karşıya gelmek anlamlarını taşımaktadır (Pekkaya, 1994). Çatışma farklı biçim, durum ve yoğunluklarda ortaya çıkabilir ve bir opsiyonun seçilmesi sürecinde, birey ya da grupların ikilem veya güçlük yaşaması sonucu karar verme mekanizmalarında bozulma olarak tanımlanabilir (Can, 2019). Çatışmaların ortaya çıkmasına neden olabilecek durumlar arasında inanç, değer, fikir, algı, kültür, sosyal roller, gereksinimler ve iletişim becerileri arasındaki farklılıklar yer almaktadır. Bu unsurlar devreye girdiğinde bireyler ya da gruplar arasındaki gerilim, engellenme, rekabet ve müdahaleler çatışma sürecini tetikleyebilir (Kavalcı, 2001). Karip (2013) çatışmayı güç, çıkar ve statü mücadelesi olarak değerlendirirken, Yazıcı Okuyan (2015) ise bireyler arası etkileşimin artmasıyla çatışmaların kaçınılmaz hale geldiğini vurgulamaktadır. Bilgin (1999) bireylerin ilgi, istek, bakış açıları ve bireysel farklılıklarından doğan ayrışmaların çatışmaya yol açabileceğini ifade etmektedir. Sonuç olarak, çatışma, bireyler ya da gruplar arasındaki ilişkilerde ortak paydalardan birinde yaşanan görüş ayrılığı veya çıkar çatışması sonucu ortaya çıkan anlaşmazlık durumları bütünü olarak tanımlanabilir. Çatışma kendini bir rekabetin içerisinde, sert mücadelelerde ya da ufak çaplı çekişmelerde ortaya çıkabilir. Çatışma, kesin bir şekilde olumlu ya da olumsuz olarak nitelendirilemez. Kişiler veya gruplar arasında olumlu bir hedef doğrultusunda gerçekleşen çatışmalar, kaliteyi artırarak hedefe daha verimli bir şekilde ulaşılmasını sağlayabilir. Bu nedenle, çatışmanın olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirilmesi, çatışma sürecinin dinamiklerinin dikkate alınmasını gerektirir.

Erken yaşlarda çocuklar için çatışmaların her zaman bir kazanan ve bir kaybeden olması gerektiği düşüncesi oldukça yaygındır. Ancak çatışmalar, kimi durumlarda kimsenin kaybetmediği veya kazanmadığı şekilde de çözülebilir. Bu noktada, yetişkinlerin çocukların iş birliği ve çatışma çözme becerilerini geliştirmelerine rehberlik etmeleri büyük önem taşır. Yetişkinler, çocuklara kuralların, düzenlemelerin ve kısıtlamaların

nedenlerini açıklamalı, çocukların çatışmaların nedenlerini belirlemelerine, alternatif çözüm yollarını keşfetmelerine ve bu yolların olası sonuçlarını değerlendirmelerine destek olmalıdır. Aynı zamanda, çocukların iş birliğinin ne anlama geldiğini anlamalarına ve bu beceriyi geliştirmelerine olanak sağlamalıdır. Örneğin, bir sorunu çözmek veya bir görevi tamamlamak için birden fazla kişinin birlikte çalışmasının faydaları çocuklara somut örneklerle gösterilebilir. Çocukların karşılıklı yardımlaşmayı öğrenmeleri ve başkalarıyla uyum içinde çalışmayı kabul etmeleri teşvik edilmelidir (Curtis, 1998). Kişilerarası çatışmalar, çocuklara başkalarının duygu, düşünce ve arzularını fark etmelerine olanak sağlayan bir öğrenme bağlamı sunar. Piaget, çatışmaların yeni bilgi yapılarını oluşturmadaki en etkili faktörlerden biri olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, çatışmalar yalnızca çözülmesi gereken sorunlar değil, aynı zamanda gelişim için bir fırsat ve ilerleme kaynağı olarak görülmelidir (Devries ve Zan, 1994).

Erken çocuklukta çatışmalar ilişkisel ve fiziksel saldırganlık olmak üzere iki ana türe ayrılabilir. İlişkisel saldırganlık, başkalarına zarar vermek için manipülasyon veya ilişkilerin zedelenmesi anlamına gelirken, fiziksel saldırganlık, doğrudan fiziksel zarar vermeyi içerir. Her iki çatışma türü de okul öncesi ortamlarda yaygın olarak görülür ve çocukların sosyal gelişimlerini önemli ölçüde etkileyebilir (Gower vd., 2014). Erken dönemde çatışmaların ele alınması ve çözüm yollarının geliştirilmesi olumsuz sonuçların önlenmesi açısından önemli olabilir.

Okul öncesi dönemde çatışmalar yalnızca rahatsız edici olumsuz davranış olarak algılanmamalıdır. Çünkü çatışmalar aynı zamanda sosyal gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır. Çocuklar çatışmalara girdikçe problem çözme, empati ve duygusal düzenleme gibi temel becerileri öğrenirler. Erken yaşta verilen çatışma çözme eğitiminin, çocukların kişilerarası çatışmaları daha etkili bir şekilde yönetebilmelerini sağlayabilir (Vestal ve Jones, 2004). Bu eğitim, çocukların başkalarının bakış açılarını anlamalarına yardımcı olur ve iş birliğini teşvik eder, bu da sağlıklı ilişkiler kurmak için önemlidir. Ayrıca, çocukların okul öncesi dönemde çatışma ile yaşadığı deneyimler, onların sosyal becerileri üzerinde uzun vadeli etkiler yaratabilir. Özellikle aile dinamikleri içinde erken dönemde yaşanan çatışmaların, çocukların ilerleyen dönemlerdeki davranışsal sonuçlarını, prososyal davranış sergileme yeteneklerini ve saldırganlığı yönetme becerilerini önemli ölçüde etkileyebileceği ifade edilmektedir. Bu durum, okul öncesi dönemde çatışma çözme süreçlerinde kazanılan becerilerin, bireylerin yaşam boyu sosyal etkileşimlerini ve

ilişkilerini şekillendirmede temel bir rol oynayabileceğini göstermektedir (Streit vd., 2020).

Eğitimciler, okul öncesi çocukların çatışma süreçlerinde rehberlik etmede hayati bir rol oynar. Yapılandırılmış çatışma çözme programlarını uygulayarak, öğretmenler çocuklara duygularını ifade etmeyi, çözümler üzerinde tartışmayı ve eylemlerinin sorumluluğunu almayı öğretebilir. Araştırmalar, etkili çatışma yönetimi stratejileri ile donatılmış öğretmenlerin daha olumlu bir sınıf ortamı oluşturabildiğini ve çatışmaların sıklığını ve şiddetini azaltabildiğini göstermektedir (Jenkins vd., 2008). Duygusal anlayışa odaklanan müdahaleler, çocukların akranlarının duygularını tanıma ve yanıt verme becerilerini öğrenmeleriyle birlikte, çatışmaları başarılı bir şekilde yönetme yeteneklerini artırabilir (Cao vd., 2023).

Özetle, okul öncesi dönemde çatışma çözme, sosyal ve duygusal gelişimin kritik bir bileşeni olan çok yönlü bir beceridir. Çatışmaların doğasını anlamak ve etkili çatışma çözme stratejilerini uygulamak, eğitimcilerin çocukların yaşamları boyunca fayda sağlayacak temel beceriler geliştirmelerine yardımcı olabilir. Çatışma çözme becerilerinin erken yaşta desteklenmesinin, çocukların çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetmeyi öğrenmelerini sağlamak için kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

2.2 Okul Öncesi Dönemde Çatışmanın Türleri

Çatışmalar, günlük yaşamın kaçınılmaz bir parçası olarak farklı bağlamlarda ve biçimlerde ortaya çıkabilmektedir. Kimi zaman bireyler arası etkileşimde, kimi zaman grup dinamikleri içinde yaşanan bu çatışmalardan tamamen kaçınmak mümkün olmasa da, en sağlıklı yaklaşım yapıcı ve çözüm odaklı bir tutum sergilemektir. Çatışmanın temel nedenlerini anlamaya yönelik bir çaba, tarafların karşılıklı ihtiyaç ve beklentilerini anlamalarını kolaylaştırarak etkili bir çözüm sürecinin kapısını aralar. Karşılıklı diyalog, empati ve açık iletişim, çatışmaların sağlıklı bir şekilde yönetilmesine katkıda bulunurken, sorunun kökenine inilmesi ve tarafların ortak bir noktada uzlaşabilmesi çatışmanın olumlu bir sürece dönüşmesini sağlayabilir. Okul öncesi dönemde çatışmalar çeşitli kaynaklardan ortaya çıkabilir ve farklı biçimlerde kendini gösterebilir. Bu çatışma türlerini anlamak, eğitimcilerin ve ebeveynlerin çocuklara çatışma çözme becerileri kazandırmalarına yardımcı olmak için son derece önemlidir. Okul öncesi dönemdeki temel çatışma türleri için hazırlanmış bir listeye ulaşılmamıştır. Bu nedenle alan yazınında bahsedilen ve yaygın olarak görülen okul öncesi dönemdeki temel çatışma

türleri taranarak derlenmiştir. Bu temel çatışma türleri; kişilerarası çatışmalar, aile kaynaklı çatışmalar, akran çatışmaları ve gelişimsel çatışmalar olarak sınıflandırılabilir.

Kişilerarası Çatışmalar: Kişilerarası çatışmalar genellikle çocuklar ile bakım verenleri veya çocukları ile ebeveynleri arasında ortaya çıkar. Bu çatışmalar, kurallar, beklentiler ya da davranışlarla ilgili anlaşmazlıklardan kaynaklanabilir. Çocukların ebeveynler arası çatışmaları algılama biçimlerinin, onların duygusal ve davranışsal tepkilerini önemli ölçüde etkilediği vurgulanmaktadır (Clements vd., 2014). Örneğin, çocuklar, ebeveynler arasındaki çözilemeyen çatışmaları tehdit edici olarak algılayabilir ve bu durum kaygı ve davranış sorunlarına yol açabilir. Yüksek seviyedeki ebeveyn çatışmalarının, çocuklarda artan davranış problemleri ile ilişkili olduğunu ve aile içindeki kişiler arası çatışmaların çocukların duygusal güvenliği ile çatışma çözme becerilerini şekillendirebilir (Lee vd., 2019).

Aile Kaynaklı Çatışmalar: Aile kaynaklı çatışmalar, genellikle kardeşler arasında ya da ebeveyn ve çocuklar arasında meydana gelen anlaşmazlıkları kapsar. Evlilik çatışmalarının ebeveynlik uygulamalarını etkilediği ve bu durum da çocukların sosyal becerilerinin gelişimini şekillendirebilir (Hosokawa ve Katsura, 2017). Bu durum, aile üyeleri arasındaki çatışmaların, çocuklarda çatışma çözme becerilerinin gelişimini teşvik eden ya da engelleyen bir ortam yaratabileceğini göstermektedir. Ebeveynler arası çatışmalara maruz kalmanın, çocukların duygusal güvenliğini ve sosyal durumlara uyum sağlama becerilerini önemli ölçüde etkileyebilebilir (Davies vd., 2018). Aile içi çatışmaların ebeveyn-çocuk etkileşimlerini düzenleyebileceği ve bu durumun çocukların duygu düzenlemesi ve davranışlarını etkileyebilir (Paschall vd., 2017). Bu nedenle, aile kaynaklı çatışmaların dinamikleri, çocukların çatışma durumlarına verdiği tepkilerde kritik bir rol oynamaktadır.

Akran Çatışmaları: Akran çatışmaları, çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunduğu erken çocukluk ortamlarında sıkça görülür. Bu çatışmalar genellikle oyuncak paylaşımı, sıralı oyun oynama ya da oyun sırasında farklı fikirlerden kaynaklanır. Bu fikirler üzerindeki anlaşmazlıkların özellikle okul öncesi çocuklar arasında yaygın olduğunu ve çocukların bu çatışmaları çözmek için baskı kurma, kaçınma ve uzlaşma gibi çeşitli stratejiler kullanılmaktadır (Spivak, 2015). Akran çatışmalarını yönetebilme yeteneği, sosyal gelişim için kritik bir öneme sahiptir; çünkü çözilemeyen çatışmalar, sosyal geri çekilme ya da saldırganlık gibi sorunlara yol açabilir. Akran çatışmalarını yönetmede

mizah, çocukların gerginlikleri azaltmak için mizahı yaratıcı bir strateji olarak kullanılabilir (Dalli vd., 2023). Bu durum, akranlar arasındaki çatışmaların sosyal bağlamının çok yönlü olduğunu ve çocukların sosyal becerileri ile duygusal gelişimlerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Gelişimsel Çatışmalar: Çocuklar gelişen bağımsızlıklarını ve sosyal etkileşimlerini yönetirken çatışmalar ortaya çıkabilir. Örneğin, çocuklar paylaşma veya iş birliği yapma konularında zorluk yaşayabilir ve bu durum çatışmalara neden olabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin, bu gelişimsel aşamalarda çocukların sosyal ve duygusal davranışlarını gözlemlemede ve yönlendirmede önemli bir rol oynayabilir (Maleki vd., 2019). Okul öncesi dönemde çocukların çatışmaları özellikle sosyal ve duygusal gelişim bağlamında değerlendirilebilir. Çocukların duygularını uygun bir şekilde ifade edememesi veya yönetememesi nedeniyle ortaya çıkar. Çocukların duygusal anlama becerilerinin, akran çatışmalarını etkili bir şekilde çözme yeteneklerinde kritik bir rol oynadığını belirtilmektedir (Cao vd., 2023). Bu durum, duygusal gelişimlerinin desteklenmesinin çocukların çatışmaları daha başarılı bir şekilde yönetmesine yardımcı olabileceğini göstermektedir. Sosyal gelişimleri incelendiğinde ise çatışmalar, çocukların sosyal beceri düzeylerindeki farklılıklardan da kaynaklanabilir. Sosyal becerileri yeterince gelişmemiş okul öncesi çocukların, akranlarıyla iş birliği yaparak oynamakta zorlanabileceğini ve bu durumun çatışmalara yol açabileceğini göstermektedir (Serykh vd., 2021). Bu durum, erken çocukluk eğitimi programlarının, çocuklar arasındaki çatışmaları azaltmak için sosyal becerilerin geliştirilmesine odaklanması gerektiğini göstermektedir. Çatışmalar çocukların çevrelerinden gözlemleyip taklit ettikleri davranışlardan kaynaklanan sosyal öğrenme süreçlerinden de doğabilir. Olumsuz çatışma durumlarına maruz kalan çocukların, bu davranışları taklit ederek uyumsuz çatışma çözme stratejileri geliştirebileceği belirtilmektedir (Silva vd., 2011). Bu durum, okul öncesi ortamlarında olumlu rol modelleri sunmanın ve çatışma çözme eğitiminin önemini vurgulamaktadır.

2.3 Okul Öncesi Dönemde Çatışmanın Nedenleri

Okul öncesi dönemde çatışmanın nedenleri çok yönlü olabilmektedir ve gelişimsel aşamalar, sosyal etkileşimler, aile dinamikleri ve çevresel etkiler gibi çeşitli faktörlere dayandırılabilir. Bu nedenleri anlamak, eğitimcilerin ve bakım verenlerin çatışmaları etkili bir şekilde ele alarak çocuklarda sağlıklı çatışma çözme becerilerinin gelişimini desteklemeleri için önemlidir.

Gelişimsel Faktörler: Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel ve duygusal olarak önemli bir gelişim gösterdiği bir süreçtir. Çocuklar, duygularını yönetmeyi ve sosyal ipuçlarını anlamayı öğrenmektedir, bu da yanlış anlamalara ve çatışmalara yol açabilir. Çatışma çözme becerileri düşük olan çocukların çatışmalara saldırgan ya da içe kapanıklık biçiminde tepki vermesine neden olabileceği, bunun da çatışma durumlarını daha da kötüleştirebileceğini vurgulanmaktadır (Zhu vd., 2021). Bu gelişimsel bakış açısı, çatışma çözme becerilerinin erken dönemde öğretilmesinin önemini ortaya koymaktadır.

Sosyal Etkileşimler: Akran etkileşimleri, okul öncesi dönemde çatışmaların önemli bir kaynağını oluşturur. Oyuncak paylaşımı, sıralı oyun oynama ya da farklı oyun tarzları gibi durumlar genellikle anlaşmazlıklara yol açar. Evlilik çatışmalarının çocukların duygusal tepkilerini etkileyebileceği gibi bu durumu akranlarla etkileşimlerini de olumsuz etkileyebilir (Han vd., 2017). Aile çatışmaları nedeniyle olumsuz duygular yaşayan çocuklar, akranlarıyla olumlu etkileşim kurmakta zorlanabilir ve bu da daha fazla çatışmaya neden olabilir. Ayrıca ebeveyn ilişkilerinin niteliğinin, çocukların akran etkileşimlerini yönlendiren sosyal ve duygusal becerilerini etkileyebilir (Gong vd., 2023). Bu nedenle, çocukların içinde bulundukları sosyal bağlam, çatışmaların ortaya çıkmasında kritik bir rol oynamaktadır.

Aile Dinamikleri: Aile dinamikleri, ebeveyn çatışmaları ve ebeveynlik tarzları dâhil olmak üzere, çocukların davranışlarını ve çatışma deneyimlerini önemli ölçüde etkiler. Yüksek kaliteli bakım ortamlarının, güvenli bağlanma ilişkilerini teşvik ederek ve sosyal ve duygusal beceriler öğretmek aile çatışmasının etkilerini azaltabileceği öngörülmektedir (Stein ve Russell, 2021). Buna karşın, yıkıcı evlilik çatışmaları, çocuklarda artan stres ve kaygıya yol açabilir ve bu durum akranlar ya da kardeşlerle çatışma olarak ortaya çıkabilir. Yapıcı ve yıkıcı evlilik çatışmalarının, çocukların sosyal uyumu üzerinde uzun vadeli etkileri olabileceğini göstererek, aile ortamının çatışma gelişiminde kritik bir faktör olduğu düşünülmektedir (McCoy vd., 2013).

Çevresel Etkiler: Daha geniş çevre, özellikle okul öncesi eğitim ortamları da çatışmaların ortaya çıkmasında rol oynamaktadır. Okul öncesi dönem çocukları, doğal bir şekilde hareket etme ve keşfetme eğilimindedir. Bu hareket etme ihtiyacı ile eğitim ortamlarında karşılaştıkları akademik beklentiler arasında bir denge sağlanamaması, çocukların oyun sırasında hayal kırıklığı yaşamalarına ve akranlarıyla çatışmalara neden olabilir. Çocuklar, enerjilerini boşaltacak alan veya fırsatlar bulamadıklarında, duygusal gerilim

yaşayarak sosyal etkileşimlerinde problem çözme ve uyum sağlama gibi becerilerde zorlanabilirler. Bu durum, eğitimcilerin çocukların fiziksel ve sosyal gereksinimlerini dikkate alarak öğrenme ortamlarını düzenlemesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Gehris vd., 2014). Eğitimcilerle olan etkileşimlerin niteliği çocukların sosyal becerilerinin gelişimini etkileyebilir; olumlu çatışma çözme modelleri sergileyen öğretmenler, çocukların anlaşmazlıkları etkili bir şekilde yönetmeyi öğrenmelerine yardımcı olabilir.

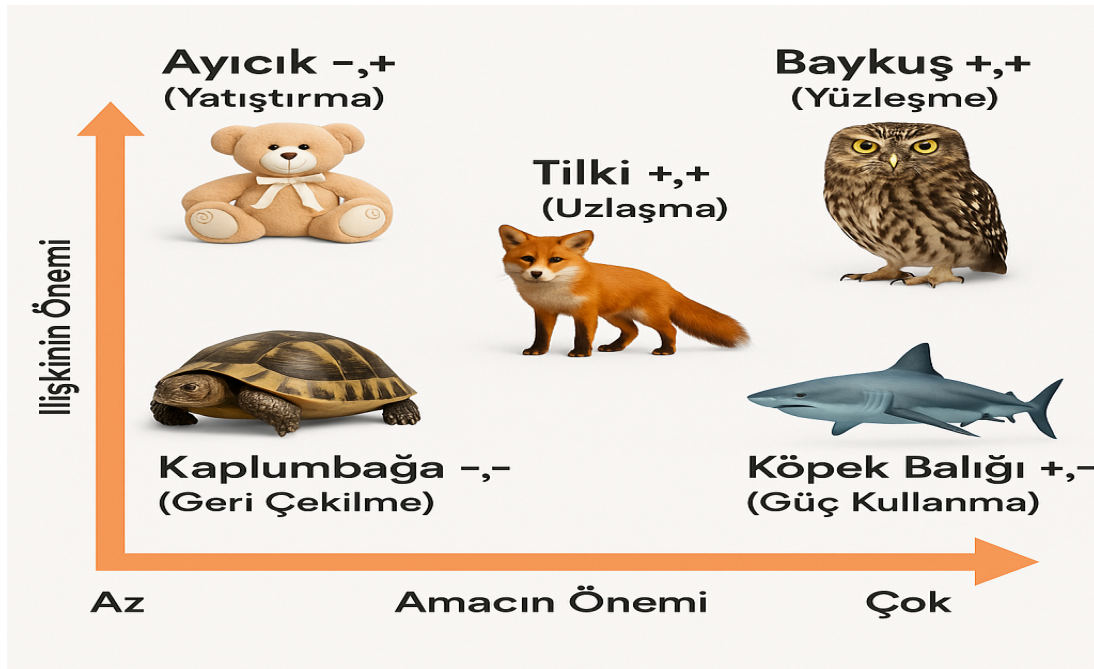
Okul öncesi dönemde çatışmanın nedenleri; gelişimsel faktörler, sosyal etkileşimler, aile dinamikleri ve çevresel etkiler gibi unsurlara dayanmaktadır. Bu nedenlerin farkında olmak, bakım verenlerin ve eğitimcilerin çatışma çözme becerilerini teşvik etmek için stratejiler uygulamalarına olanak tanıyabilir ve bu durum çocukların duygusal ve sosyal gelişimini destekleyebilir.

2.4 Çatışma Çözme Biçimleri

Çatışma çözme stratejileri belirlenirken ilişkinin amacı mı yoksa kişinin amacı mı önemli sorusu sorulmaktadır. Bu sorunun cevabı da çatışma çözme yöntemlerini belirleyen bir unsurdur. Bireylerin kişisel hedefleri ve ilişkisel hedefleri arasındaki çatışmaların çözülmesi, yalnızca bireysel tatminin değil, aynı zamanda grup dinamiklerinin sürdürülebilirliğini sağlamak açısından kritik bir unsurdur (Carvalho vd., 2023).

Şekil 1

Çatışma çözme stratejileri



Kaynak: (Johnson ve Johnson, 2005, Johnson ve Johnson, 2016)

Şekil 1’de yer alan çatışma çözme stratejileri, farklı hayvan figürleriyle metaforik biçimde temsil edilmiştir. Beş temel çatışma çözme stili olan zorlama, uyum sağlama, uzlaşma, iş birliği ve kaçınma; sırasıyla köpekbalığı, ayıcık, tilki, baykuş ve kaplumbağa metaforlarıyla açıklanmakta ve bireylerin çatışma durumlarına verdikleri tepkileri simgelemektedir. Bu strateji sınıflandırması kökenini, ilk kez Thomas ve Kilmann’ın (1974) ortaya koyduğu çatışma çözme stilleri modelinden almaktadır. Ancak bu teorik yapı, Johnson ve Johnson (1987) tarafından eğitim bağlamına uyarlanmış; *Joining Together: Group Theory and Group Skills* adlı eserlerinde bu çatışma çözme tarzları çocuklara yönelik somutlaştırılmış ve hayvan metaforları aracılığıyla öğretilabilir hale getirilmiştir (Johnson ve Johnson, 2016). Daha sonra Johnson ve Johnson (2005), bu yapıyı *Teaching Students to Be Peacemakers* adlı program kitaplarında genişleterek sınıf içi çatışma çözme becerilerinin kazandırılmasına yönelik uygulama örnekleri ve öğretim stratejileri ile desteklemiştir. Bu model, özellikle erken çocukluk ve ilköğretim döneminde sosyal-duygusal öğrenmeyi destekleyen güçlü bir yapı olarak kullanılmıştır. Çatışma çözme stillerinin hayvan metaforları ile öğretilmesi, çocukların sosyal ilişkilerinde duygularını fark etme, kendi davranışlarını değerlendirme ve başkalarının bakış açısını anlama becerilerini desteklemektedir.

Zorlama (Köpekbalığı): Zorlama yaklaşımı, bireyin kendi ihtiyaç ve çıkarlarını karşılamak uğruna karşı tarafın istek ve duygularını göz ardı ettiği rekabetçi bir çatışma çözme stilidir. Johnson ve Johnson (2005) bu stili, çatışmanın çözümünde baskıcı, tehditkâr veya fiziksel güç kullanmaya eğilimli bireylerin sergilediği davranışlarla ilişkilendirmektedir. Bu stratejiyi kullanan kişiler için “kazanmak”, ilişkiden daha önceliklidir. Erken çocukluk döneminde bu stil, oyuncağı paylaşmamak, “Benim! Ver!” gibi emredici söylemler veya fiziksel müdahaleler yoluyla kendini göstermektedir. Köpekbalığı metaforuyla temsil edilen bu yaklaşım, kısa vadede çözüme ulaşsa da, uzun vadede ilişkilerde güveni zedeleyebilir ve sosyal öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilir (Johnson ve Johnson, 2016).

Uyma (Ayıcık): Ayıcık, çatışma çözme stillerinden “uyma” yaklaşımını temsil eder. Bu tarzda bireyler, kendi ihtiyaçlarını ve isteklerini geri planda tutarak karşı tarafın taleplerine öncelik verir. Uyma stratejisi, genellikle ilişkideki huzuru korumayı tercih eden, çatışmadan kaçınan ve karşı tarafla uzlaşma uğruna kendi beklentilerinden feragat eden bireylerde görülür (Johnson ve Johnson, 2005). Bu yaklaşım kısa vadede ilişkilerde

olumlu bir atmosfer yaratabilir; ancak bireyin sürekli olarak kendini geri planda bırakması, zamanla içsel hoşnutsuzluk ve iletişim problemleri yaratabilir. Çocuklar bu tarzı benimsediklerinde, örneğin bir oyuncağı paylaşma durumunda “Tamam, sen al” diyerek aslında istemedikleri hâlde oyuncağı verebilir veya grup oyununda kendi fikrini söylemek yerine arkadaşlarının fikirlerini kabul ederek pasif kalabilirler. Bu strateji, özellikle küçük yaş gruplarında sıklıkla gözlemlenen bir çatışma çözme davranışı olup, çocukların duygusal düzenleme ve sosyal etkileşim becerileriyle yakından ilişkilidir (Denham vd., 2003; Rubin vd., 2011).

Uzlaşma (Tilki): ilki, çatışma çözme stillerinden “uzlaşma” yaklaşımını temsil eder. Bu stratejide bireyler, kendi ihtiyaçlarının bir kısmından, karşı taraf ise kendi beklentilerinin bir kısmından vazgeçerek ortak bir çözüm arar. Uzlaşma, genellikle kısa vadeli çözümler için etkili olabilir ve çatışma yaşayan tarafların belirli ölçülerde tatmin olmasını sağlar. Johnson ve Johnson (2005), uzlaşmanın bireyler arasında karşılıklı kabul gören çözümler oluşturmak için kullanılan bir strateji olduğunu ve özellikle sosyal ilişkilerde dengeyi sağlamak amacıyla tercih edildiğini belirtmiştir. Ancak bu yöntem, çatışmanın temel nedenlerini her zaman derinlemesine ele almayabilir ve bu nedenle uzun vadede kalıcı çözümler üretmekte yetersiz kalabilir. Çocuklar bu stratejiyi benimsediklerinde, örneğin bir oyuncak paylaşımı esnasında “Sen 5 dakika oyna, sonra sıra bende” gibi çözüm yolları geliştirebilir ya da oyuncakla aynı anda farklı şekillerde oynamanın yollarını arayabilirler. Bu tarz, çocukların perspektif alma, empati kurma ve esneklik gibi sosyal-duygusal becerilerinin gelişmeye başladığını göstermektedir (Denham vd., 2003). Ancak erken çocukluk döneminde bu beceriler henüz gelişimsel olarak istikrarlı olmadığı için, uzlaşma davranışı her çocukta aynı düzeyde gözlemlenmeyebilir (Rubin vd., 2011).

İşbirliği (Baykuş): Baykuş, çatışma çözme yaklaşımlarından “iş birliği” stilini simgeler. Bu strateji, tüm tarafların gereksinimlerini ve endişelerini karşılayacak yaratıcı çözümler üretmeyi hedefler. İş birliği yaklaşımı, açık iletişim, empati ve karşılıklı saygıya dayalı bir tartışma sürecini teşvik eder. Johnson ve Johnson (2005), iş birliğinin yalnızca çatışmayı çözmekle kalmadığını, aynı zamanda bireylerin sosyal ilişkilerini güçlendirdiğini, özgüvenlerini artırdığını ve problem çözme becerilerini yapılandırıldığını vurgulamaktadır. Bu strateji, çocukların daha ileri düzeyde sosyal problem çözme becerileri ve gelişmiş perspektif alma yetenekleri gerektirir. Bu nedenle erken çocukluk döneminde iş birliği davranışları gelişimsel olarak gözlemlense de, tutarlılık kazanması

zaman alabilmektedir (Rubin vd., 2011). İş birliği stratejisini kullanan çocuklar, örneğin ortak bir oyun kurarak birlikte kurallar belirler, oyuncakları dönüşümlü ve iş birliği içinde kullanırlar. Örneğin, legolarla ev yapmaya karar verip tüm parçaları bir araya getirerek birlikte planlama ve uygulama sürecine katılırlar. Bu davranışlar, sosyal bilişsel becerilerin gelişimini ve sosyal bağların güçlenmesini destekleyen önemli göstergelerdir.

Kaçınma (Kaplumbağa): Kaplumbağa, çatışmalardan uzak durmayı tercih eden “kaçınma” stilini temsil eder. Bu yaklaşımda birey, çatışmayı görmezden gelerek veya ortamdan uzaklaşarak problemi çözmek yerine ondan kaçır. Johnson ve Johnson (2005), kaçınma stratejisinin, bazı durumlarda çatışmanın daha fazla büyümesini engellemek açısından kısa vadeli bir rahatlama sağlayabileceğini, ancak uzun vadede sorunların birikmesine ve duygusal uzaklaşmaya yol açabileceğini vurgular. Bu strateji, çatışmadan tamamen kaçınma ya da pasif davranma şeklinde ortaya çıkabilir. Erken çocukluk döneminde kaçınma stratejisi, çocukların henüz duygularını yeterince tanıyamamaları ve sosyal problem çözme becerilerinin sınırlı olması nedeniyle sıkça gözlemlenebilir (Rubin vd., 2011). Çocuklar bu stratejiyi kullandıklarında genellikle bir anlaşmazlık durumunda sessiz kalabilir, göz teması kurmaktan kaçınabilir veya tartışmaya girmemek için ortamdan uzaklaşabilir. Örneğin, oyuncak paylaşımı sırasında oyuncuğ almak yerine başka bir köşeye geçerek oyuna katılmamayı tercih edebilirler. Bu tarz davranışlar, çocukların duygusal güvenliğini koruma çabasını yansıtmakla birlikte, sosyal beceri gelişimi açısından sınırlayıcı olabilir. Bu nedenle kaçınma stratejisinin, sosyal etkileşimleri ve duygusal farkındalığı destekleyecek müdahalelerle zamanla yerini daha yapıcı stratejilere bırakması beklenmektedir.

Sonuç olarak, zorlama (köpekbahğı), uyma (ayıcık), uzlaşma (tilki), işbirliğı (baykuş) ve kaçınma (kaplumbağa) çatışma çözme stillerinin her biri, kendine özgü avantajlar ve dezavantajlar sunar. Bu stilleri anlamak, bireylerin çatışmaları daha etkili bir şekilde yönetmesine ve bağlama uygun yaklaşımı seçmesine yardımcı olabilir.

2.5 Çatışma Çözme Süreçleri

Kişiler arası çatışmaların daha yapıcı ve kalıcı bir biçimde çözülebilmesi için belirli sistematik çatışma çözme becerileri geliştirilmiştir. Sweeney ve Carruthers (1996) tarafından oluşturulan bu beceriler, tarafların anlaşmazlıkları etkili bir şekilde yönetmelerini sağlayacak stratejiler sunmaktadır. Hakem kararı, pazarlık, arabuluculuk gibi süreçler çatışmaların çözüm süreçlerinde kullanılabilir.

Hakem kararı (Arbitration/Adjudication), tarafların kendi aralarında çözemediği sorunlar için objektif bir üçüncü kişiye başvurmasını içerir ve hakemin verdiği kararlara taraflar uymak zorundadır. Pazarlık (Negotiation), kişilerin farklılıkları ve fikir ayrılıklarını iki taraf için de uygun hale getirmeye çalıştığı bir süreçtir. Bu süreçte taraflar kendi çıkarlarını ön plana çıkararak karşı tarafı ikna etmeye çalışabileceği gibi her iki tarafın çıkarlarını gözетerek bazı tavizler verilerek uzlaşma sağlanabilir. Arabuluculuk (Mediation) ise tarafsız üçüncü bir kişinin sürece dahil olarak çatışmayı çözmek için iletişim ve problem çözme becerilerini kullanmasını kapsar. Hakem kararından farklı olarak, arabulucu kesin karar verme yetkisine sahip değildir ancak iki taraf için de adil ve memnuniyet sağlayan çözümler üretmeye çalışır. Kişiler arası çatışmalarda her iki tarafın da kazançlı çıktığı uzlaşmalar en ideal sonuçlar olarak görölmektedir. Bu bağlamda, etkili bir çatışma çözme sürecinin yürütölmesi için uygun bir ortam oluşturulmalı ve taraflar kendilerini zihinsel olarak yapıcı ve olumlu bir tutuma hazırlamalıdır (Sweeney ve Carruthers, 1996).

Çatışma çözme süreci, tarafların kendilerini en rahat hissettikleri zamanda ve ortamda gerçekleştirilmelidir. Sürecin başlangıcında kullanılan ifadeler özenle seçilmeli ve taraflar, birbirlerini doğru algılayabilmek adına açık bir bakış açısı geliştirmelidir. Çatışma sürecinde karşılıklı gereksinimler ve ortak çıkarlar ön planda tutulmalı, sağlıklı bir iletişim ortamı oluşturularak uygulanabilir çözüm seçenekleri değerlendirilmelidir. Son aşamada ise taraflar için adil ve uygulanabilir bir anlaşmaya varılması hedeflenmelidir (Öner, 2010).

2.6 Okul Öncesi Dönemde Çatışmanın Sonuçları

Okul öncesi dönemdeki çocuklarda çatışma çözme becerileri, onların sosyal gelişimi ve duygusal iyi oluşu için hayati öneme sahiptir. Bu beceriler, akranlarla yaşanan anlaşmazlıkları anlamayı, müzakere etmeyi ve çözmeyi içerir ve erken çocukluk dönemindeki sosyal etkileşimlerin kritik bir parçasıdır. Çatışma çözme becerilerinin erken yaşlarda öğretilmesinin, çocukların büyüdükçe çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetme becerilerini önemli ölçüde geliştirebileceğini göstermektedir (Ndijuye, 2019). Bu becerilerin gelişimi, çocukların büyüdükleri sosyokültürel çevreden büyük ölçüde etkilenir. Vygotsky'e göre çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler gibi daha bilgili bireylerle olan etkileşimler yoluyla öğrenir ve bu kişiler, çocukların sosyal becerilerde, çatışma çözme de dâhil olmak üzere, daha yüksek seviyelere ulaşmasına yardımcı olmak için

rehberlik sağlar. Öğretmenler, çocuklar arasında uygun iletişimi ve etkileşimi kolaylaştırarak, bu becerilerin öğrenilmesini destekleyen bir ortam oluşturma sürecinde kilit bir rol oynar (Yang vd., 2021).

Okul öncesi ortamlarında, çatışmalar genellikle çeşitli etkinlikler sırasında ortaya çıkar ve bu çatışmaların nasıl yönetildiği, çocukların sosyal normları ve kabul edilebilir davranışları anlamalarını şekillendirebilir. Öğretmenler, bu anlaşmazlıklara sık sık arabuluculuk yapar ve çocuklara, anlaşmazlıkların yapıcı bir şekilde nasıl çözülebileceğini göstererek rehberlik sağlarlar (LeMaster, 2010). Çatışma çözme becerileri, çocukların bu dönemde geliştirdiği sosyal becerilerle bağlantılıdır. Yüksek düzeyde aile içi çatışmaya maruz kalan çocukların duygusal düzenleme becerileri ve sosyal durumlarla başa çıkma becerileri olumsuz etkilenebilir. Dolayısıyla destekleyici bir ev ortamının bu becerilerin geliştirilmesinde önemli olabilmektedir (Doom vd., 2018). Okul öncesi dönemdeki çocuklarda çatışma çözme becerileri, onların sosyal ve duygusal gelişimi için hayati öneme sahiptir (Denham, 2006). Bu beceriler, yetişkinler ve akranlarla kurulan etkileşimler yoluyla geliştirilir (Vygotsky, 1978). Öğretmenler ile ebeveynler, çatışmaları modelleme ve arabuluculuk yapma konusunda önemli roller oynar. Anlaşmazlıkları çözme becerisi, yalnızca çocukların anlık sosyal etkileşimlerini iyileştirmekle kalmaz, aynı zamanda gelecekteki ilişkileri ve duygusal sağlıkları için de bir temel oluşturur. Okul öncesi dönemde çocukların çatışma çözme becerilerini geliştirmesi, yalnızca sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemekle kalmaz, aynı zamanda bu becerilerin farklı çatışma çözme yaklaşımlarını anlayarak uygulanabilmesini de gerektirir. Çocukların çatışmaları yönetirken hangi sonuca ulaşacakları, bu süreçte kullanılan stratejilere ve yaklaşımlara bağlıdır. Bu bağlamda, kazan-kazan gibi yapıcı sonuçlar, hem bireysel hem de ilişkisel düzeyde olumlu etkiler yaratırken, farklı yaklaşımlar daha farklı dinamiklere yol açabilmektedir (Johnson ve Johnson, 2005).

Çatışmalar belirli süreçlerden geçerek farklı çözüm yaklaşımlarına göre şekillenmekte ve üç temel sonuca ulaşabilmektedir. Bu sonuçlar, kazan-kazan, kazan-kaybet ve kaybet-kaybet olarak sınıflandırılmaktadır. Kazan-kazan yaklaşımında, her iki tarafın da makul ve adil bir sonuca ulaşması hedeflenir. Bu yaklaşım, yalnızca mevcut çatışmanın çözümünü sağlamakla kalmaz, aynı zamanda tarafların gelecekteki ilişkilerini olumlu yönde etkileyerek iş birliği ve karşılıklı anlayışın gelişmesine katkıda bulunur. Kazan-kazan yaklaşımını benimseyen bireyler, ortak sorunu tartışabilmeli, birbirlerinin

isteklerini ve duygularını anlamalı, duygu ve ihtiyaçlarının nedenlerini fark edebilmeli ve karşılıklı anlayışı açık bir şekilde ifade edebilmelidir. Son olarak, her iki tarafın da beklentilerini karşılayan adil bir anlaşmaya varılması önemlidir (Johnson ve Johnson, 1996b; Schrumpf vd.,2007).

Kazan-kaybet yaklaşımında ise taraflardan biri, çatışma sürecinde kendi çıkarlarını ön plana çıkarırken karşı tarafın duygu ve düşüncelerini göz ardı eder. Bu durum, bir tarafın kazançlı çıkarken diğer tarafın mağduriyet yaşamasına yol açar ve uzun vadede ilişkilerde dengesizlik yaratabilir. Kaybet-kaybet yaklaşımında ise, taraflar yalnızca kendi çıkarlarını ön planda tutmaya odaklanır ancak bu durum, hiçbir tarafın tatmin edici bir çözüme ulaşamaması ile sonuçlanır. Bu yaklaşımda bireyler, öfke, baskı ve şiddet gibi dayatmacı yöntemlere başvurabilir ve çatışma sonucunda taraflar duygusal ve sosyal olarak olumsuz etkilenebilir. Aslında hem kazan-kaybet hem de kaybet-kaybet yaklaşımlarında taraflar, belirli bir sonuca ulaşmış gibi görünse de duygusal tatmin sağlayamadıkları sürece çatışmadan olumsuz etkilenirler (Johnson ve Johnson, 1996b; Schrumpf vd.,2007). Bu nedenle, çatışma çözümlerinde yapıcı, tarafları duygusal ve sosyal olarak tatmin eden, karşılıklı çıkarları gözeten çözüm yollarının geliştirilmesi önem arz etmektedir (Ozan Demir, 2009).

Okul öncesi dönemde çatışmanın sonuçları, çocuğun duygusal, sosyal ve davranışsal gelişimini önemli ölçüde etkileyebilir. Araştırmalar, hedefe yönelik müdahaleler olmadan çocukların etkili çatışma çözme stratejileri geliştirmekte zorlanabileceğini ve bunun çekilme ya da saldırganlık gibi uyumsuz davranışlara yol açabileceğini göstermektedir (Streit vd., 2020). Bu durum, çocukların çatışmaları yapıcı bir şekilde ele almaları için gerekli becerilerle donatmada yapılandırılmış eğitimin önemini vurgulamaktadır. İster kişilerarası anlaşmazlıklardan ister aile dinamiklerinden ya da akran etkileşimlerinden kaynaklansın, çatışmalar, çocuğun gelecekteki ilişkilerini ve genel iyi oluşunu şekillendiren çeşitli sonuçlara yol açabilir. Bu sonuçları anlamak, bakım verenler ve eğitimciler için çocuklarda sağlıklı çatışma çözme becerilerini geliştirmelerine olanak tanıyabilir.

Duygusal ve Davranışsal Sorunlar: Okul öncesi dönemde çatışmanın en belirgin sonuçlarından biri, duygusal ve davranışsal sorunların ortaya çıkmasıdır. Ebeveynler arası çatışmanın artmasının, çocuklarda saldırganlık ve itaatsizlik gibi dışa vurulan sorunlarla pozitif bir korelasyon gösterdiği belirlenmiştir (Kouros vd., 2010). Yüksek

düzeyde çatışmaya maruz kalan çocukların, başa çıkma mekanizması olarak uyumsuz davranışlar geliştirebileceğini göstermektedir. Benzer şekilde çatışma ve saldırganlığın olduğu ortamlarda büyüyen çocukların, ilerleyen yaşamlarında kaygı, depresyon ve davranış bozuklukları geliştirme riski taşıdığını vurgulamaktadır (Chan vd., 2011). Bu bulgular, uzun vadeli duygusal zorlukları önlemek için çatışmaların yapıcı bir şekilde ele alınmasının önemini ortaya koymaktadır.

Sosyal Yeterlik Üzerindeki Etkisi: Çatışmalar, çocuğun sosyal yeterliğini ve sağlıklı ilişkiler kurma yeteneğini de etkileyebilir. Ebeveynler arası çatışmanın, annelerin duyarlılığını olumsuz etkilediğini ve bunun çocuğun sosyal gelişimini engelleyebileceği belirlenmiştir (Trumbell vd., 2022). Ebeveynlerin çatışmaya dâhil olması, çocuklarının gereksinimlerine duyarlı bir şekilde yanıt verme becerilerini azaltabilir ve bu durum duygusal desteğin eksikliğine yol açabilir. Bu, çocukların uygun çatışma çözme stratejilerini öğrenememesi nedeniyle sosyal etkileşimlerde zorluk yaşamasına neden olabilir. Lee vd. (2021), çözülemeyen çatışmaların, uyumsuz duygusal düzenleme ve davranışsal sorunların içselleştirilmesine yol açabileceğini ve bunun çocukların sosyal etkileşimlerini daha da karmaşıklatabileceğini vurgulamaktadır.

Uzun Vadeli Gelişimsel Yörüngeler: Erken dönemdeki çatışmaların etkileri, ilerleyen gelişimsel evrelere kadar uzanabilir. Erken çocukluk döneminde aile çatışmasına maruz kalmanın, prososyal ve saldırgan davranışlar dâhil olmak üzere uzun vadeli davranışsal sonuçlarla ilişkili olduğu ortaya koyulmuştur (Streit vd., 2020). Çocukların çatışma karşısında geliştirdiği beceri ve tepkilerin, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde kalıcı etkiler yaratabileceğini göstermektedir. Erken çocuklukta çatışmaları yapıcı bir şekilde çözme becerisi, çocukların zorluklarla etkili bir şekilde başa çıkmayı öğrenmeleri sayesinde dayanıklılık ve uyum yeteneği geliştirmelerine katkıda bulunabilir.

Dayanıklılık ve Başa Çıkma Mekanizmaları: Çatışma, olumsuz sonuçlara yol açabilmekle birlikte, dayanıklılık ve başa çıkma mekanizmalarının gelişmesi için bir katalizör de olabilir. Çatışmalardan etkilenecek olumsuz koşullara sahip çocukların dayanıklılık ve zihinsel sağlık geliştirebileceğini tartışılmaktadır (Tol vd., 2013). Bu durum, uygun şekilde yönlendirildiğinde, çocukların duygusal büyümeyi ve uyum yeteneğini teşvik eden çatışma yönetimi becerileri geliştirebileceğini göstermektedir. Destekleyici bakım verenlerin varlığı ve yapıcı çatışma çözme stratejileri, çocukların zorluklarla başa çıkma yeteneklerini artırabilir ve nihayetinde olumlu gelişimsel sonuçlara yol açabilir.

Okul öncesi dönemde çatışmanın sonuçları karmaşık ve çok boyutludur. Çatışmanın sonuçları; duygusal ve davranışsal sorunlar, sosyal yeterlik üzerindeki etkiler, uzun vadeli gelişimsel yörüngeler ve dayanıklılık potansiyelini kapsamaktadır. Bu sonuçların farkında olmak, bakım verenlerin ve eğitimcilerin, sağlıklı çatışma çözme becerilerini teşvik etmek için etkili stratejiler uygulamalarını sağlayabilir. Böylece çocukların genel gelişimini ve iyi oluşunu desteklemeye katkı sağlayabilir.

2.7 Okul Öncesi Dönem Çatışma Çözme Becerilerinin Desteklenmesi

Çatışma çözme becerileri, bireylerin sosyal ilişkilerde karşılaştıkları anlaşmazlıkları yapıcı ve etkili biçimde yönetmelerine olanak tanır. Bu süreçte özellikle problem çözme, duygu düzenleme, etkili iletişim, uzlaşma ve iş birliği gibi temel sosyal-duygusal yeterlikler öne çıkar. Problem çözme becerileri, çatışma sırasında tarafların gereksinimlerini karşılayan yaratıcı ve uygulanabilir çözümler üretme yeteneğini içerir. Sorunları tanımlama, alternatifler geliştirme ve bu alternatifler arasından en uygun olanı seçme süreci bu becerinin temel unsurlarıdır. Yapılandırılmış çatışma çözme etkinlikleri, çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunarak aktif problem çözme becerilerini deneyimlemelerine olanak tanır. Etkili biçimde uygulanan, sosyal ve duygusal gelişimi destekleyen müfredatlar, çocukların sosyal uyum ve problem çözme yeteneklerini anlamlı biçimde geliştirebilmektedir (Nix vd., 2013).

Duygu düzenleme, çatışma çözümünde bir başka kritik bileşen olup, bireyin öfke, hayal kırıklığı gibi yoğun duygularını tanımlayabilmesi ve kontrol edebilmesiyle ilgilidir. Bu beceri, çatışmanın tırmanmasını önlerken çözüm odaklı bir yaklaşımın benimsenmesini kolaylaştırır. Yapılandırılmış çatışma çözme eğitimi, çocukların duygularını tanımayı ve düzenlemeyi öğrenmelerine katkı sunar. Bu durum, akranlarla kurulan olumlu ilişkilerin sürdürülebilmesi açısından önemlidir. Duygularını etkili biçimde yönetebilen çocuklar, çatışma anlarında saldırganlık ya da geri çekilme gibi uyumsuz davranışlara yönelme ihtimali daha düşük bireyler hâline gelebilir (Williford vd., 2013).

Etkili iletişim becerileri ise, başarılı bir çatışma çözüm sürecinin temelini oluşturur. Aktif dinleme ve uygun yanıt verme yeteneği, çocukların iş birliğine dayalı çözüm yollarına katılmalarını kolaylaştırır. Duygularını ve gereksinimlerini açıkça ifade edebilen çocuklar, çatışma anında yanlış anlamaları azaltarak daha yapıcı iletişim kurabilirler. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin, çocuklara iletişim becerilerini kazandırmada önemli bir rol oynadıkları belirtilmektedir (Yang vd., 2021). Ayrıca Kanske ve Kotz'un

(2010) çalışması, çatışmaların çoğunun iletişim becerilerinin yeterince desteklenmemesinden kaynaklandığını savunmaktadır.

Uzlaşma ve iş birliği de çatışmaların olumlu sonuçlarla yönetilmesinde temel stratejilerdir. Uzlaşma, karşılıklı kabul edilebilir çözümler geliştirme sürecini desteklerken; iş birliği, sosyal ilişkilerin sürdürülebilirliğini güçlendirir. Bu bağlamda, iş birliğine dayalı ebeveynlik uygulamalarının çocukların prososyal davranışlarını olumlu etkilediği ve çocukların gözlemledikleri iş birlikçi tutumları benimsedikleri ifade edilmektedir (Scrimgeour vd., 2013).

Sonuç olarak, problem çözme, duygu düzenleme, etkili iletişim, uzlaşma ve iş birliği gibi sosyal-duygusal becerilerin etkileşimi, erken çocuklukta çatışma çözümünün temelini oluşturmaktadır. Bu beceriler yalnızca çatışma yönetimini kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda çocukların genel sosyal ve duygusal gelişimlerine de katkı sağlar. Okul öncesi eğitim ortamlarında bu becerilerin sistematik biçimde desteklenmesi, çocukların akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarına ve karşılaştıkları anlaşmazlıkları yapıcı yollarla çözmelerine yardımcı olabilir.

2.8 Okul Öncesi Dönemde Çatışma ile İlgili Araştırmalar

Okul öncesi dönemde çatışma ve çatışma çözme süreçleri üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde hem ulusal hem de uluslararası alan yazında sınırlı sayıda çalışmaya ulaşılmıştır. Yurt dışındaki çalışmalarda, erken çocukluk döneminde çocukların yaşadığı çatışmalar doğrudan ele alınarak incelemeler yapılmakta ve erken yaşlarda çatışma çözme becerilerinin gelişimine yönelik araştırmalara yer verilmektedir. Ancak Türkiye’de bu konudaki çalışmalar daha çok dolaylı yollardan ele alınmış; evlilik çatışmaları, hikâyeler veya masallardaki çatışma durumları üzerinden çocukların çatışma süreçleri incelenmiştir. Çatışma konulu araştırmalar genellikle 7-8 yaş ve üzerindeki çocuklara odaklanmakta, okul öncesi dönem çocuklarının yaşadığı çatışmalar ise sınırlı düzeyde ele alınmaktadır. Mevcut ölçekler ve yapılan çalışmalar daha çok ilköğretim ve ortaöğretim seviyesindeki çocukların çatışmaları, örgütsel çatışmalar ve ebeveyn-çocuk çatışmaları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Okul öncesi çocuklarının akran ilişkilerinde sergiledikleri çatışma çözme stratejilerini doğrudan ölçen kapsamlı bir ölçme aracı ve çatışma çözme becerilerini destekleyici etkinliklere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu doğrultuda, mevcut araştırmalar göz önünde bulundurularak, erken çocukluk dönemindeki çatışma çözme becerilerini değerlendirmeye yönelik güvenilir ve geçerli bir ölçme aracının geliştirilmesi

ve destekleyici etkinliklerin planlanması hem alanyazına hem de uygulamaya önemli katkılar sağlayabilir.

Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarına yönelik doğrudan çatışma çözme becerilerini değerlendiren, geçerli ve güvenilir bir ölçek bulunmamaktadır. Bununla birlikte, çatışma çözme süreçlerini doğrudan ölçmese de belirli alt boyutlarında çatışmaya yer veren ölçekler literatürde mevcuttur. Örneğin, Pianta (1992) tarafından geliştirilen ve 30 madde ile üç faktörden oluşan *Child Parent Relationship Scale* (*Çocuk-Ebeveyn İlişki Ölçeği*), çocukların ebeveynleri ile olan ilişkilerini değerlendiren önemli bir araçtır. Bu ölçeğin babalar için uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Uzun ve Baran (2015) tarafından yapılmış olup, ölçeğin 14 maddelik bir çatışma alt boyutu bulunmaktadır.

Bedir (2008) “Erken Çocukluk Döneminde Çatışma Çözme Becerisi Hakkında Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi ve Çatışma Çözme Beceri Ölçeği’nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” adlı araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin çatışma çözme becerisine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda “Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırmada 729 öğretmenin katıldığı araştırmada öğretmenlerin çocukların çatışma yaşama sıklıklarını bildikleri ama hangi gelişim alanlarının çatışma ile ilişkili olduğunu bilmedikleri ve çatışmaların en çok kukla merkezinde yaşandığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Koruklu ve Yılmaz (2010) tarafından yürütülen araştırmada, altı yaş çocuklarına yönelik geliştirilen “Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi” programının çocukların kişilerarası problem çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışmaya Türkiye’nin İzmir ilinde okul öncesi eğitime devam eden 6 yaş grubu çocuklar katılmıştır. Deney grubunda 7 erkek ve 4 kız olmak üzere 11 çocuk yer alırken, benzer sosyo-ekonomik özelliklere sahip 15 çocuktan oluşan bir karşılaştırma grubu da çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür. Deney grubuna 12 oturum süren bir çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi uygulanmış, çocukların kişilerarası problem çözme becerileri Koruklu ve Özdil (2008) tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği” ile değerlendirilmiştir. Ayrıca video kayıtları ve doğal gözlemler aracılığıyla nitel veriler toplanmıştır. Araştırma bulguları, eğitim programının çocukların problem çözme becerilerini geliştirmede anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Eğitim sonrası çocukların akranlarıyla yaşadıkları çatışmalarda daha az yıkıcı ve agresif davranışlar

sergilediği, bunun yerine daha fazla yapıcı çözüm geliştirdiği gözlemlenmiştir. Özellikle eğitim sonrasında çocukların “Problemimizi nasıl çözebiliriz?” ve “Hadi çözüm için konuşalım.” gibi ifadeleri daha sık kullandıkları belirlenmiştir. Sonuç olarak, okul öncesi dönemde verilen yapılandırılmış çatışma çözme eğitiminin, çocukların daha barışçıl ve yapıcı problem çözme becerileri geliştirmelerine katkı sağladığı ortaya konmuştur.

Bir diğer araştırmada Ozan Demir (2009) “Çocuk Masallarında Kişilerarası Çatışma Çözme Süreci” çocuk masallarında yer verilen çatışma çözme sürecini incelemek amacıyla toplam 497 masal incelenmiş ve 126 masalda kişilerarası çatışma durumlarının olduğu belirlenmiştir. Çatışmanın olduğu masalarda çatışma durumlarının karşılanmayan psikolojik gereksinimlerden kaynaklandığı belirtilirken, çatışmalarda çözüm süreci olarak güç kullanımına yer verildiği görülmüştür.

Özdil (2008) tarafından yürütülen bu çalışma, okul öncesi çocukların çatışma durumlarındaki problem çözme yaklaşımlarını değerlendirebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Ölçme aracının temel amacı problem çözme becerilerine yönelik olsa da içerisinde çatışma çözme unsurları da yer almaktadır. Çalışma kapsamında, Türkiye’de okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 3-6 yaş çocuklar üzerinde ölçek geliştirme süreci gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, okul öncesi öğretmenlerinden çocukların sık karşılaştığı kişilerarası çatışma örnekleri toplanarak geniş bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşleri ve literatür taramaları doğrultusunda 72 maddelik başlangıç formu hazırlanmış, kapsam geçerliği çalışmaları sonucunda ölçek maddeleri iki alt boyuta indirgenmiştir. Geçerlik ve güvenirlik analizleri için yeterli sayıda çocuk ile pilot uygulamalar gerçekleştirilmiş, faktör analizi sonuçları ölçeğin hedeflenen yapıyı doğruladığını ve iç tutarlık katsayılarının yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Geliştirilen “Kişilerarası Problem Çözme Ölçeği (KPÇÖ)”, çatışma çözme süreçlerini “yapıcı problem çözme” ve “yıkıcı problem çözme” olmak üzere iki alt boyutta ele almaktadır. Yapıcı problem çözme alt ölçeği işbirliği, uzlaşma ve konuşarak çözme gibi olumlu stratejileri içerirken, yıkıcı problem çözme alt ölçeği saldırganlık, güç kullanma ve küsme gibi olumsuz stratejileri içermektedir. Çalışma sonucunda, ölçek puanlarının çocukların sosyal davranışlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmüş; yapıcı strateji puanları yüksek olan çocukların sosyal uyumlarının daha iyi olduğu, yıkıcı strateji puanları yüksek olan çocukların ise daha fazla problem davranış sergilediği belirlenmiştir. Bu bulgular ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini destekler

nitelikte olup, okul öncesi dönemde çocukların kişilerarası problem çözme becerilerini değerlendirmek için güvenilir bir araç sunduğunu göstermektedir.

Yurt dışında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde Andrews (2017) tarafından yapılan çalışmada Montessori öğrenme ortamında yetişkin müdahalesinin çocukların çatışma çözme süreçlerine etkisi araştırılmıştır. Bu bağlamda, 3-6 yaş aralığındaki 17 çocuğa çatışma çözme becerilerini destekleyici uygulamalar yapılmış ve üç hafta süren bir rehberlik süreci uygulanmıştır. Araştırmacı, çocukların çatışma durumlarını, çatışmaların sıklığını ve çocukların tepkilerini gözlemleyerek verileri toplamıştır. Çalışma sonucunda, çocukların araştırma öncesinde çeşitli çatışma çözme stratejilerine sahip olduğu, ancak eğitim sonrasında daha yapıcı bir dil kullanmaya başladıkları belirlenmiştir. Çatışma sayısında genel bir azalma gözlemlense de bu düşüşün tutarlı olmadığı görülmüştür.

Arcaro-McPhee vd. (2002) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, yapılandırmacı eğitim yaklaşımının uygulandığı bir okul öncesi sınıfında, bir çocuğun çatışma çözme becerilerinin nasıl geliştiğini ayrıntılı bir vaka çalışması olarak ele almıştır. Çalışmaya ABD’de bir anaokulu sınıfında yer alan 4 yaşında bir çocuk katılmıştır. Başlangıçta çatışmaları güç kullanarak çözmeye eğilimli olan bu çocuğun zaman içindeki gelişimi, nitel vaka çalışması yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırmacılar, sınıfta yaşanan akran çatışmalarını doğal akışında gözlemleyerek çocuğun kullandığı stratejileri ve davranış değişimlerini kaydetmişlerdir. Çalışmada, öğretmen rehberliğinde akran problem çözme modeli uygulanmış ve çocukların çatışmaları kendi aralarında konuşarak çözmeye teşvik edildiği bir ortam sağlanmıştır. Bulgular, incelenen çocuğun zamanla daha gelişmiş müzakere becerileri kazandığını göstermiştir. Başlangıçta güç kullanarak çatışmaları çözmeye çalışan çocuk, süreç içinde “oyuncağı ver yoksa bozacağım” gibi ifadeler yerine “birlikte sırayla oynayalım” gibi uzlaşmacı yaklaşımlar geliştirmiştir. Bu sonuçlar, küçük çocukların uygun ortam ve rehberlik sağlandığında kendi çatışmalarını daha gelişmiş stratejilerle çözebileceğini göstermektedir.

Ashby ve Neilsen-Hewett (2012) erken çocukluk dönemindeki çocuklarla yaptıkları araştırmalarında kız çocukların erkek çocuklara nazaran daha fazla çatışma yaşadıklarını gözlemlemiştir. Bunun yanında erkek çocuklar daha işbirliğine odaklıyken kız çocukları kendi fikirlerinin ardında durmayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir.

Avivar-Cáceres vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada, okullardaki kapsamlı çatışma çözümü programlarının etkililiğini vurgulamaktadır. Çatışma çözme becerileri eğitiminin sadece çocukların çatışmaları yönetme becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda daha olumlu bir okul iklimine katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuç, erken çocukluk eğitim programlarının, küçük çocuklar arasında işbirliğine dayalı bir ortamı teşvik etmek için yapılandırılmış çatışma çözme eğitimi uygulaması gerektiğini göstermektedir.

Browning vd. (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini geliştirmek amacıyla “Seçenek Çarkı” adlı sekiz haftalık bir eğitim programının etkisi incelenmiştir. ABD’de bir ilkokulda gerçekleştirilen araştırmada, fiziksel veya sözel olarak agresif davranışlar sergileyen öğrenciler de dahil olmak üzere toplam 20 birinci sınıf öğrencisi (yaklaşık 6 yaş) yer almıştır. Yarı deneysel eylem araştırması kapsamında öğretmen-araştırmacı, çocuklara grup toplantıları yoluyla “Düşünmeden önce ne demek istiyorsun?” temalı oturumlar düzenlemiş ve Çatışma Çözme Seçenekleri Çarkı’nın kullanımını öğretmiştir. Çocuklar, çatışma anlarında çarktaki olumlu çözüm seçeneklerini uygulamaya teşvik edilmiştir. Program öncesinde ve sonrasında öğrencilerin çatışma çözme stratejileri ile saldırganlık düzeyleri gözlemlenerek analiz edilmiştir. Sekiz haftanın sonunda çocukların çatışmaları çözmek için daha yapıcı stratejiler geliştirdiği, fiziksel ve sözel saldırganlık davranışlarının belirgin şekilde azaldığı görülmüştür. Çocuklar problemle karşılaştıklarında, “Seçenek Çarkı”ndaki çözümleri uygulayarak çatışmaları kendi başlarına çözebilmişlerdir. Çalışmanın sonuçları, yapılandırılmış bir çatışma çözme eğitiminin küçük yaştaki çocukların problem çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Dunn ve Herrera (1997) tarafından gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada, 36-72 ay aralığındaki çocukların çatışma çözme biçimleri incelenmiştir. Araştırma bulguları, çocukların çatışma çözme yaklaşımlarının aile, arkadaş ve kardeş ilişkilerine bağlı olarak bireysel farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Önceki araştırmalarla paralel olarak, bu bağların çatışma çözme biçimlerini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, çocukların yaş ilerledikçe daha bağımsız çatışma çözme stratejileri geliştirebileceği öne sürülebilir. Ayrıca, kız çocuklarının çatışma çözme sürecinde daha uzlaşmacı ve uyumlu bir yaklaşım sergilediği gözlemlenmiştir.

Jenkins vd. (2008) “Erken Çocukluk Eğitimcileri Arasında Çatışma Çözme” isimli çalışmalarında öğretmenlerin eğitim verdikleri sınıflarda kullandıkları çatışma çözme stratejilerini belirlemek amacı ile 116 öğretmenden veriler “Çatışma Çözme Stratejileri Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmenlerin iş birliğine dayalı stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Leventhal (2007) “Çocuklar Arasında Çatışma Çözme Stratejileri: Söylediklerini Yapıyorlar Mı?” isimli çalışmasında 4-5 yaşlarında 21 çocuk ile çatışma senaryolarına verdikleri tepkiler ile oyunlarında kullandıkları çatışma çözme stratejileri arasındaki tutarlılığı incelemeyi amaçlamıştır. Gözlem ve görüşme yöntemleri ile toplanan veriler sonucunda fiziksel ve sözel saldırı, problem çözme, üstünlük kurma gibi çocukların çatışma çözme stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir.

Moschovaki ve Paidia (2024) tarafından yapılan bu çalışma, Yunanistan’daki bir anaokulunda geliştirilen “Çatışma Çözme Sandalyesi (CoCR)” yönteminin uygulanış sürecini incelemiştir. Çalışmanın amacı, çocukların çatışma çözme süreçlerini analiz ederek onların bakış açısı alma becerilerini ve çözüm odaklılıklarını değerlendirmektir. Çalışmaya Girit Adası’nda bulunan bir anaokulundaki 4-6 yaş arası çocuklar katılmıştır. Özellikle çatışma yaşayan çiftler halinde seçilen çocuklar, sınıftaki Çatışma Çözme Sandalyeleri’ne yönlendirilerek yapılandırılmış diyalog süreçlerine dahil edilmiştir. Nitel bir gözlemsel yöntem benimsenmiş, çocukların etkileşimleri videoya kaydedilerek söylem analizi yoluyla incelenmiştir. Bulgular, çocukların çatışma çözme süreçlerinin dört aşamada ilerlediğini göstermiştir: (a) sorunun tanımlanması, (b) duyguların ifade edilmesi, (c) ortak çözüm önerilerinin tartışılması ve (d) uzlaşma ya da çözümde anlaşma. Çocukların öğretmen rehberliği olmaksızın birbirlerini dinleyerek problem çözmeye çalıştıkları gözlemlenmiştir. Çalışma, CoCR yönteminin çocukların empati becerilerini geliştirdiğini ve çatışmaları kazan-kazan anlayışıyla ele alma deneyimi kazandırdığını göstermektedir.

Petkou vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi çocuklar arasında çatışmaları azaltmaya yönelik arabuluculuk temelli bir çatışma çözme müdahale programının etkisi incelenmiştir. Çalışmada, müdahalenin çocuklar arasındaki çatışmaların sıklığını ve şiddetini nasıl değiştirdiği değerlendirilmiştir. Araştırma Yunanistan’da bir anaokulunda yürütülmüş ve okul öncesi dönemdeki çocuklar (4-6 yaş grubu) katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmada bir sınıf deney grubu olarak belirlenmiş

ve özel çatışma çözme etkinliklerine tabi tutulurken, benzer özelliklere sahip bir diğer sınıf kontrol grubu olarak gözlemlenmiştir. Deneysel bir desen kullanılarak yaklaşık bir dönem boyunca çatışma çözme etkinlikleri uygulanmıştır. Araştırmacılar, doğal gözlem yöntemiyle çocuklar arasındaki çatışmaları kaydetmiş ve müdahale öncesi, süreci ve sonrasında çatışmaların sayı ve düzeylerini analiz etmiştir. Bulgular, müdahale programı sonrasında deney grubundaki çocukların çatışma sıklığında belirgin bir azalma olduğunu ortaya koymuştur. Başlangıçta 75 çatışma kaydedilirken, programın sonunda bu sayı 24'e düşmüştür. Ayrıca, deney grubundaki çocuklar çatışmaları daha barışçıl yollarla çözmeyi öğrenmiş, olumlu çatışma yönetimi becerileri anlamlı ölçüde güçlenmiş ve özellikle şiddetli ve uzun süreli çatışma vakalarının azaldığı gözlemlenmiştir. Araştırma sonuçları, okul öncesi dönemde uygulanan özel çatışma çözme müdahalelerinin akranlar arası çatışmaları azaltmada ve çocukların yapıcı çözüm becerilerini güçlendirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Stevahn vd. (2000) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, çatışma çözümleme eğitim programının etkinliği değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında, okul öncesi dönemdeki 80 çocuk rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubundaki çocuklara dört hafta boyunca, her gün dokuz saat süren bir çatışma çözme eğitimi verilmiş; kontrol grubundaki çocuklar ise eğitim almadan mevcut programlarına devam etmiştir. Eğitim sürecinin tamamlanmasının ardından yapılan değerlendirmelerde, deney grubundaki çocukların çatışma çözme süreçlerine dair bilgi sahibi olma, problem çözme becerilerini kullanma ve dostluk ilişkilerini geliştirme noktasında anlamlı gelişimler gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, erken yaşlarda verilen yapılandırılmış çatışma çözme eğitiminin çocukların sosyal ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlayabileceğini göstermektedir.

Vestal ve Jones (2004) tarafından yürütülen çalışmada, dezavantajlı okul öncesi çocuklar için öğretmen eğitimine dayalı bir çatışma çözme programının etkisi incelenmiştir. Çalışma ABD'de düşük gelirli ailelerden gelen ve Head Start programına devam eden 64 çocuk (4-5 yaş) ve öğretmenlerini kapsamıştır. Deneysel bir tasarımın kullanıldığı araştırmada, öğretmenler 40 saatlik üniversite düzeyinde çatışma çözme ve sosyal-duygusal gelişim eğitimi aldıktan sonra sınıflarında problem çözme müfredatını uygulamışlardır. Eğitim alan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar ile eğitim almayan öğretmenlerin sınıfındaki çocuklar karşılaştırılarak çocukların kişilerarası problem çözme

becerileri değerlendirilmiştir. Bulgular, öğretmen eğitimi alan sınıflardaki çocukların akranlarıyla yaşadıkları çatışmalarda daha yapıcı çözümler ürettiğini ve güç kullanma gibi yıkıcı stratejileri daha az tercih ettiğini göstermiştir. Sonuç olarak, öğretmenlerin çatışma çözme eğitimi almasının, çocukların problem çözme becerilerini ve prososyal çözüm üretme davranışlarını anlamlı düzeyde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Westlund vd. (2008) tarafından yürütülen araştırmada, 3-6 yaş arası okul öncesi çocukların çatışma sonrası iletişim süreçleri ve çatışma yönetim stratejileri yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, erkek çocuklarının uzlaşma davranışlarının yaş ilerledikçe gelişim gösterdiği, ancak kız çocuklarında bu davranışların yaşa bağlı olarak anlamlı bir değişim göstermediği belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca, 6 yaşındaki çocukların akranları arasındaki anlaşmazlıklarda arabulucu rolünü üstlenmeye daha yatkın olduğu, buna karşın 3 yaşındaki çocukların çatışma süreçlerinde daha esnek ve çok yönlü davranışlar sergileyebildiği ortaya konmuştur. Bu bulgular, erken çocukluk döneminde çocukların çatışma çözme stratejilerinin yaş ve cinsiyet gibi bireysel farklılıklarla şekillendiğini göstermektedir.

Wiegerová ve Navrátilová (2019) tarafından gerçekleştirilen bu çalışma, Çekya’da okul öncesi öğretmenlerinin çocuklar arası çatışma durumlarını algılama ve çözme stratejilerini incelemeyi amaçlamıştır. Özellikle öğretmenlerin çatışma anında hangi müdahale yöntemlerini seçtikleri ve bu tercihlerinin altında yatan düşünceler araştırılmıştır. Çalışmaya altı anaokulu öğretmeni katılmış ve bu öğretmenlerin 3-6 yaş aralığındaki çocukların yaşadıkları çatışma durumları gözlemlenmiştir. Araştırmada nitel yöntemler kullanılarak öğretmen-çocuk etkileşimleri kaydedilmiş ve öğretmenlerle birebir derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler açık kodlama ve tematik analizle incelenmiş, öğretmenlerin çatışma çözme yaklaşımları kategorilere ayrılmıştır. Sonuçlar, öğretmenlerin yaklaşımlarında önemli farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bazı öğretmenler çocukları aktif olarak çatışma çözme sürecine dahil ederken, çoğunluk “tartışmaya gerek yok” yaklaşımıyla çatışmayı yetişkin müdahalesiyle sonlandırmayı tercih etmiştir. Bu durumda çocukların kendi çözüm becerilerini geliştirme fırsatı bulamadığı belirlenmiştir. Çalışma, öğretmenlerin çatışma çözme eğitimine ihtiyaç duyduğunu ve çocukların sosyal becerilerini geliştirebilmek için öğretmenlerin rehberlik stratejilerinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Zhu vd. (2021) çalışmalarında, Çin'deki okul öncesi çocuklarda utangaçlık ile sosyal ve duygusal ve okul uyumu arasındaki ilişkide çatışma çözme becerilerinin rolünü incelemeyi amaçlamıştır. 3-6 yaş aralığındaki 360 çocuk üzerinde yapılan çalışmada, ebeveyn raporları aracılığıyla utangaçlık, çocuk görüşmeleriyle çatışma çözme becerileri ve öğretmen raporlarıyla sosyal ve duygusal ve okul uyumu değerlendirilmiştir. Çatışma çözme becerileri, üç çatışma senaryosuna verilen çözümlerle ölçülmüş ve bu çözümler olumlu, nötr ya da olumsuz olarak sınıflandırılmıştır. Takip değerlendirmesi 18 ay sonra öğretmen raporlarıyla gerçekleştirilmiştir. Çatışma çözme becerileri, utangaç çocukların sosyal ve duygusal ve okul uyumunda önemli bir düzenleyici rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çatışma çözme becerileri yüksek olan utangaç çocuklar, bu becerileri düşük olan akranlarına göre uyum sorunlarıyla daha az karşılaştığı görülmüştür.

Alanyazında erken çocukluk dönemine yönelik çatışma çözme becerileriyle ilgili yapılan araştırmalar genellikle çocukların mevcut davranışlarını tanımlamaya, öğretmen ya da ebeveyn görüşlerine başvurarak bu becerilere ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemeye ya da sınırlı süreli eğitimsel müdahalelerin etkisini incelemeye odaklanmaktadır. Bununla birlikte, erken çocukluk dönemine özgü olarak geliştirilmiş, doğrudan çocuklara uygulanabilir, geçerli ve güvenilir nitelikli ölçme araçlarının sayıca azlığı dikkat çekmektedir. Mevcut çalışmaların önemli bir kısmı dolaylı gözleme dayalı yöntemler kullanmakta; bu da çocukların çatışma çözme becerilerinin doğrudan ve bütüncül biçimde değerlendirilmesini güçleştirmektedir. Alandaki bazı araştırmalar kısa süreli etkinlik veya uygulama örnekleriyle çocukların sosyal becerilerini desteklemeye çalışsa da, bu etkinliklerin gelişimsel düzeye uygunluklarının sistematik olarak ele alındığı ve sürdürülebilir etkilerinin çok boyutlu olarak değerlendirildiği çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu nedenle, erken çocukluk dönemi için uygun içerik ve sürede planlanmış, somut etkinliklerle desteklenen çatışma çözme uygulamalarının geliştirilmesine ve bu etkinliklerin etkililiğini doğrudan çocuk gözlemine dayalı olarak değerlendirebilecek güçlü ölçme araçlarına duyulan ihtiyaç, alanyazında önemli bir gelişim alanı olarak öne çıkmaktadır.

3 YÖNTEM

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların çatışma çözme becerilerini değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla ardışık çok aşamalı nicel desen (sequential quantitative multi-phase design) kapsamında tasarlanmıştır. Bu model özellikle bir ölçme aracının geliştirilmesi ve daha sonra bu araç kullanılarak bir programın etkililiğinin değerlendirilmesi hedeflendiğinde önerilen sistematik yaklaşımlardan biridir (Creswell ve Creswell, 2018). Araştırmanın ilk aşamasında, Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile desteklenmiştir. Bu süreç, ölçek geliştirme araştırmalarında yaygın olarak kullanılan ve ölçeğin yapı geçerliğini değerlendirmeyi amaçlayan sistematik bir yaklaşımdır (DeVellis, 2017). İkinci aşamada, geliştirilen ölçek aracılığıyla çatışma çözme becerilerini destekleyici etkinlik setinin etkililiğini belirlemek amacıyla ön-test-son-test-kalıcılık testli yarı deneysel desen uygulanmıştır. Bu bağlamda, deney grubundaki çocuklar sekiz hafta boyunca yapılandırılmış etkinliklere katılırken, kontrol grubu herhangi bir müdahaleye tabi tutulmamıştır. Araştırmanın iki ardışık nicel aşamadan oluşması ve her iki aşamada da veri toplama ve analiz süreçlerinin nicel tekniklerle yürütülmesi, çalışmanın ardışık çok aşamalı nicel desen olarak sınıflandırılmasını uygun kılmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2017). Bu kapsamda, çalışma modeli, hem ölçme aracı geliştirme hem de uygulanan programının etkililiğini test etme amacı taşıyan araştırmalar için uygun bir tasarım olarak öne çıkmaktadır (Creswell ve Creswell, 2018).

3.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın ölçek geliştirme sürecinde, 48-72 ay aralığındaki 130 kız ve 139 erkek çocuk olmak üzere toplam 269 okul öncesi dönem çocuğu çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu çocukların verileri, çatışma çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla okul öncesi öğretmenleri tarafından kendi sınıfında eğitim gören çocuklar adına doldurulmuştur. Bunun nedeni, öğretmenler sınıftaki çatışma çözme süreçlerinin en iyi ve objektif gözlemcileridir. Bu aşamanın evrenini, Isparta il merkezinde yer alan bağımsız anaokullarına devam eden 48-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Isparta ilindeki farklı anaokullarında öğrenim gören toplam 269 çocuk meydana getirmektedir. Ölçek geliştirme çalışmasında geniş bir çocuk grubuna ulaşmak, farklı gelişim düzeylerini kapsamak ve ölçeğin yapı geçerliğini sağlıklı biçimde

inceleyebilmek amacıyla, kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, erişimi kolay ve araştırmacıya ulaşılabilir durumda olan bireylerden örneklem oluşturmayı ifade eder (Büyüköztürk vd., 2024). Aynı ilde farklı kurumlardan sağlanan veri ile örneklemede çeşitlilik sağlanmasına özen gösterilmiştir. Ölçme aracı, bu doğrultuda belirlenen çocuklara öğretmenler aracılığıyla uygulanmıştır.

Deney kontrol gruplu çalışma grubunu, bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve 4 sınıftan oluşan 54-72 ay grubundaki 31 kız ve 37 erkek çocuk olmak üzere toplam 68 çocuk oluşturmaktadır. Çocukların bulunduğu sınıflar rastgele olarak deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Deney grubunda 16 kız ve 18 erkek çocuk, kontrol grubunda ise 15 kız ve 19 erkek çocuk bulunmaktadır. Deney grubu, Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Etkinlik Seti'ni içeren müdahaleye tabi tutulurken, kontrol grubuna herhangi bir müdahale uygulanmamış, kendi eğitim müfredatına devam etmiştir. Bu aşamada evren, Isparta ili merkez ilçesinde yer alan bağımsız anaokullarına devam eden 54–72 aylık çocuklardır. Uygulama süreci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Çocuklara dair ön-son-kalıcılık testleri verileri ise objektif ve bağımsız bir gözlemci olarak uygulama yapılan sınıfta görevli okul öncesi öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Örneklem, bir anaokulunda öğrenim gören toplam 68 çocuk arasından belirlenmiştir. Çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle 34'er kişiden oluşan deney ve kontrol gruplarına atanmıştır. Bu yöntem, her bireyin örnekleme dahil edilme şansının eşit olduğu varsayımıyla gruplar arası karşılaştırmaların güvenilirliğini artırmayı hedefler (Karasar, 2024). Bu bağlamda, çalışmanın ikinci aşamasındaki örneklem yapısı, deneysel uygulamanın etkililiğini değerlendirmek amacıyla oluşturulmuş kontrollü bir yapı sunmaktadır.

3.3 Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Yurt içinde yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları incelendiğinde, mevcut çatışma çözme ölçeklerinin çoğunlukla yetişkin, ergen ve ilköğretim düzeyindeki bireyleri hedef aldığı görülmektedir. Ancak okul öncesi döneme özgü olarak geliştirilmiş ve bu yaş grubunun çatışma çözme becerilerini doğrudan değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracına literatürde sınırlı düzeyde rastlanmaktadır. Bu durum, erken çocukluk dönemine yönelik geçerli ve güvenilir bir çatışma çözme ölçeği geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu bağlamda, söz konusu ihtiyaca yanıt vermek amacıyla Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği geliştirilmiştir.

Ölçeğin geliştirilme süreci kapsamlı bir alan yazını taraması ve uzman görüşlerine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Alan yazınındaki ilgili çalışmalardan elde edilen bilgiler doğrultusunda, ölçeğin "Zorlama", "Uyum Sağlama" ve "Geri Çekilme" olmak üzere üç boyut ve 17 maddeden oluşan bir ölçek aracı oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri, dil, içerik ve amaca uygunluk açısından doktrarasını tamamlamış 12 alan uzmanı tarafından değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Verilerin toplanması amacıyla ölçek, Isparta ilinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 48-72 aylık toplam 269 çocuğun öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Ölçeğin geçerliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, ölçeğin yüksek yapı geçerliliği ve güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür. DFA sonuçlarına göre ölçek, Zorlama alt boyutunda 8 madde, Uyum Sağlama alt boyutunda 5 madde ve Geri Çekilme alt boyutunda 4 madde ile yapılandırılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçek, öntest, sontest ve kalıcılık testleri olmak üzere üç farklı zaman diliminde hem deney hem de kontrol grubuna uygulanmıştır. Bu uygulamalar, etkinlik setinin çocukların çatışma çözme becerilerine etkisini değerlendirmek ve kazanımların sürdürülebilirliğini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, ölçek geliştirilmiş ve kapsamlı bir şekilde düzenlenerek, çatışma çözme becerilerini ölçmek için kullanılabilir hale getirilmiştir.

3.3.1 Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği Geliştirme Süreci

Bu çalışmada, okul öncesi dönemdeki çocukların çatışma çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla “Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme süreci, kapsamlı bir alan yazını taramasına dayalı olarak yapılandırılmış ve ölçek geliştirme ilkeleri doğrultusunda aşamalı bir şekilde ilerlemiştir. Ölçek geliştirme çalışmasında, 48-72 aylık çocuklardan oluşan 269 kişilik bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu çocuklar, Isparta ilinde yer alan resmi okul öncesi eğitim kurumlarından ve çeşitli sosyoekonomik düzeylerden seçilmiştir. Veriler, çocukların sınıf içindeki davranışlarını yakından gözlemleyen öğretmenler tarafından toplanmıştır. Öğretmenlerin ölçeği doldurmasının veri toplama sürecinde nesnelliği sağladığı ve çocukların davranışlarının daha doğru bir şekilde değerlendirilmesine olanak tanıdığı düşünülmektedir.

İlk olarak, ölçek için bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu süreçte, çatışma çözme becerileri üzerine yapılmış alan yazını çalışmaları incelenmiş ve “Zorlama,” “Uyum

Sağlama”, “Uzlaşma ve İşbirliği” ve “Geri Çekilme” olmak üzere dört temel boyut belirlenmiştir. Bu boyutlar, çatışma çözme süreçlerinde çocukların sergilediği farklı davranış türlerini temsil etmektedir. “Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği”, bireylerin çatışma anlarında benimsedikleri davranışsal stratejilere ilişkin kuramsal yapılardan faydalanılarak geliştirilmiştir. Özellikle Johnson ve Johnson’un (2005) “Teaching Students to Be Peacemakers” programında ve Johnson ve Johnson (2016) tarafından eğitim bağlamına uyarlanmış; Joining Together: Group Theory and Group Skills eserinde yer alan stratejik sınıflandırma ile Thomas ve Kilmann’ın (1974) çatışma yönetimi modeli bu çalışmanın kuramsal çerçevesine yön vermiştir. Her iki modelde de çatışma çözme davranışları; zorlama (forcing/competing), uyum sağlama (accommodating), geri çekilme (avoiding), uzlaşma (compromising) ve iş birliği (collaborating) olarak beş temel strateji altında toplanmaktadır. Bu stratejiler, bireyin kendi ihtiyaçlarını ve karşı tarafın ihtiyaçlarını önemseme düzeyine göre kavramsallaştırılmıştır. Bu araştırmada geliştirilen ölçme aracının boyutları başlangıçta bu beş strateji temel alınarak planlanmıştır.

Başlangıçta madde havuzu, 40 maddeden ve dört alt boyuttan (Zorlama, Uyum Sağlama, Uzlaşma ve İşbirliği, Geri Çekilme) oluşmuştur. İlk pilot uygulama, 40 maddelik ölçeğin anlaşılabilirliği, süre uygunluğu ve içerik yeterliğini test etmek amacıyla 50 çocuk üzerinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamadan elde edilen veriler, ölçeğin ilk taslağının geçerliğini ve güvenilirliğini değerlendirmek için analiz edilmiştir. Düşük yük değerine sahip veya çelişen maddeler ölçekten çıkarılmış ya da yeniden düzenlenmiştir. Pilot uygulama sonrasında, "Uzlaşma ve İşbirliği" alt boyutunun okul öncesi çocukların gelişim seviyesinin üzerinde olduğu değerlendirilmiş ve bu alt boyut ile ilişkili maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Uzlaşma ve iş birliği stratejilerinin erken çocukluk döneminde kavramsal olarak yeterince ayrışmamış olduğu, bu yaş grubundaki çocuklarda henüz gelişmekte olan bilişsel esneklik, perspektif alma ve ileri düzeyde sosyal problem çözme becerilerinin sınırlı olduğu dikkate alınmıştır (Denham vd., 2003; Fabes vd., 2005). Denham vd. (2003) yürüttüğü araştırmada, erken çocukluk dönemindeki çocukların sosyal ve duygusal yeterlilik düzeyleri ile bu yeterlilikleri şekillendiren temel beceriler arasında anlamlı ilişkiler olduğu ortaya konmuştur. Özellikle duyguları tanıma, düzenleme ve sosyal problem çözme gibi becerilerin bu yaş döneminde henüz gelişmekte olduğu ve bu gelişimin bireysel farklılıklar sergilediği vurgulanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, uzlaşma ve iş birliği gibi karmaşık sosyal stratejilerin erken çocukluk

döneminde kavramsal olarak yeterince ayırmadığı ve ölçme açısından istikrarlı biçimde değerlendirilebilecek düzeyde olgunlaşmadığı söylenebilir. Bu stratejiler, bilişsel esneklik, ileri düzeyde perspektif alma ve karşılıklı çıkar gözeten sosyal muhakeme gibi gelişmiş üst düzey sosyal bilişsel becerilere dayanmakta olup, bu becerilerin erken yaş grubunda henüz sınırlı düzeyde işlevsel olduğu bilinmektedir. Ayrıca yapılan pilot çalışmada uzlaşma ve işbirliği boyutuna ait maddelerin düşük faktör yükleri göstermesi, kavramsal olarak iç tutarlılıklarının zayıf olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, yapı geçerliğini sağlam temellere oturtmak amacıyla zorlama, uyum sağlama ve geri çekilme olmak üzere yalnızca üç strateji ölçeğe dahil edilmiştir. Okul öncesi dönemde çocukların sosyal problem çözme süreçleri hâlâ gelişim aşamasındadır ve bu süreçler çocuklar arasında oldukça değişkenlik göstermektedir. Shantz (1987), erken çocukluk dönemindeki çocukların çatışma çözümünde genellikle doğrudan ya da kaçınmacı tepkiler verdiğini ve uzlaşma ve işbirliği gibi daha üst düzey stratejilerin sınırlı olarak gözlemlendiğini belirtmektedir. Benzer şekilde McClellan ve Katz (2001), iş birliği gibi gelişmiş sosyal becerilerin çocuklar arasında büyük bireysel farklılıklar gösterdiğini, bu becerilerin güvenilir biçimde değerlendirilmesinin güç olduğunu ve erken çocuklukta sosyal yeterliliğin çok yönlü ve değişken bir yapıda olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca, bu yaş grubundaki çocukların gelişmekte olan sosyal bilişsel yeterlikleri nedeniyle uzlaşma ve iş birliği stratejileri, ölçümsel açıdan istikrarlı bir yapı sergilememektedir (Rubin vd., 2011). Bu durum, bu stratejilerin ölçme aracı kapsamında tutarlı ve geçerli bir biçimde değerlendirilememesine neden olmuştur. Bununla birlikte, uzlaşma ve iş birliği stratejileri, çatışma çözme becerilerinin gelişimi açısından son derece önemli görüldüğünden, bu stratejiler araştırmada geliştirilen “Okul Öncesi Çatışma Çözme Etkinlik Seti” kapsamında yapılandırılmış etkinliklerle desteklenmiştir. Bu yaklaşım, çocukların yapıcı ve karşılıklı kazanç sağlayan çatışma çözme yöntemlerini deneyimlemesini amaçlamaktadır. Dolayısıyla, ölçme aracı erken çocukluk dönemine uygun temel stratejileri değerlendirirken, etkinlik seti aracılığıyla çocukların daha üst düzey stratejilere yönlendirilmesi hedeflenmiştir.

İkinci aşamada, nihai madde havuzu çıkarılan uzlaşma ve işbirliği alt boyutu sonrası 29 madde olarak yeniden düzenlenmiştir. Geliştirilen madde havuzu; dil, biçim ve içerik uygunluğu açısından doktorasını tamamlamış 12 alan uzmanına sunulmuştur. Ölçek maddelerinin geliştirilme sürecinde, alan uzmanlarının geri bildirimleri doğrultusunda çeşitli düzeltmeler ve düzenlemeler yapılmıştır. Bu düzenlemeler öncelikle dil ve anlatım

açısından gerçekleştirilmiş, okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyine uygun, sade ve anlaşılır ifadeler kullanılmasına özen gösterilmiştir. Özellikle soyut kavramların somutlaştırılması ve günlük yaşantıyla ilişkilendirilebilir hale getirilmesi sağlanmıştır. İçerik açısından, her bir maddenin ilgili alt boyutu (zorlama, uyum sağlama, geri çekilme) yeterince temsil edip etmediği değerlendirilmiş, alt boyutları kapsayan madde sayısının yeterliliği ile içerik çeşitliliği dikkate alınmıştır. Benzer ifadeler içeren maddeler arasında yinelenen içerikler tespit edilerek sadeleştirme yoluna gidilmiştir. Ayrıca, ölçme mantığı açısından maddelerin davranışsal gözlemle değerlendirilebilir olup olmadığı sorgulanmış, öğretmenler tarafından doğrudan gözlenemeyecek şekilde ifade edilen maddeler sadeleştirilmiş ya da daha davranışsal hale getirilmiştir. Tutarlılık ve kapsam bakımından tüm maddelerin ölçeğin kuramsal çerçevesine uygunluğu gözden geçirilmiştir. Son olarak, cevaplayıcı açısından uygulanabilirlik değerlendirilmiş, ölçeğin uygulanacağı kişilerin (örneğin öğretmenlerin) algılayabileceği ve değerlendirme yapabileceği nitelikte maddeler sunulmasına dikkat edilmiştir. Tüm bu düzenlemeler, ölçeğin geçerliliği, güvenilirliği ve uygulanabilirliği açısından önemli katkılar sağlamıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler doğrultusunda maddelerde düzenlemeler yapılmış ve ölçek, ana uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ana uygulama sürecinde 269 çocuğa ait veriler, öğretmenler tarafından doldurulan ölçek formları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, ölçeğin son halinin oluşturulmasında temel teşkil etmiştir.

Bu araştırmada geliştirilen “Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği” için yalnızca Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış, Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sürecine yer verilmemiştir. Bu yöntemsel tercih, ölçekte yer alan maddelerin kuramsal olarak önceden belirlenmiş bir yapıya dayalı olarak geliştirilmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Ölçekteki maddelerin yazımı bu kuramsal çerçeve temel alınarak gerçekleştirilmiş, dolayısıyla yapının keşfine yönelik bir analiz yerine, kuramsal olarak öngörülen bu yapının doğruluğunu test etmeyi amaçlayan DFA kullanılmıştır. Kuramsal temelli ölçme aracı geliştirme çalışmalarında DFA, araştırmacının önceden belirlediği faktör yapısının veriye ne derece uyum sağladığını test etmesine olanak tanıyan uygun bir analiz yöntemidir (Brown, 2015; Schumacker ve Lomax, 2016). DFA, yapı geçerliğini doğrudan test etmeye olanak tanırken, AFA ise faktör yapısının henüz bilinmediği durumlarda kullanılır (Kline, 2023). Bu bağlamda, kuramsal yapısı açıkça tanımlanmış ölçme araçlarında yalnızca DFA uygulanması, hem yöntemsel açıdan hem de araştırma

etiği bakımından kabul edilebilir bir yaklaşımdır (Tabachnick ve Fidell, 2019). Literatürde AFA ile elde edilen yapının DFA ile doğrulanmaya çalışıldığı örneklerle sıkça rastlansa da bu iki yöntemin istatistiksel varsayımları farklıdır ve bu nedenle birbirini doğrudan tamamlayan süreçler olarak değerlendirilmemelidir. AFA’da keşfedilen yapının DFA ile her zaman doğrulanamaması, yöntemlerin farklı amaçlara hizmet ettiğini ortaya koymaktadır (Worthington ve Whittaker, 2006). DFA’nın öncülerinden Jöreskog (1969), DFA’nın temel amacının araştırmacı tarafından kuramsal olarak oluşturulan modelin test edilmesi olduğunu belirtmiş; Harrington (2009) ise DFA’nın daha kısıtlayıcı varsayımlar içerdiğini ve bu nedenle AFA sonuçlarının DFA’da doğrulanmamasının olağan olduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada ayrıca ölçek geliştirme süreci alan temelli uzman görüşleri ve literatür taraması desteklenmiş; bu nedenle veri üzerinden yeni bir yapı keşfetmeye yönelik bir AFA sürecine gerek duyulmamıştır. DFA sonuçları, yüksek faktör yükleri ve uyum indeksleri ile belirlenen üç faktörlü yapının kuramsal temele uygun olduğunu göstermiştir. Bu durum, geliştirilen ölçeğin teorik yapısını başarıyla temsil ettiğini ve yapı geçerliğini sağladığını ortaya koymuştur. Ölçme aracı geliştirme sürecinde yalnızca DFA kullanılması, literatürde önerilen iyi uygulama örnekleriyle de örtüşmekte ve yapı geçerliğinin doğrudan sınanması açısından güçlü bir analiz stratejisi olarak değerlendirilmektedir (DeVellis, 2017; Hair vd., 2019).

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirliğini test etmek amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçları, ölçeğin belirlenen üç faktörlü yapısını doğrulamıştır. Elde edilen faktör yükleri, ölçeğin yapı geçerliğini desteklemiş ve her bir alt boyutun ölçme gücünün tatmin edici olduğunu göstermiştir.

DFA sonuçlarına göre:

- **Zorlama Alt Boyutu:** 8 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri 0.808 ile 0.951 arasında değişmekte olup, bu boyutun yüksek bir yapı geçerliliğine sahip olduğu belirlenmiştir (Brown, 2015).
- **Uyum Sağlama Alt Boyutu:** 5 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri 0.795 ile 0.899 arasında değişmekte olup, bu boyutun tutarlı bir yapı sergilediği görülmüştür (Brown, 2015).
- **Geri Çekilme Alt Boyutu:** 4 maddeden oluşmaktadır. Faktör yükleri, diğer iki alt boyuta göre daha düşük olmakla birlikte (0.625 ile 0.867 arasında), kabul edilebilir düzeyde bir yapı geçerliliği sağlamıştır (Brown, 2015).

Ölçeğin model uyumu, yüksek seviyedeki uyum indeksleriyle desteklenmiş ve güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alfa) yukarıdaki boyutlar için sırasıyla 0.95, 0.90 ve 0.75 olmak üzere yüksek ve kabul edilebilir sınırın üzerinde bulunmuştur. Bu, ölçeğin hem güvenilir hem de geçerli bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Toplam 17 maddeden ve üç alt boyuttan (Zorlama, Uyum Sağlama ve Geri Çekilme) oluşacak şekilde yapılandırılmıştır. Her bir alt boyutun çocukların çatışma çözme becerilerini kapsayıcı ve ölçülebilir şekilde değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

“Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği,” okul öncesi dönemdeki çocukların çatışma çözme becerilerini değerlendirmek için geliştirilen geçerli ve güvenilir bir araçtır. Ölçek, hem araştırma hem de uygulama süreçlerinde kullanılabilecek nitelikli bir ölçme aracı olarak tasarlanmıştır. Bu ölçek, özellikle okul öncesi dönemde çatışma çözme becerilerinin değerlendirilmesi ve desteklenmesi adına önemli bir katkı sağlamaktadır.

3.3.2 Çatışma Çözme Becerileri Etkinlik Seti’nin Geliştirilme Süreci

Çatışma Çözme Becerileri Etkinlik Seti, okul öncesi dönemdeki çocukların çatışma çözme becerilerini desteklemeyi hedefleyen kapsamlı bir yaklaşımla geliştirilmiştir. Bu etkinlik seti, çocukların empati kurma, problem çözme, iş birliği, duygu düzenleme ve yapıcı iletişim gibi temel becerileri kazanmalarına olanak tanımayı amaçlamıştır. Süreç, çatışma çözme becerilerinin sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim üzerindeki etkisini ele alarak tasarlanmıştır. Aşağıda bu sürecin detaylı bir açıklaması yer almaktadır:

İhtiyaç Analizi ve Kavramsal Çerçevenin Belirlenmesi: Geliştirme süreci, okul öncesi çocukların sıklıkla karşılaştıkları çatışma durumlarını anlamak ve çözüm becerilerindeki eksiklikleri belirlemek amacıyla kapsamlı bir ihtiyaç analiziyle başlamıştır. Çocukların çatışma sırasında saldırganlık, geri çekilme ya da pasif direnç gibi olumsuz davranışlar sergileyebileceği göz önüne alınmış ve bu durumların önlenmesi hedeflenmiştir. Aynı zamanda, çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesiyle iş birliği, empati ve pozitif sosyal etkileşimlerin teşvik edilebileceği varsayılmıştır.

Araştırma ve alan yazını incelemeleri sonucunda, sosyal öğrenme teorisi, duygusal zekâ modelleri ve erken çocukluk dönemi pedagojisinden yararlanılarak teorik bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve, çatışma çözme becerilerini desteklemek üzere tasarlanan etkinliklerin yapılandırılmasında rehberlik etmiştir.

3.3.3 Etkinliklerin Tasarımı ve Çatışma Çözme Amaçları

Etkinlikler, çocukların çatışmaları yapıcı bir şekilde çözmeyi öğrenmelerine yönelik yapılandırılmış bir içerikle geliştirilmiştir. Tasarım sürecinde hikâye anlatımı, drama, rol yapma, grup oyunları ve yaratıcı sanat gibi çeşitli pedagojik yöntemler kullanılmıştır. Her etkinlik, belirli bir çatışma çözme becerisini desteklemek amacıyla yapılandırılmıştır:

Empati ve Bakış Açısı Gelişimi: “Empati Bahçesi” ve “Dostlar Ormanında Macera” ve benzeri etkinliklerle çocukların başkalarının duygularını anlama ve kendi bakış açılarını diğerleriyle ilişkilendirme becerileri geliştirilmesi amaçlanmıştır. Empati, çatışmaların çözümünde temel bir bileşen olduğu için etkinlikler, bu beceriyi geliştiren hikâye anlatımı ve rol yapma gibi uygulamalarla zenginleştirilmiştir. Hikayeler ve etkinlikler görsellerle desteklenmiştir.

Problem Çözme ve Alternatif Üretme: Çocukların çatışma durumlarında yapıcı problem çözme stratejileri geliştirebilmeleri amacıyla “Adil Paylaşım Oyunu” ve “Barış Çemberi” ve benzeri etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinlikler, çocukların alternatif çözümler üretmelerini, karşılıklı anlaşma sağlamalarını ve ortak bir hedefe ulaşmalarını desteklemiştir.

Duygu Düzenleme ve Kendini İfade Etme: “Sakinleşme Köşesi” ve “Duygularımızı Tanıyalım” etkinlikleri, çocukların yoğun duygularını düzenleme ve kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır. Çocuklar, duygusal farkındalık ve öfke gibi duyguları kontrol etme becerileri kazanarak çatışmalarda daha yapıcı bir tutum sergileyebilmeleri amaçlanmıştır..

İş Birliği ve Uzlaşma: Çocukların grup dinamikleri içinde uzlaşma ve iş birliği yapma becerilerini geliştirmeleri için “Ekip Çalışması Görevi” ve “Arkadaşça Çözüm” gibi etkinlikler hazırlanmıştır. Bu etkinlikler, çatışma çözme sürecinde karşılıklı saygı ve grup yararını ön plana çıkararak, çocukların kolektif çözüm üretme kapasiteleri desteklenmiştir.

Etkinliklerin Ölçme Aracı ile İlişkisi: Etkinlikler ölçme aracıyla doğrudan ilişkilendirilerek yapılandırılmıştır. Bu bağlamda her bir etkinlik, ölçme aracındaki bir maddeye karşılık gelecek şekilde tasarlanmıştır. Ölçme aracı, çocukların çatışma çözme becerilerini üç temel alt boyutta (Zorlama, Uyum Sağlama ve Geri Çekilme)

değerlendiren 17 maddeden oluşmaktadır. Her etkinlik, bu maddelerde değerlendirilen spesifik becerileri geliştirmek ve desteklemek amacıyla hazırlanmıştır.

Etkinliklerin bu şekilde tasarlanması, hem ölçme aracının belirlediği beceri alanlarına yönelik odaklanmayı sağlamış hem de çocukların bu alanlarda somut kazanımlar elde etmelerine olanak tanımıştır. Örneğin:

Zorlama alt boyutuna yönelik etkinlikler, çocukların çatışma sırasında güç kullanma ya da agresif davranışlar yerine, yapıcı problem çözme ve iletişim becerileri kazanmalarını hedeflemiştir. Bu beceriler, ölçme aracındaki ilgili maddelerle doğrudan örtüşmektedir.

Uyum Sağlama alt boyutuna ilişkin etkinlikler, çocukların kendi gereksinimlerini dile getirmelerine, başkalarının gereksinimlerini anlamalarına ve grup içinde ortak çözümler üretmelerine yardımcı olmuştur.

Geri Çekilme alt boyutuna yönelik etkinlikler, çocukların çatışmalardan kaçınma ya da pasif kalma davranışlarını azaltmayı, bunun yerine daha aktif bir şekilde problem çözmeye katılmalarını desteklemeyi amaçlamıştır. Bu beceriler, ölçme aracının ilgili maddeleriyle uyumlu olarak tasarlanmıştır.

Bu yapılandırma sayesinde, etkinlik seti ile ölçme aracı arasında güçlü bir bağlantı kurulmuş ve her bir etkinlik, belirli bir beceriyi geliştirmeyi hedefleyerek ölçme aracının değerlendirme kapasitesi artırılması hedeflenmiştir. Bu ilişki kapsamında etkinliklerin etkililiğini değerlendirmede daha somut ve güvenilir bir temel oluşturulması amaçlanmıştır.

Pilot Uygulama ve Geri Bildirim: Etkinlik setinin pilot uygulama ve geri bildirim süreci, erken çocukluk dönemine yönelik geliştirilen yapılandırılmış müdahale programlarının etkililiğini artırmada kritik bir rol oynamaktadır. Bu süreçte, etkinliklerin içerik geçerliği, pedagojik uygunluğu, yaş grubuna yönelik anlamlılığı ve uygulama kolaylığı sistematik biçimde değerlendirilmiştir. Pilot uygulamalar, farklı sosyal ve kültürel arka planlara sahip çocukların yer aldığı sınıflarda gerçekleştirilmiş; bu sayede etkinliklerin heterojen gruplarda uygulanabilirliği de test edilmiştir. Geri bildirimler, alanında yüksek lisans derecesini tamamlamış beş deneyimli okul öncesi öğretmeni ile alanlarında doktora derecesine sahip 7 akademisyenden oluşan toplam 12 uzman tarafından sağlanmıştır. Bu çok disiplinli değerlendirme süreci, hem kuramsal hem de uygulamalı düzeyde bütüncül bir analiz imkânı sunmuştur.

Alan uzmanı perspektifinden değerlendirildiğinde etkinlik seti; çatışma çözme stratejilerinin (zorlama, uyum sağlama, geri çekilme) kuramsal çerçeveye uygunluğu, hedeflenen becerilerin davranışsal göstergelerle ölçülebilirliği ve içerik-materyal uyumu açısından incelenmiştir. Uzmanlar, her bir etkinliğin Johnson ve Johnson'un (2005) barışçıl çatışma çözme kuramına ne ölçüde dayandığını, duygusal farkındalık, empati ve işbirliği gibi sosyal-duygusal öğrenme alanlarını ne derece desteklediğini analiz etmiştir. Bu bağlamda, bazı etkinliklerin kavramsal yoğunluğunun çocukların gelişim düzeyine uygun biçimde sadeleştirilmesi, bazı yönergelerin ise daha açıklayıcı biçimde yeniden yapılandırılması önerilmiştir. Ayrıca kullanılan metafor, öykü ve görsel materyallerin kültürel duyarlılığa uygunluğu da değerlendirilmiş ve öneriler doğrultusunda içerikler çeşitlendirilmiştir.

Okul öncesi öğretmenleri açısından bakıldığında ise pilot uygulamalar, sınıf içi dinamizmi, çocukların dikkat süresi ve motivasyon düzeyiyle uyum, grup çalışmasına katılım oranı ve uygulama sürelerinin yeterliliği yönlerinden değerlendirilmiştir. Öğretmenler, özellikle sosyal problem çözme, duygu düzenleme ve arabuluculuk temalı etkinliklerin çocukların ilgisini çektiğini ve öğrenme çıktılarının gözlenebilir davranışlara dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı etkinliklerin süresinin çocukların odaklanma becerileri göz önünde bulundurularak kısaltılması gerektiği, yönlendirmelerin daha net ve somut hale getirilmesinin yararlı olacağı yönünde geri bildirimler sunulmuştur.

Sonuç olarak, pilot uygulama ve geri bildirim süreci, etkinlik setinin hem teorik geçerliğini hem de pratik uygulanabilirliğini artırmak üzere yapılandırılmıştır. Uzman ve uygulayıcı görüşleri doğrultusunda yapılan düzenlemeler, etkinliklerin pedagojik etkililiğini artırmış, erken çocukluk dönemi gelişim özellikleriyle daha uyumlu hale gelmesini sağlamıştır. Bu süreç, erken çocukluk dönemine yönelik müdahale programlarında hem bilimsel hem de uygulamalı açıdan kalite güvencesi açısından önemli bir basamak olarak değerlendirilmektedir.

Kalıcılık ve Sürdürülebilirlik: Etkinlikler, çatışma çözme becerilerinin uzun vadede sürdürülebilir olmasını sağlamak için tekrarlama, yansıtıcı uygulamalar ve ev ortamında destekleyici etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Özellikle ebeveynlerin etkinlik süreçlerine dâhil edilmesi ile öğrenilen becerilerin evde de uygulanmasına olanak sağlaması ve bu becerilerin kalıcılığını artırması hedeflenmiştir.

Değerlendirme ve Sonuç: Etkinlik setinin etkililiğini değerlendirmek amacıyla ön test, son test ve kalıcılık testleri uygulanmıştır. Çocukların çatışma çözme becerilerindeki ilerleme, sosyal etkileşimler sırasında gözlemlenen olumlu davranışlarla desteklenmiştir. Elde edilen sonuçlar, eğitim setinin çocukların empati, problem çözme, duygu düzenleme ve iş birliği gibi temel çatışma çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Çatışma Çözme Becerileri Etkinlik Seti, okul öncesi dönemde çatışma çözme becerilerini desteklemek için bütüncül bir yaklaşım sunmaktadır. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimine katkı sağlaması hedeflenen bu etkinlikler, yapılandırılmış bir öğrenme deneyimi sunarak çatışmaların yapıcı bir şekilde ele alınmasını mümkün kılmaktadır. Bu etkinlik seti, çatışma çözme becerilerinin erken yaşlarda kazandırılmasının önemini vurgulayan gelecekteki çalışmalara model teşkil etmesi amaçlanmaktadır.

3.3.4 Çatışma Çözme Becerileri Etkinlik Seti'nin Uygulama Süreci

"Çatışma Çözme Becerileri Etkinlik Seti" sekiz hafta boyunca uygulanmış ve MEB ara tatiline denk gelmesi sebebi ile bir hafta hariç her hafta, ardışık günlerde iki etkinlik gerçekleştirilmiştir. Her gün bir etkinlik, sırayla iki sınıfa uygulanmıştır. Bu yapılandırılmış uygulama, etkinliklerin okul öncesi çocukların çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmeyi ve uygulama sırasında tutarlılığı sağlamayı amaçlamıştır.

Uygulama 2023 yılı içerisinde şu tarihlerde gerçekleştirilmiştir: 2-3 Kasım, 8-9 Kasım, 21-22-23 Kasım, 30 Kasım-1 Aralık, 7-8 Aralık, 14-15 Aralık, 21-22 Aralık ve 28-29 Aralık. Her bir etkinlik, çatışma çözme becerilerinin farklı yönlerini hedef alacak şekilde tasarlanmış; iletişim, iş birliği, empati ve duygusal düzenleme gibi becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Uygulama öncesinde, her etkinlik için gerekli malzemeler (ör. hikaye kartları, kuklalar, renkli kağıtlar ve diğer eğitim araçları) sınıflara göre düzenlenmiştir. Eğitimciler, etkinliklerin hedefleri, talimatları ve beklenen çıktılar hakkında bilgilendirilmiştir. Bu, etkinliklerin programa uygun şekilde uygulanmasını sağlamak için yapılmıştır.

Etkinlik uygulamalarına başlamadan önce, araştırmacı tarafından çocuklarla kısa süreli bir tanışma ve uyum süreci yürütülmüştür. Bu süreçte, araştırmacı haftada birkaç kez sınıf ortamına girerek çocuklarla etkileşim kurmuş; çocukların isimlerini öğrenmiş, sınıf içi rutinlere katılmış ve serbest oyun zamanlarında gözlem yaparak doğal etkileşimlerde

bulunmuştur. Bu tanışma süreci, çocukların araştırmacıyı tanımalarını, güven duygusu geliştirmelerini ve etkinlik sürecine daha rahat bir şekilde katılmalarını desteklemeyi amaçlamıştır. Ayrıca öğretmenlerle yapılan ön görüşmeler doğrultusunda, sınıf dinamikleri ve çocukların bireysel özellikleri hakkında bilgi edinilmiştir. Etkinliklerin uygulanacağı sınıf ortamının doğal akışı korunmuş, çocukların gelişimsel ihtiyaçları ve dikkat süreleri göz önünde bulundurularak etkinliklere geçiş planlı ve yumuşak bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

Uygulama sürecinde her haftanın birinci günü haftanın ilk etkinliği, önce bir sınıfta uygulanmış, ardından diğer sınıfta tekrarlanmıştır. Her oturum, çocukları duygusal ve bilişsel olarak hazırlamak için bir ısınma veya buz kırıcı etkinlikle başlamıştır. İkinci günü, ikinci etkinlik önceki oturumda tanıtılan becerilerin pekiştirilmesine ve yeni temaların işlenmesine odaklanarak aynı sıralamada gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler, her sınıfın gelişimsel gereksinimlerine ve dinamiklerine göre uyarlanmıştır. Örneğin, sınıflarda hikaye anlatımına ile sözlü ifadeyle yeterli verimin alınmadığına kanaat getirilirse, uygulamalı öğrenmeye dönüştürülerek aynı hikaye ile rol yapma etkinlikleri kullanılmıştır. Bu bağlamda etkinlik programının esneklik özelliği öne çıkmaktadır.

Resmi tatil, tatilden dönüş günü, özel gün ve etkinliklerin olduğu günlere uygulama konulmamış tarihler dikkatle seçilmiştir. Mümkün olduğunca fazla çocuğun etkinliklere katılmasını sağlamak ve okulun doğal akışını ve düzenini bozmamak için özen gösterilmiştir. Ayrıca etkinlikler, çocukların sosyal ve duygusal bağlamlarını yansıtacak şekilde uyarlanmış, tanıdık senaryolar ve ilişkilendirilebilir karakterler kullanılmaya özen gösterilmiştir.

Etkinlik sonrası değerlendirme yapılmış olup, her oturumun sonunda çocuklardan deneyimlerini ve düşüncelerini paylaşmaları istenmiştir. Örneğin çocuklar bir çatışmayı çözme sürecindeki duygularını ve öğrendiklerini ifade etmiştir. Eğitimciler, bu tartışmaları yönlendirerek etkinliklerin ana mesajlarını vurgulamış ve çocukların kavramları içselleştirmesine yardımcı olmuştur. Süreç boyunca sistematik olunmuş, "Çatışma Çözme Becerileri Etkinlik Seti"nin etkili ve tutarlı bir şekilde uygulanmasına özen gösterilmiştir. Bu süreç, okul öncesi çocuklarda kritik sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesine yönelik önemli bir temel oluşturmuş ve programın uzun vadeli etkilerinin değerlendirilmesine olanak tanımıştır.

3.3.5 Öntestlerin Uygulanması

Araştırma sürecinde, deney ve kontrol gruplarına ait öntestler 30-31 Ekim ve 1 Kasım 2023 tarihlerinde, Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği kullanılarak uygulanmıştır. Çalışma grubu, 54-72 aylık çocuklardan oluşan toplam 80 çocuk ile yürütülmüştür. Bu çocuklar, rastgele yöntemle seçilen iki deney ve iki kontrol sınıfına ayrılmıştır. Her bir grup, 40 çocukta oluşmaktadır.

Deney Grubu: Deney grubunda yer alan çocuklara, çalışmanın amaç ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapılmış ve eğitim etkinlikleri öncesinde öntest uygulanmıştır. Deney grubundaki çocuklar, etkinliklerin son testine kadar 3 veya daha fazla oturuma katılamamaları durumunda çalışmadan çıkarılmıştır.

Kontrol Grubu: Kontrol grubunda, yalnızca doğal eğitim programı sürdürülmüş, çatışma çözme etkinlikleri uygulanmamıştır. Bu grupta da benzer şekilde, okula 3 veya daha fazla süreyle devam edemeyen çocuklar veri analizine dâhil edilmemiştir. Araştırmanın etik boyutu dikkate alınarak, deney grubunda uygulanan çatışma çözme becerileri etkinlik seti, kalıcılık testlerinin tamamlanmasının ardından kontrol grubundaki çocuklara da uygulanmıştır. Bu uygulama, araştırmanın başlangıcında kontrol grubunun herhangi bir müdahaleye tabi tutulmaması nedeniyle ortaya çıkabilecek hak kayıplarını önlemeyi ve eğitimsel fırsat eşitliğini sağlamayı amaçlamıştır. Kontrol grubuna yönelik bu uygulama, aynı etkinlik sırasına ve içerik yapılandırmasına sadık kalınarak, sınıf öğretmenlerinin rehberliğinde yürütülmüştür. Böylece, araştırmanın bilimsel niteliği korunurken, çocukların gelişimsel ve eğitsel haklarının gözetilmesi sağlanmıştır. Bu süreç yalnızca etik sorumluluğun bir gereği olarak yerine getirilmiştir.

Çocukların devamsızlıkları genellikle grip, nezle, influenza gibi mevsimsel hastalıklardan kaynaklanmıştır. Bunun yanı sıra bazı çocuklar, ailevi sebepler, kayıt sildirme veya nakil gibi durumlar nedeniyle çalışmadan ayrılmıştır. Devamsızlık nedeniyle çıkarılan katılımcıların sayısı ve oranı, çalışmanın güvenilirliğini etkilemeyecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. Ölçme aracı, çocukların çatışma çözme becerilerini değerlendirmek amacıyla okul öncesi öğretmenleri tarafından doldurulmuştur. Ölçek, her bir çocuk için öğretmenin gözlemlerine dayanarak değerlendirilmiş ve tamamlanan veriler araştırmacıya teslim edilmiştir. Ölçeğin doldurulması sırasında öğretmenlerin yanıltıcı veya subjektif sonuçlar üretmemesi için ölçüm öncesinde öğretmenlere kısa bir oryantasyon eğitimi verilmiştir. Ardından veri toplama sürecine geçilmiştir.

Veri toplama süreci şu adımları içermiştir:

Hazırlık: Öğretmenler, araştırmanın amacını ve ölçeğin kullanımını içeren kısa bir bilgilendirme sürecine dâhil edilmiştir.

Uygulama: Ölçme aracı, her sınıfta belirlenen tarih aralığında öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Bu süreçte çocukların günlük rutinleri kesintiye uğratılmamış, uygulamalar doğal oyun ve etkinlik ortamlarında gerçekleştirilmiştir.

Veri Teslimi: Öğretmenler tarafından doldurulan ölçek formları araştırmacıya kapalı zarflar içinde teslim edilmiş ve verilerin gizliliği sağlanmıştır.

Devamsızlık, hastalık ve diğer nedenlerle bazı çocukların etkinliklere katılım sağlayamaması, verilerin homojenliği açısından dikkatle değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin ölçek maddelerini doldururken nesnel olmaları için ek rehberlik sağlanmıştır. Bu düzenlemeler ve yöntemler, araştırmanın veri toplama sürecinin hem geçerliğini hem de güvenilirliğini artırmayı amaçlamıştır. Öntestlerin uygulanması, deney ve kontrol gruplarının başlangıç düzeylerinin adil bir şekilde karşılaştırılmasına olanak sağlamıştır.

3.3.6 Sontestlerin Uygulanması

Etkinlik setinin tamamlanmasının ardından, sontestler 2-5 Ocak 2024 tarihleri arasında deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır. Bu testler, etkinlik setinin etkisini değerlendirmek ve deney grubundaki çocukların çatışma çözme becerilerindeki gelişimi kontrol grubuyla karşılaştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Sontest uygulama süreci, öntestlerde kullanılan yöntem ve prosedürlerle tutarlı bir şekilde yürütülmüştür.

Deney Grubu: Deney grubunda yer alan çocuklara, Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Etkinlik Seti'ni tamamladıktan sonra sontest uygulanmıştır.

Kontrol Grubu: Kontrol grubunda, sontestler, doğal gelişim süreci kapsamında uygulanmıştır. Bu gruba herhangi bir müdahale veya özel program uygulanmadığı için çatışma çözme becerilerindeki değişim, doğal gelişimle sınırlı kalmıştır.

Sontest uygulamaları, öntestlerle aynı ölçme aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, çocukların çatışma çözme becerilerindeki düzeyleri belirlemek için öğretmenler tarafından doldurulmuştur. Öğretmenler, sontestler hakkında bilgilendirilmiş ve ölçeğin doldurulmasında dikkat edilmesi gereken noktalar

vurgulanmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan formlar, gizlilik ilkelerine uygun şekilde araştırmacıya teslim edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki çocuklardan, etkinliklere veya sınıf eğitimine düzenli devam etmeyenler analiz dışında bırakılmıştır.

3.3.7 Kalıcılık Testlerinin Uygulanması

Kalıcılık testleri, deney ve kontrol gruplarına sontest uygulamalarından 8 hafta sonra, 4-8 Mart 2024'te gerçekleştirilmiştir. Bu testlerin temel amacı, çatışma çözme becerilerinin etkinliklerin tamamlanmasından sonraki uzun vadeli etkilerini değerlendirmek olmuştur. Deney grubunda, etkinliklere katılım sonrası kazanılan becerilerin sürdürülebilirliği ölçülürken, kontrol grubu ile olan farklar analiz edilmiştir.

Deney Grubu: Kalıcılık testi, deney grubundaki çocukların çatışma çözme becerilerinde etkinliklerin uzun vadeli etkilerini ölçmek için uygulanmıştır. Bu grup, Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Etkinlik Seti'ni tamamlamış ve sontest sonrası kazanımların korunup korunmadığını değerlendirmek üzere test edilmiştir.

Kontrol Grubu: Kontrol grubunda kalıcılık testleri, doğal gelişim süreciyle birlikte çatışma çözme becerilerindeki olası değişimleri incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu grup, herhangi bir müdahale veya etkinlik setine katılmamıştır.

Kalıcılık testi uygulamaları, öntest ve sontest süreçlerinde kullanılan ölçme aracı ile tutarlı bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, öğretmenler tarafından doldurulmuş ve sonuçlar deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması amacıyla analiz edilmiştir. Ölçme aracının uygulanmasına başlamadan önce öğretmenler süreç hakkında bilgilendirilmiş ve ölçeğin nesnel şekilde doldurulması konusunda rehberlik sağlanmıştır. Toplanan veriler, gizlilik ilkelerine uygun olarak araştırmacıya teslim edilmiştir. Çalışma 34 deney grubu, 34 kontrol grubu olmak üzere 68 çocukla tamamlanmıştır.

3.4 Veri Analizi

Bu araştırmada toplanan veriler, farklı analiz yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Ölçek geliştirme aşamasında, Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği'nin geçerliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA, ölçek maddelerinin belirlenen faktör yapısına uygunluğunu ve yapı geçerliğini test etmek için kullanılmıştır. Deneysel süreçte elde edilen verilerin analizinde hangi testlerin kullanılacağını belirlemek amacıyla ölçme aracının güvenirlik geçerlik sonuçlarının ve

öntest, son test ve kalıcılık testi sonuçlarının normallik değerleri incelenmiş ve Tablo 1 ve 2’de verilmiştir.

Tablo 1

Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği Normallik Sonuçları

Boyutlar	Çarpıklık	Basıklık
Zorlama	-1.010	.108
Uyum Sağlama	-.472	.027
Geri Çekilme	-.201	-.527

Tablo 1 incelendiğinde çok değişkenli analizlerde, özellikle faktör analizi uygulamalarında normallik varsayımı önemli bir ön koşul olarak kabul edilir. Ancak normalliğin sağlanması, verilerin birebir normal dağılıma sahip olması anlamına gelmemektedir. Modern istatistik alan yazını, normal dağılıma “yakınlık” göstermenin çoğu durumda analizler için yeterli olduğunu savunmaktadır (Kline, 2023; Tabachnick ve Fidell, 2019). Bu bağlamda, tek değişkenli normalliğin değerlendirilmesinde en yaygın ve geçerli yol, her bir değişkenin çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin incelenmesidir. George ve Mallery (2019), bu değerlerin ± 1 aralığında kalmasının verinin normal dağılıma yeterince yakın olduğunu gösterdiğini belirtmektedir. Kline (2023), özellikle sosyal bilimlerde bu sınırı ± 3 ’e kadar genişletmekte ve bu aralıkta kalan değerlerin parametrik analizler için geçerli olduğunu vurgulamaktadır. Hair vd. (2019) ise DFA ve diğer yapısal modelleme tekniklerinde değerlerin ± 2 sınırları içinde olmasının yeterli kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Ayrıca, Tabachnick ve Fidell (2019), büyük örneklemle ($n > 200$) yapılan analizlerde, çarpıklık ve basıklıkta görülen küçük sapmaların analiz sonuçlarını anlamlı biçimde bozmadığını ve bu tür sapmaların çoğunlukla pratik olarak ihmal edilebileceğini belirtmektedir. Dolayısıyla, normallik değerlendirmesinde veri dönüşümüne ya da çok değişkenli normallik testlerine geçmeden önce çarpıklık ve basıklık değerlerinin dikkatlice yorumlanması önerilmektedir. Bu çalışmada geliştirilen ölçekte, tüm alt boyutlar için elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri ± 1 aralığında kalmakta olup, bu durum normallik varsayımının sağlandığını göstermektedir. Ayrıca, örneklem büyüklüğünün yeterliliğiyle birlikte bu bulgular, veri dönüşümüne veya alternatif analiz tekniklerine ihtiyaç duyulmadan geçerli bir analiz zemini sunmaktadır.

Tablo 2*Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği Öntest-Sontest-Kalıcılık Testleri Normallik Sonuçları*

Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
Öntest Zorlama	.078	-.254
Öntest Uyum Sağlama	-.231	.526
Öntest Geri Çekilme	-.365	.191
Sontest Zorlama	-.145	-.979
Sontest Uyum Sağlama	.053	-.289
Sontest Geri Çekilme	.153	-.979
Kalıcılık Zorlama	-.174	-.988
Kalıcılık Uyum Sağlama	.202	-.050
Kalıcılık Geri Çekilme	.066	1.081

Tablo 2 incelendiğinde Bu çalışmada, müdahale programının etkililiğini değerlendirmek amacıyla uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testlerine ait verilerin parametrik analizlere uygunluğunu değerlendirmek üzere, normallik varsayımı her bir alt boyut için ayrı ayrı incelenmiştir. Normallik, özellikle sosyal bilimlerde en yaygın şekilde çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerleri üzerinden değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, çalışmada elde edilen çarpıklık değerleri -0.365 ile $+0.202$ arasında; basıklık değerleri ise -0.988 ile $+1.081$ arasında değişmektedir. George ve Mallery (2019), ± 1 aralığındaki çarpıklık ve basıklık değerlerinin normal dağılıma işaret ettiğini belirtirken; Hair vd. (2019), özellikle sosyal bilimlerde ± 2 sınırına kadar olan sapmaların normal dağılıma yeterince yakın kabul edilebileceğini vurgulamaktadır. Ölçümlerden elde edilen tüm değerlerin her iki kaynağın belirttiği sınırlar içinde yer alması, veri setinin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Buna ek olarak, örneklem büyüklüğünün ($n = 68$) parametrik analizler için yeterli düzeyde olmasıyla birlikte, veri dönüşümüne gerek duyulmadan analiz süreci sürdürülmüş; ön test, son test ve kalıcılık testleri için normallik varsayımının sağlandığı kabul edilmiştir.

Deneyssel süreçte elde edilen verilerin analizinde normallik sağlandığı için, öntest, sontest ve kalıcılık testi sonuçlarını karşılaştırmak ve deneyssel müdahalenin etkisini belirlemek için Split-Plot ANOVA (Karma Ölçümler ANOVA'sı) kullanılmıştır. Split-Plot ANOVA, hem deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları, hem de zaman içinde (öntest,

son test, kalıcılık testi) gruplar içindeki değişimleri analiz etmeye olanak sağlamıştır. Bu analiz, deney grubundaki çocukların çatışma çözme becerilerindeki değişimleri ve bu değişimlerin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek için kullanılmıştır. Tüm analizler, istatistiksel anlamlılık düzeyinin 0.05 olarak belirlendiği SPSS 29.00 ve JASP 0.19 istatistiki analiz yazılımları ile yapılmıştır. Sonuçlar, deneysel müdahalenin etkisini değerlendirmek ve araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla raporlanmıştır.



4 BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik “Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği’nin” geliştirilmesine ve “Okul Öncesi Çatışma Çözme Etkinlik Seti’nin” çocukların çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisine dair bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği’nin Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması

Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği’nin geçerlik güvenirlik çalışmasına dair bulgulara bu bölümde yer verilmiştir. Geçerlik analizi için Doğrulamalı Faktör Analizi, güvenirlik analizi için Cronbach’s Alpha kullanılmıştır. Tablo 3’te Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçlarına ve Cronbach’s Alpha değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3

Doğrulamalı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Z-Değeri	p-Değeri
M1	0.920	-	-	94.006	< .001
M2	0.881	-	-	75.904	< .001
M3	0.948	-	-	107.287	< .001
M4	0.951	-	-	109.645	< .001
M5	0.939	-	-	100.437	< .001
M6	0.934	-	-	101.803	< .001
M7	0.833	-	-	62.264	< .001
M8	0.808	-	-	53.593	< .001
M9	-	0.795	-	43.234	< .001
M10	-	0.809	-	41.270	< .001
M11	-	0.886	-	51.060	< .001
M12	-	0.840	-	47.672	< .001
M13	-	0.899	-	51.837	< .001
M14	-	-	0.640	17.537	< .001
M15	-	-	0.625	17.845	< .001

Tablo 3 (Devam)*Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

M16	-	-	0.867	21.406	< .001
M17	-	-	0.663	18.721	< .001
Cronbach's Alpha	0.95	0.90	0.75		< .001

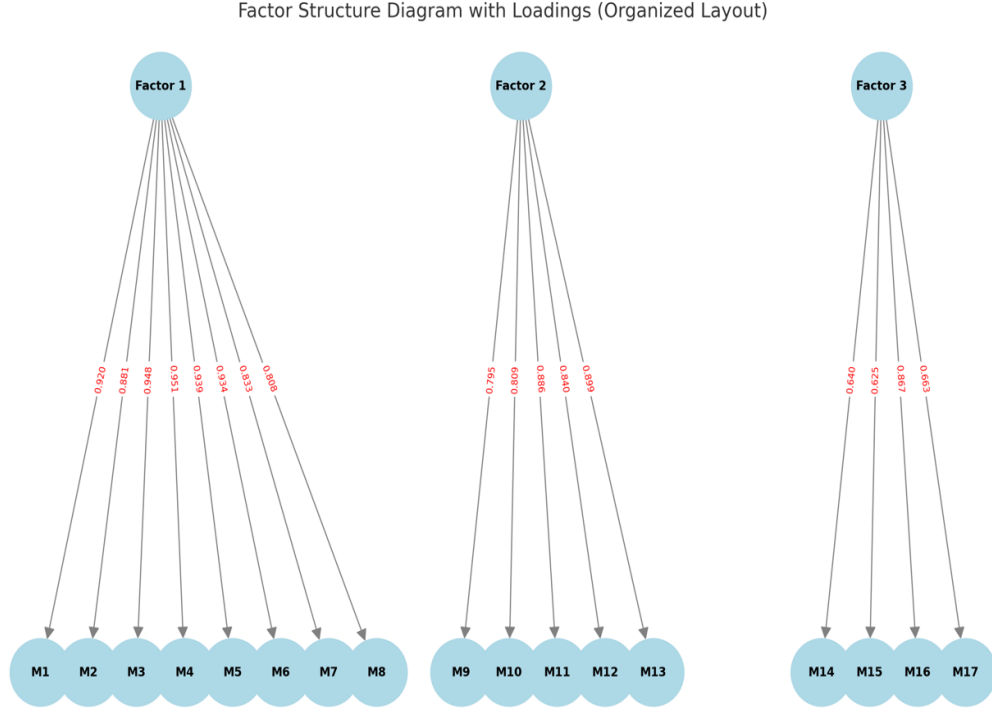
Tablo 3'te sunulan doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları, ölçeğin maddelerinin belirlenen faktör yapısına yüklenmelerini göstermektedir. Faktör 1, maddeler M1'den M8'e kadar yüksek yüklemeler sergilemiş olup, en düşük yükleme değeri 0.808 (M8), en yüksek yükleme ise 0.951 (M4) olarak gözlemlenmiştir. Bu, Faktör 1'in maddeleri arasında güçlü bir tutarlılık olduğunu göstermektedir. Faktör 1'in Cronbach's Alpha değeri 0.95 olarak bulunmuştur. Bu değer incelendiğinde mükemmel iç tutarlılığa sahip olarak değerlendirilmektedir. Bu faktörün maddeleri çok tutarlı olup, ölçeğin güvenilirliği oldukça yüksektir (Brown, 2015).

Faktör 2'deki maddelerin (M9-M13) de yüklemeleri yüksek ve anlamlıdır; en düşük yükleme 0.795 (M9) ve en yüksek yükleme 0.899 (M13) olarak kaydedilmiştir. Bu maddeler, Faktör 2'nin yapı geçerliğini desteklemektedir. Faktör 2'nin Cronbach's Alpha değeri 0.90 olarak bulunmuştur. Yüksek güvenilirlik düzeyinde olup bu faktör de oldukça güvenilir olarak değerlendirilmektedir. Ölçekteki maddeler arasında güçlü bir iç tutarlılık bulunmaktadır (Brown, 2015).

Faktör 3'te (M14-M17) ise nispeten daha düşük yüklemeler gözlemlenmiştir. M16 (0.867) en yüksek yüklemeye sahipken, M15 (0.625) en düşük yükleme değeriyle yer almaktadır. Bu faktör de maddelerin belirli bir yapıyı ölçtüğünü göstermektedir. Faktör 3'ün Cronbach's Alpha değeri 0.75 olarak bulunmuştur. Kabul edilebilir düzeyde güvenilirliğe sahip olan bu faktörün iç tutarlılığı diğerlerine göre daha düşüktür, ancak hala yeterli seviyededir (Brown, 2015). Ölçme aracında tekil puan test edilmemiş ve faktörlü bir yapı oluşturulmuştur. Ölçekteki faktör yüklerini gösteren path diagramı aşağıda verilmiştir.

Şekil 2

Path Diagramı



Şekil 1’de sunulan faktör yapısı diyagramı, geliştirilen ölçme aracına ilişkin doğrulayıcı faktör analizinin (DFA) görsel bir temsildir. Diyagramda üç gizil değişken (Faktör 1, Faktör 2 ve Faktör 3) ile bu faktörlere ait gözlenen değişkenler (M1–M17) arasındaki ilişkiler gösterilmektedir. Gizil değişkenler (faktörler), dairesel şekillerle temsil edilmiş ve bu yapılar altında yer alan maddeler dikdörtgen kutularla görselleştirilmiştir. Faktörlerden maddelere doğru yönelen tek yönlü oklar, her maddenin ilgili faktöre olan yükünü ifade etmekte ve bu yük değerleri mavi okların yanında kırmızı ile belirtilmiştir. Faktör 1 (Zorlama) yapısı altında M1’den M8’e kadar olan maddelerin faktör yükleri .808 ile .951 arasında değişmekte olup, bu maddelerin ilgili yapıyı yüksek düzeyde temsil ettiğini göstermektedir. Faktör 2 (Uyum Sağlama) ise M9–M13 maddelerini kapsamaktadır ve bu maddelerin yükleri .795 ile .899 arasında değişmektedir. Faktör 3 (Geri Çekilme) yapısına ait M14–M17 maddelerinin yükleri ise .625 ile .867 arasında olup, bu yapı da kabul edilebilir düzeyde temsil edilmektedir. Bu diyagram, her bir maddenin hangi faktöre ait olduğunu ve bu ilişkinin ne derece güçlü olduğunu açık biçimde ortaya koymaktadır. Aynı zamanda ölçeğin üç faktörlü kuramsal yapısının DFA

yoluyla istatistiksel olarak desteklendiğini göstermektedir. Ölçme aracının geçerliğini ve faktör yapısının bütünlüğünü vurgulayan bu diyagram, DFA sürecinin önemli bir çıktısıdır ve faktörlerin ve göstergelerin düzenlenişi, her bir faktörün özgün yapısını ve göstergelerin ilgili faktörlere olan katkısını açıkça ortaya koymaktadır (Brown, 2015). Sonuç olarak, ölçeğin tüm maddeleri faktörlerine anlamlı bir şekilde yüklenmiştir, bu da ölçeğin faktör yapısının iyi bir uyum sergilediğini göstermektedir. Ölçme aracının uyum indekslerine dair detaylar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Model Uyum İndeksleri

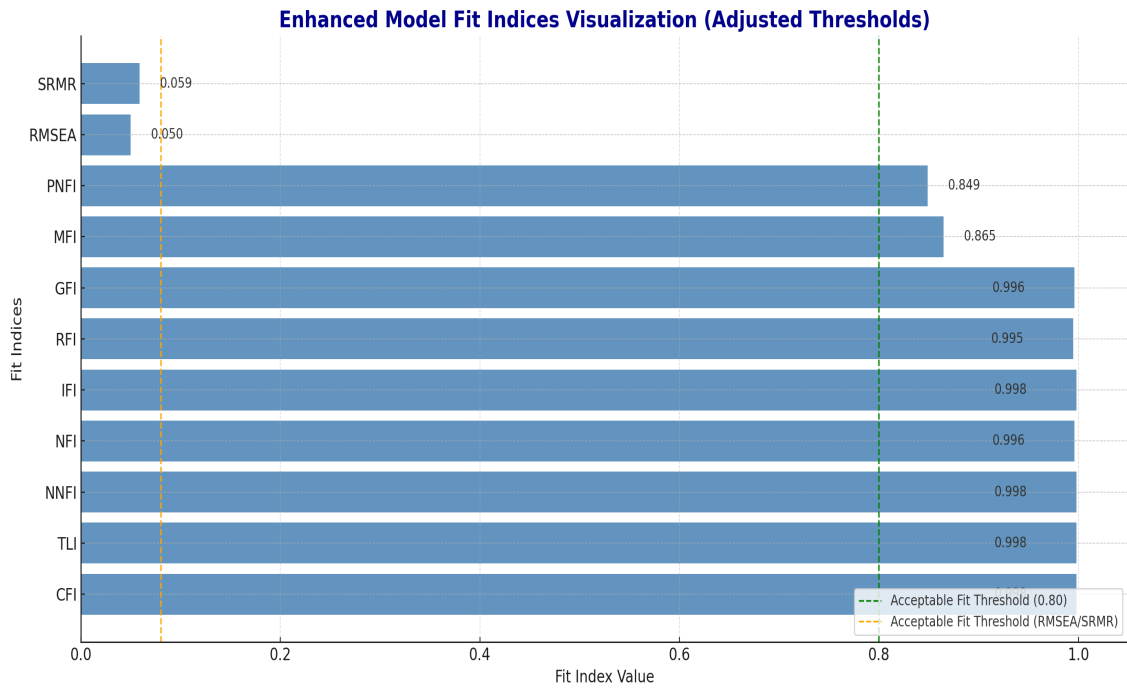
Uyum İndeksi	Değer
Ki-Kare (X^2)	193.511
Serbestlik Derecesi (df)	116
p-değeri	< .001
CFI (Comparative Fit Index)	0.998
TLI (Tucker-Lewis Index)	0.998
RMSEA	0.050
SRMR (Standardized Root Mean Square Residual)	0.059
NNFI (Non-Normed Fit Index)	0.998
NFI (Normed Fit Index)	0.996
IFI (Incremental Fit Index)	0.998
RFI (Relative Fit Index)	0.995
GFI (Goodness of Fit Index)	0.996
McDonald's Fit Index (MFI)	0.865
PNFI (Parsimony Normed Fit Index)	0.849

Tablo 4'te sunulan uyum indeksleri, modelin veri setine iyi uyum sağladığını ortaya koymaktadır. CFI ve TLI indeksleri (0.998), modelin mükemmel bir uyum sergilediğini göstermektedir; bu değerler 0.90'ın üzerinde olduğunda iyi uyum olarak kabul edilir, 0.95 ve üzeri ise mükemmel uyumu işaret eder. RMSEA değeri ise 0.050 ile iyi uyum sınırında yer almakta, 90% güven aralığı içinde (0.037-0.062) anlamlı bir sonuç ortaya koymaktadır. RMSEA ve SRMR değerlerinin 0.06 ve altındaki değerleri iyi uyumu ifade

eder. SRMR değeri 0.059 olup, kabul edilebilir bir uyumu işaret etmektedir. NFI, NNFI, IFI ve RFI gibi diğer uyum indeksleri de (> 0.995) modelin güçlü bir uyum sergilediğini göstermektedir. Bu bulgular, modelin faktör yapısının güçlü bir şekilde desteklendiğini ve veriye iyi bir uyum sağladığını göstermektedir (Brown, 2015). Uyum indekslerinin görselleştirilmiş hali Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3

Uyum İndeksleri



Şekil 3 incelendiğinde veriler modelin yapısını doğruladığını göstermektedir. Sonuç olarak, sonuçlar teorik çerçeve için güçlü bir destek sağlamakta ve modelin amaçlanan yapıları yüksek doğruluk ve minimum hata ile ölçmek için çok uygun olduğunu teyit etmektedir (Brown, 2015). Faktörler arası korelasyonlara dair bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Faktörler Arası Korelasyonlar

Faktör 1 ve Faktör 2	Faktör 1 ve Faktör 3	Faktör 2 ve Faktör 3
-0.320*	0.255*	0.201*

* $p < .001$

Tablo 5’te sunulan faktörler arası korelasyonlar, ölçek faktörleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Faktör 1 ile Faktör 2 arasındaki korelasyon değeri (-0.320), orta

düzeyde negatif bir ilişkiyi ifade etmektedir. Bu, iki faktör arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğunu göstermektedir. Korelasyon katsayısının -0.320 olması, Faktör 1'deki yüksek değerlerin, Faktör 2'de düşük değerlerle ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum, iki faktörün ölçtüğü yapıların birbirine zıt ya da bağımsız olabileceğini düşündürmektedir. Örneğin, Faktör 1'in yüksek olduğu durumlarda, Faktör 2 ile ilişki azalıyor olabilmektedir. Faktör 1 (Zorlama) ve Faktör 2 (Uyum Sağlama) arasındaki negatif korelasyon beklenen bir sonuç olarak değerlendirilebilir çünkü bu iki strateji birbirine zıt nitelikler taşımaktadır. Zorlama, bireyin kendi isteklerini ön planda tutarak çatışmayı agresif yollarla çözmeye çalışmasını ifade ederken, uyum sağlama bireyin kendisini geri planda tutarak çatışmadan kaçınmadan ama diğer tarafı önceliklendirerek çözüm üretmesini ifade eder. Bu nedenle, bu iki faktör arasında güçlü bir negatif korelasyon bulunması doğal karşılanabilir.

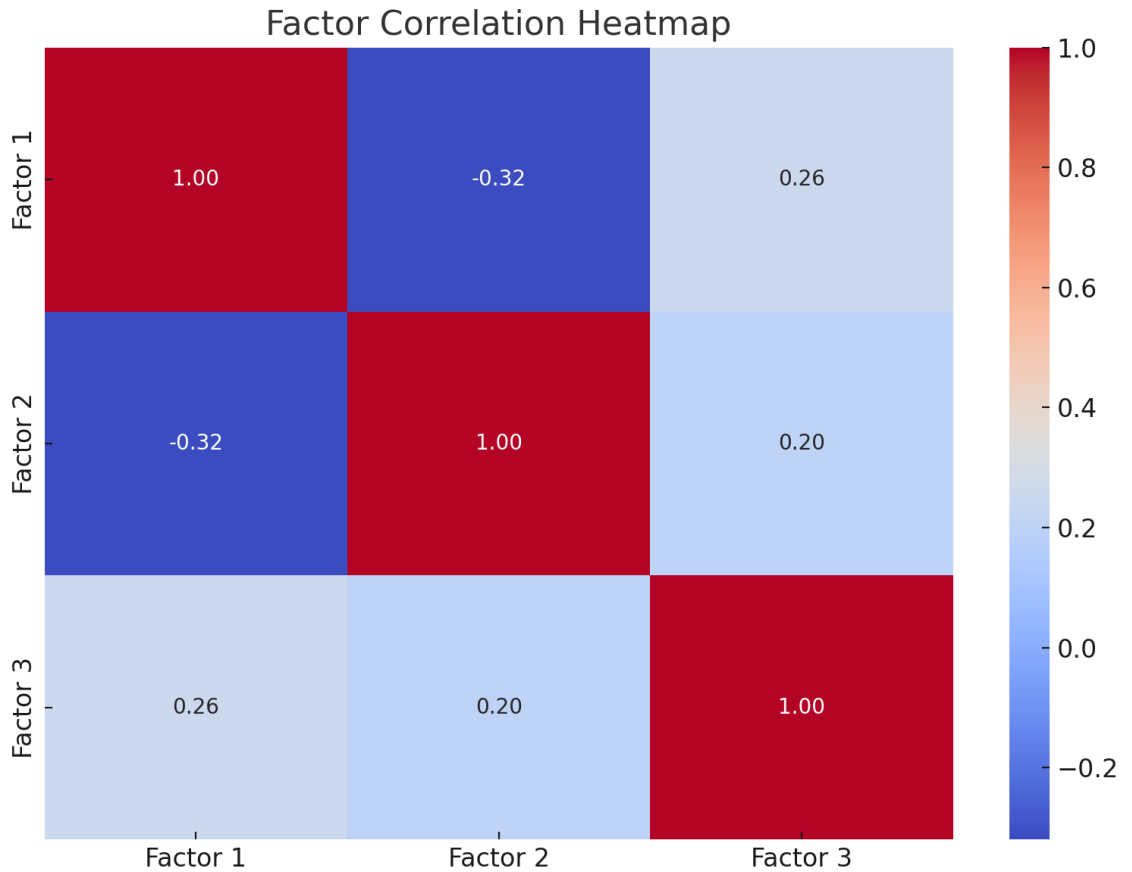
Faktör 1 ile Faktör 3 arasındaki pozitif korelasyon (0.255) zayıf-orta düzeyde bir ilişki olup, bu faktörler arasında olumlu bir ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bu iki faktör arasında aynı yönlü bir ilişki vardır. Korelasyon katsayısı 0.255, zayıf-orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu, Faktör 1'de yüksek puan alan katılımcıların Faktör 3'te de genellikle yüksek puan aldığını göstermektedir, ancak bu ilişki çok güçlü değildir. Faktör 1 (Zorlama) ve Faktör 3 (Geri Çekilme) farklı yaklaşımlar olsa da, her ikisi de işlevsiz çatışma çözme stratejileri olarak değerlendirilebilir. Zorlama stratejisi, bireyin çatışmayı fiziksel veya sözlü agresyon ile çözmeye çalışmasını içerirken, Geri Çekilme stratejisi ise bireyin çatışmadan tamamen kaçınmasını ifade eder. İki durum da aslında çözüm odaklı değerlendirilmemektedir. Birey ya fiziksel güç kullanarak ya da tamamen pasif kalarak çatışmaya karşı bir savunma mekanizması geliştirir. Çocuklarda, bazı durumlarda önce zorlayıcı davranışlar gösterip sonra geri çekilme eğilimi olabilir. Örneğin, bir çocuk sinirlenip bağırdıktan sonra ortamdan uzaklaşabilir. Bu nedenle, Zorlama ve Geri Çekilme faktörlerinin pozitif korelasyon göstermesi mümkün olabilmektedir.

Faktör 2 ile Faktör 3 arasındaki korelasyon değeri de (0.201) zayıf olmakla birlikte pozitif bir ilişkiyi işaret etmektedir. Faktör 2 ile Faktör 3 arasında pozitif bir ilişki vardır ve korelasyon katsayısı 0.201 ile zayıf bir ilişkiyi göstermektedir. Bu iki faktör arasındaki ilişki anlamlıdır ancak güçsüzdür. Bu, Faktör 2'nin yüksek olduğu durumlarda Faktör 3'ün de yüksek olma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Uyum sağlama ve geri çekilme

stratejilerinin pozitif yönde korelasyon göstermesi, her iki yaklaşımın da bireyin çatışma çözme sürecinde kendisini geri plana atmasıyla ilişkili olmasıyla açıklanabilir. Uyum sağlama, bireyin çatışmayı çözmek amacıyla karşı tarafın isteklerine boyun eğmesi ve kendi düşüncelerinden ödün vermesiyle karakterize edilirken, geri çekilme stratejisi bireyin çatışmayı tamamen görmezden gelerek pasif bir tutum sergilemesi olarak tanımlanabilir. Her iki durumda da birey, kendi istek ve ihtiyaçlarını doğrudan savunmak yerine, çatışmadan kaçınma eğiliminde olabilmektedir. Bu bağlamda, uyum sağlama eğilimi gösteren bireylerin zaman zaman tamamen geri çekilmeyi de tercih etmeleri olasıdır. Bu durum, uyum sağlama ve geri çekilme faktörleri arasındaki pozitif korelasyonun kavramsal temellerini desteklemektedir. Korelasyonlara dair ısı haritası Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4

Korelasyon Haritası



Faktörler arasında güçlü korelasyonların olmaması, ölçeğin farklı faktörlerinin birbirinden bağımsız yapıları ölçtüğünü ya da bu faktörler arasında belirgin bir ayrışma olduğunu göstermektedir. Özellikle Faktör 1 ve Faktör 2 arasındaki negatif korelasyon

dikkat çekicidir; bu durum, iki faktörün zıt kavramları ölçebileceğini veya birbirlerini olumsuz yönde etkileyebileceğini düşündürmektedir. Faktör 1 ve 3 ile Faktör 2 ve 3 arasındaki pozitif korelasyonlar ise daha zayıf ve aynı yönde bir ilişkiyi göstermektedir. Ancak bu korelasyonlar güçlü olmadığı için, söz konusu faktörlerin büyük ölçüde bağımsız yapılar olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.

4.2 Okul Öncesi Çatışma Çözme Etkinlik Setinin Ön-Son-Kalıcılık Testleri Sonuçları

Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği aracılığı ile toplanan ön-son-kalıcılık testlerinin bulgularına bu bölümde yer verilmiştir. Tablo 6’da Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6

Zorlama Alt Boyutu Öntest - Sontest – Kalıcılık Puanlarının ANOVA Sonuçlarının Karşılaştırılması

Boyut	KT	df	KO	F	p
Grup	1037.255	1	1037.255	117.627	.001
Hata	582.000	66	8.818		
Zorlama Becerileri	2687.382	1.053	2552.825	781.961	.001*
Zorlama Becerileri*Grup	539.127	1.053	512.133	156.873	.001*
Hata	226.824	69.479	3.265		
Toplam	5072.58	138.58			

* $p \leq 0.05$ olduğu için Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılmıştır ve etki büyüklüğü $\eta^2 = 0.11$ olarak hesaplanmıştır.

Zorlama alt boyutuna ait ANOVA sonuçları incelendiğinde öntest, sontest ve kalıcılık sonuçlarının anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Deney grubunun etki büyüklüğü %11 olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Holm Post Hoc testi kullanılmıştır ve bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

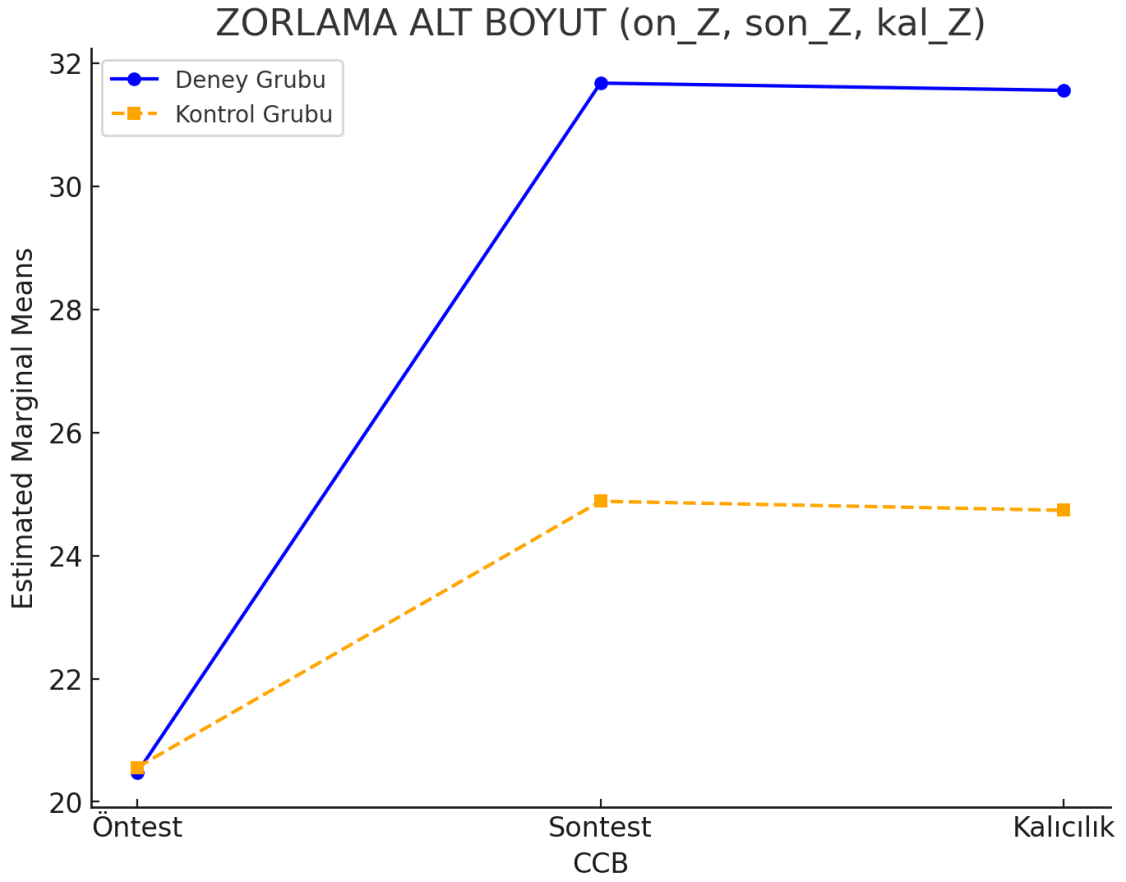
Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği'ne İlişkin Holm Çoklu Karşılaştırma Testi- Zorlama Alt Boyutu

Karşılaştırmalı Gruplar		Fark	SH	t	p
Deney Grubu-Öntest	Kontrol Grubu-Öntest	-.088	0.386	-0.229	.820
Deney Grubu-Öntest	Deney Grubu-Sontest	-11.206	0.390	-28.746	.001*
Kontrol Grubu-Öntest	Kontrol Grubu-Sontest	-4.324	0.390	-11.091	.001*
Deney Grubu-Sontest	Kontrol Grubu-Sontest	6.794	0.537	12.663	.001*
Deney Grubu-Sontest	Deney Grubu-Kalıcılık	0.118	0.072	1.623	.219
Kontrol Grubu-Sontest	Kontrol Grubu-Kalıcılık	0.147	0.072	2.028	.140

Tablo 7’de yer alan Holm çoklu karşılaştırma testi sonuçları, Zorlama alt boyutuna ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p = .820$). Bu durum, her iki grubun başlangıç düzeylerinin benzer olduğunu ve eşit koşullarda sürece başladıklarını göstermektedir. Deney grubunda öntest-son test karşılaştırmasında 11.206 puanlık anlamlı bir artış gözlenmiş olup bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < .001$). Bu bulgu, uygulanan çatışma çözme etkinliklerinin deney grubundaki çocukların zorlama stratejilerini azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Kontrol grubunda da anlamlı bir gelişim görülmekle birlikte (4.324; $p < .001$), bu artış deney grubuna göre daha sınırlı kalmıştır. Ayrıca deney grubu son test puan ortalaması, kontrol grubunun son test puan ortalamasına kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($p < .001$), bu da müdahale programının etkisini güçlendiren bir bulgudur. Sontest ve kalıcılık testi arasındaki farklar ise hem deney ($p = .219$) hem de kontrol ($p = .140$) grubunda anlamlı değildir. Bu durum, deney grubunda elde edilen kazanımların zaman içerisinde korunduğunu ve etkinliklerin kalıcı etki sağladığını göstermektedir. Genel olarak elde edilen bulgular, uygulanan etkinlik setinin zorlama stratejisini azaltmada etkili olduğunu ve bu etkinin sürdürülebilir nitelik taşıdığını ortaya koymaktadır. Şekil 5’te, deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve kalıcılık testlerinde Zorlama alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları şekil üzerinde gösterilmektedir.

Şekil 5

Zorlama Alt Boyutu Çizgi Grafiği



Şekil incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının başlangıç seviyelerinin benzer olduğu görülmektedir. Ancak sontest sonuçlarında deney grubunun puanlarının belirgin bir artış gösterdiği, kontrol grubunun ise daha sınırlı bir yükseliş sergilediği dikkat çekmektedir. Bu durum, deney grubuna uygulanan çatışma çözme becerileri etkinliklerinin, çocukların çatışmalara yönelik zorlama stratejilerini anlamlı şekilde artırdığını göstermektedir. Kalıcılık testi sonuçları, deney grubunun sontest düzeyine yakın bir seyir izlediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, kazanılan becerilerin zaman içinde sürdürülebilir olduğunu ve etkinliklerin uzun vadeli etkiler sağladığını göstermektedir. Uyum Sağlama boyutuna dair bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Uyum Sağlama Alt Boyutu Öntest - Sontest – Kalıcılık Puanlarının ANOVA Sonuçlarının Karşılaştırılması

Boyut	KT	df	KO	F	p
Grup	287.078	1	287.078	25.101	.001
Hata	754.843	66	11.437		
Uyum Sağlama Becerileri	307.618	1.071	287.287	132.105	.001*
Uyum Sağlama Becerileri*Grup	181.363	1.071	169.376	77.886	.001*
Hata	153.686	70.671	2.175		
Toplam	1684.58	139.81			

* $p \leq 0.05$ olduğu için Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılmıştır ve etki büyüklüğü $\eta^2 = 0.11$ olarak hesaplanmıştır.

Uyum Sağlama alt boyutuna ait ANOVA sonuçları incelendiğinde öntest, sontest ve kalıcılık sonuçlarının anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Deney grubunun etki büyüklüğü %11 olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için ise Holm Post Hoc testi kullanılmıştır ve bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği’ne İlişkin Holm Çoklu Karşılaştırma Testi - Uyum Sağlama Alt Boyutu

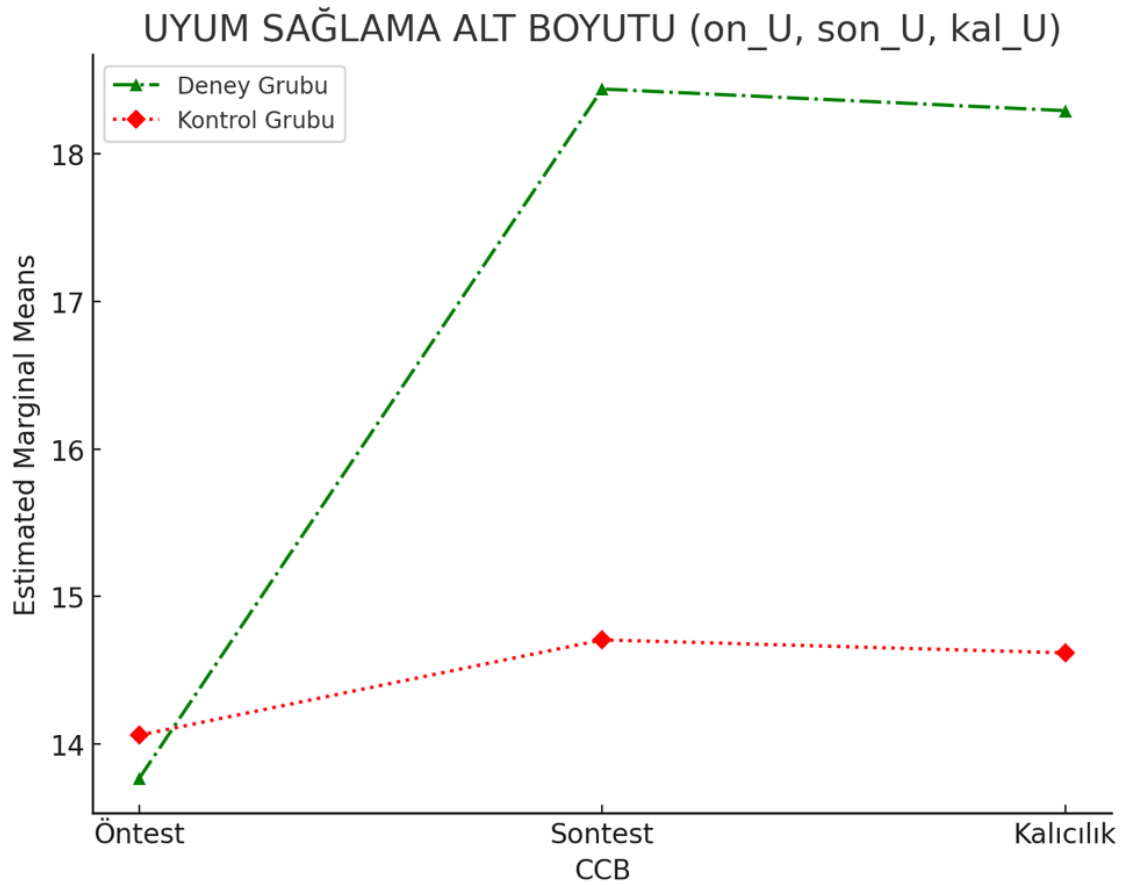
Karşılaştırmalı Gruplar	Fark	SH	t	p
Deney Grubu-Öntest Kontrol Grubu-Öntest	-0.294	0.494	-0.595	.554
Deney Grubu-Öntest Deney Grubu-Sontest	-4.676	0.324	-14.445	.001*
Kontrol Grubu-Öntest Kontrol Grubu-Sontest	-0.647	0.324	-1.999	.299
Deney Grubu-Sontest Kontrol Grubu-Sontest	3.735	0.539	6.936	.001*
Deney Grubu-Sontest Deney Grubu-Kalıcılık	0.147	0.070	2.100	.277
Kontrol Grubu-Sontest Kontrol Grubu-Kalıcılık	0.088	0.070	1.260	.424

Tablo 9’da yer alan Holm çoklu karşılaştırma testi sonuçları, Uyum Sağlama alt boyutuna ilişkin deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p = .554$). Bu durum, her iki grubun araştırma başında benzer düzeyde uyum sağlama becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Deney grubunda öntest ve sontest arasında 4.676 puanlık anlamlı bir artış gözlenmiş ($p < .001$), bu da uygulanan

etkinliklerin bu beceriyi geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Kontrol grubunda ise ntest-sontest arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = .299$), bu da doğal gelişim süreci içerisinde anlamlı bir değişimin oluşmadığını göstermektedir. Deney grubu sontest puanlarının, kontrol grubunun sontest puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek bulunması ($p < .001$), deneysel müdahalenin etkili olduğunu güçlendiren önemli bir bulgudur. Sontest ile kalıcılık testi sonuçları arasındaki fark her iki grup için de istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır (deney grubu: $p = .277$; kontrol grubu: $p = .424$). Bu sonuçlar, deney grubunda kazanılan becerilerin belirli bir süre boyunca korunabildiğini, dolayısıyla müdahale programının sürdürülebilir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. şekil 6’da, Uyum Sağlama alt boyutuna ilişkin deney ve kontrol gruplarının ntest, sontest ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırmalı sonuçları verilmiştir.

şekil 6

Uyum Sağlama Alt Boyutu izgi Grafiği



Grafik incelendiğinde, her iki grubun ntest sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir. Sontest sonuçlarına bakıldığında, deney grubunun uyum sağlama becerilerinde anlamlı

bir artış gösterdiği, kontrol grubunda ise yalnızca sınırlı bir gelişme olduğu dikkat çekmektedir. Bu bulgu, deney grubuna uygulanan çatışma çözme etkinliklerinin çocukların uyum sağlama becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Kalıcılık testi sonuçları, deney grubunun sontest puanlarına oldukça yakın bir seviyede seyrettiğini göstermektedir. Bu durum, kazanılan becerilerin kalıcı hale geldiğini ve uzun vadede de sürdürülebildiğini ortaya koymaktadır. Diğer faktör olan Geri Çekilme boyutuna ait bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Geri Çekilme Alt Boyutu Öntest - Sontest – Kalıcılık Puanlarının ANOVA Sonuçlarının Karşılaştırılması

Boyut	KT	df	KO	F	p
Grup	328.828	1	328.828	80.354	.001
Hata	270.088	66	4.092		
Geri Çekilme Becerileri	236.275	1.210	195.201	324.083	.001*
Geri Çekilme Becerileri*Grup	168.275	1.210	139.022	230.812	.001*
Hata	48.118	79.888	0.602		
Toplam	1051.584	149.308			

* $p \leq 0.05$ olduğu için Greenhouse-Geisser düzeltmesi kullanılmıştır ve etki büyüklüğü $\eta^2 = 0.16$ olarak hesaplanmıştır.

Geri Çekilme alt boyutuna ait ANOVA sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının öntestten kalıcılık testine olan ortalamalarının değişimlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Deney grubunun etki büyüklüğü %16 olarak hesaplanmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi ölçümler arasında olduğunu belirlemek için ise Holm Post Hoc testi kullanılmıştır ve bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

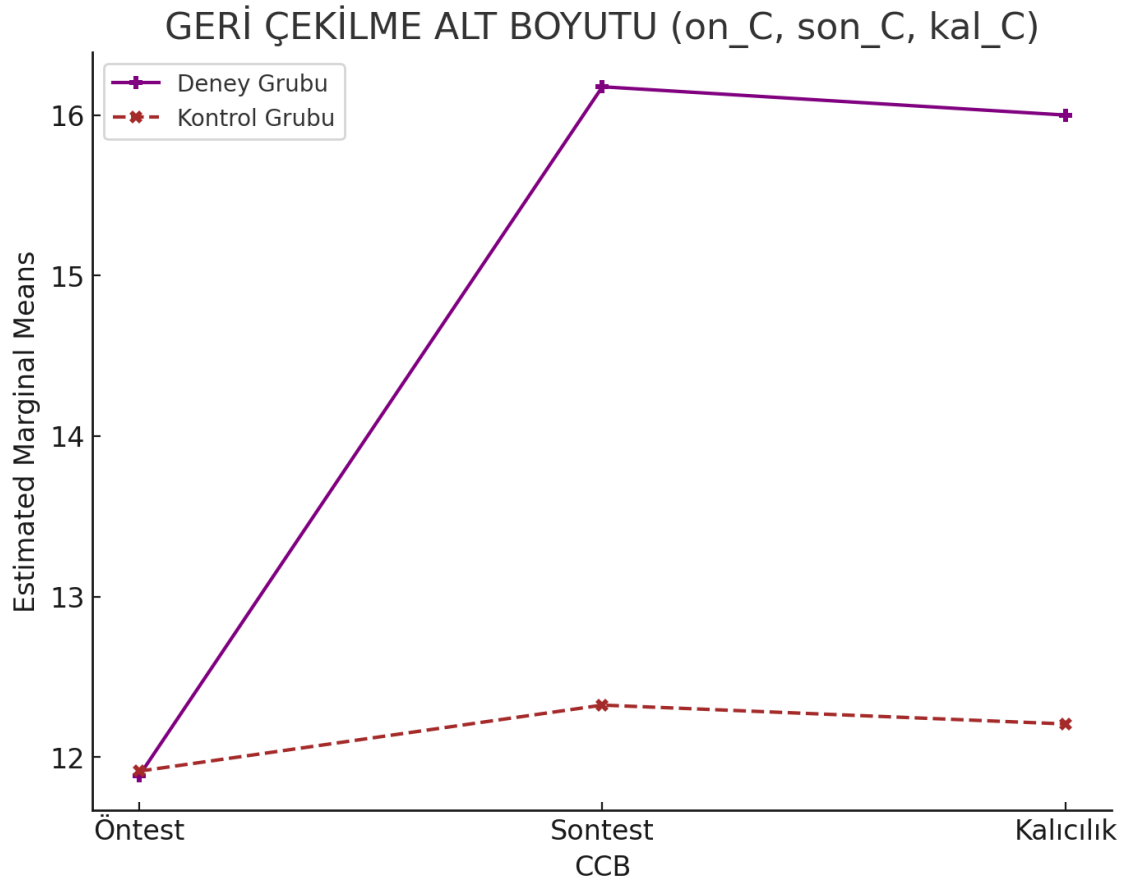
Deney ve Kontrol Gruplarının Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği'ne İlişkin Holm Çoklu Karşılaştırma Testi - Geri Çekilme Alt Boyutu

Karşılaştırmalı Gruplar		Fark	SH	t	p
Deney Grubu-Öntest	Kontrol Grubu-Öntest	-0.029	0.254	-0.116	.908
Deney Grubu-Öntest	Deney Grubu-Sontest	-4.294	0.183	-23.443	.001*
Kontrol Grubu-Öntest	Kontrol Grubu-Sontest	-0.412	0.183	-2.248	.168
Deney Grubu-Sontest	Kontrol Grubu-Sontest	3.853	0.354	10.893	.001*
Deney Grubu-Sontest	Deney Grubu-Kalıcılık	0.176	0.068	2.583	.084
Kontrol Grubu-Sontest	Kontrol Grubu-Kalıcılık	0.118	0.068	1.722	.366

Tablo 11 incelendiğinde, Geri Çekilme alt boyutu açısından deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($p = .908$). Bu durum, araştırma başında her iki grubun geri çekilme temelli çatışma çözme davranışları açısından benzer düzeyde olduklarını göstermektedir. Deney grubunda öntest ve sontest arasında 4.294 puanlık anlamlı bir artış kaydedilmiştir ($p < .001$). Bu bulgu, uygulanan etkinliklerin çocukların geri çekilme eğilimlerini azaltarak daha aktif ve yapıcı çatışma çözme becerileri kazanmalarına katkı sağladığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise öntest-sontest arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p = .168$), bu da doğal gelişim sürecinde bu beceride belirgin bir ilerleme yaşanmadığını göstermektedir. Deney grubu sontest puanlarının, kontrol grubunun sontest puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olması ($p < .001$), müdahale programının bu alt boyutta da etkili olduğunu desteklemektedir. Sontest ile kalıcılık testi sonuçları arasındaki fark her iki grup için de anlamlı bulunmamıştır (deney grubu: $p = .084$; kontrol grubu: $p = .366$). Bu durum, deney grubunda kazanılan becerilerin zaman içerisinde korunduğunu ve etkinliğin sürdürülebilir bir etki yarattığını ortaya koymaktadır. Şekil 7’de, deney ve kontrol gruplarının öntest, sontest ve kalıcılık testlerinde Geri Çekilme alt boyutuna ilişkin puan ortalamaları yer almaktadır.

Şekil 7

Geri Çekilme Alt Boyutu Çizgi Grafiği



Grafik incelendiğinde, her iki grubun başlangıç seviyelerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Ancak sontest sonuçları, deney grubundaki çocukların geri çekilme davranışlarında anlamlı bir farklılık yaşadığını göstermektedir. Kontrol grubunda ise bu değişim çok daha sınırlıdır. Bu durum, uygulanan çatışma çözme becerileri etkinliklerinin, çocukların geri çekilme eğilimlerini azaltmada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde, deney grubunun sontest düzeyine yakın bir seviyede kaldığı ve kazanılan becerilerin zaman içerisinde sürdürülebildiği görülmektedir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bulgular ile ilgili sonuç, tartışma ve önerilere yer verilecektir.

5.1 Sonuç

Bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarına yönelik “Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği” geliştirilmiş ve geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Devamında “Okul Öncesi Çatışma Çözme Etkinlik Seti” uygulanarak çocukların çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar incelendiğinde genel hatlarıyla aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Ölçeğin faktör yapısı ve geçerliği sonuçları incelendiğinde Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonuçları ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. Birinci faktör (M1–M8), ikinci faktör (M9–M13) ve üçüncü faktör (M14–M17) belirgin bir biçimde ayrılmıştır. Faktör yüklemelerinin tamamı istatistiksel olarak anlamlı ve çoğunlukla yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Bu bulgu, her bir faktörün ilgili maddeleri güçlü şekilde yordadığını ve ölçeğin yeterli yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermektedir. Model uyum indeksleri (CFI, TLI, RMSEA, SRMR vb.) ideal veya mükemmel uyum değerleri ile örtüşmüş, faktörlerin ölçmek istedikleri yapıyı veri seti üzerinde iyi temsil ettiğini teyit etmiştir. Dolayısıyla, ölçeğin kuramsal çerçevesi ile istatistiksel uyum arasında güçlü bir paralellik bulunmaktadır. Her bir faktörün Cronbach’s Alpha değerleri, özellikle Faktör 1 (0.95) ve Faktör 2 (0.90) için “yüksek” ve “mükemmel” aralıktadır; Faktör 3 (0.75) için ise “kabul edilebilir” düzeydedir. Bu veriler, ölçeğin iç tutarlığının genel olarak yeterli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Faktörler arası düşük veya orta düzeyde korelasyonlar, ölçeğin alt boyutlarının birbirinden ölçülü düzeyde bağımsız yapıları yansıttığını düşündürmektedir. Özellikle Faktör 1 ile Faktör 2 arasındaki negatif korelasyon, çatışma çözme stillerinden “Zorlama” ve “Uyum Sağlama” yaklaşımlarının teoriye uygun biçimde ters yönlü ilişkisini ortaya koymaktadır. Faktör 1 (Zorlama) ile Faktör 2 (Uyum Sağlama) arasındaki negatif korelasyon, bu iki boyutun kavramsal olarak zıt stratejileri yansıttığını göstermektedir. Faktör 1 (Zorlama) ile Faktör 3 (Geri Çekilme) arasındaki pozitif korelasyon, her iki stratejinin de işlevsel olmayan tutumlar içermesine bağlı olarak aynı katılımcıda zaman zaman birlikte görülebileceğini göstermektedir. Faktör 2 (Uyum Sağlama) ile Faktör 3 (Geri Çekilme) arasındaki pozitif korelasyonun görece düşük olması, her iki boyutun da “kendini geri planda tutma” stratejisiyle ilişkili olduğunu, fakat her birinin farklı alt dinamiklere dayandığını düşündürmektedir.

Uygulanan “Okul Öncesi Çatışma Çözme Etkinlik Seti”nin deney grubundaki çocuklar üzerinde, kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde etkiler gösterdiği saptanmıştır. Zorlama alt boyutunda deney grubunda, öntestten sonteste doğru istatistiksel açıdan anlamlı bir artış görülmüş, kontrol grubunda ise bu artış daha sınırlı kalmıştır. Ancak deney grubu ile kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, etkinlik programının çocukların zorlama temelli çatışma çözme stratejilerini azaltarak daha yapıcı stratejiler geliştirmelerine katkı sağladığını ve daha etkili olduğu sonucunu desteklemektedir. Kalıcılık testi, deney grubundaki kazanımların zaman içinde sürdürülebildiğini göstermektedir. Uyum Sağlama alt boyutunda deney grubundaki çocuklar, öntest–sontest karşılaştırmalarında anlamlı bir gelişme kaydetmiş, kontrol grubunda ise anlamlı bir değişim gözlenmemiştir. Bu bulgu, uygulanan etkinliklerin uyum sağlama becerilerini desteklediğini göstermektedir. Deney grubu ile kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, müdahale programının çocukların uyum sağlama temelli çatışma çözme stratejilerini geliştirmelerine katkı sağladığını desteklemektedir. Kalıcılık aşaması, deney grubunun kazanımlarının büyük ölçüde devam ettiğini ortaya koymaktadır. Geri Çekilme alt boyutunda deney grubunda öntest–sontest aşamalarında önemli bir artış yaşanmış olup, kontrol grubunda ise anlamlı bir fark saptanmamıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun sontest puanları karşılaştırıldığında, deney grubunun puan ortalamasının kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgu, müdahale programının çocukların geri çekilme eğilimlerini azaltarak daha aktif çatışma çözme stratejileri geliştirmelerine katkı sağladığını desteklemektedir. Deney grubunun kalıcılık testindeki sonuçları, elde edilen becerilerin korunabildiğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular hem ölçeğin geliştirilmesinde hem de müdahale programının etkililiğinde anlamlı çıktılar sunmaktadır. Ölçek, üç faktörlü yapısı ve yüksek güvenirlik düzeyleriyle okul öncesi dönemde çocukların çatışma çözme stillerine ilişkin kapsamlı bir ölçüm olanağı vermektedir. Geliştirilen “Okul Öncesi Çatışma Çözme Etkinlik Seti” çocukların zorlama, uyum sağlama ve geri çekilme stratejileri üzerinde farklı düzeylerde etkiler yaratmış; deney grubunun tüm alt boyutlarda daha yüksek ya da daha istendik yönde gelişim gösterdiği izlenmiştir. Bu durum, erken yaşlarda uygulanan sistematik çatışma çözme programlarının çocukların sosyal-duygusal becerilerini güçlendirmede

etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Kalıcılık test sonuçlarında deney grubunun sontest düzeyine yakın ortalamalar sergilemesi, kazanılan becerilerin belirli bir süre boyunca muhafaza edilebildiğini göstermektedir. Bu, erken yaş müdahalelerinin uzun vadeli yararlar sunabileceğine dair önemli bir göstergedir.

5.2 Tartışma

Bu araştırmada geliştirilen “Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği”nin yapı geçerliği ve iç tutarlılık düzeyi incelenerek, “ölçek istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Ölçme aracının faktör yapısını ve uyum indekslerini belirlemek adına yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) sonuçları incelendiğinde, ölçeğin belirlenen faktör yapısının genel olarak güçlü bir yapı geçerliği gösterdiğini ortaya koymaktadır. Faktör 1 (Zorlama), M1'den M8'e kadar uzanan maddelerin yüksek yük değerleri nedeniyle öne çıkmaktadır. Minimum yük değeri 0,808 ve maksimum yük değeri 0,951 olan Faktör 1 (Zorlama), yüksek düzeyde tutarlılık sergilemektedir. Bu durum, bu maddeler tarafından ölçülen yapının iyi temsil edildiğini ve ölçeğin bu boyutunun yapı geçerliliği için güçlü bir destek sağladığını göstermektedir.

Benzer şekilde, Faktör 2 (Uyum Sağlama) (M9-M13) ile ilişkili maddeler de yüksek ve anlamlı değerler görülmüştür. Bu faktör için en düşük yükleme değeri 0,795 iken en yüksek yükleme değeri 0,899'dur ve faktörün tutarlılığını ve yapı geçerliğini vurgulamaktadır. Faktör 2 (Uyum Sağlama), ölçeğin faktör yapısının ölçülen yapının sağlam bir temsilini sağladığını doğrulamaktadır. Bu bulgular, Faktör 2'nin ölçülen yapı üzerinde tutarlı ve anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

M14-M17 maddeleri içeren Faktör 3 (Geri Çekilme) incelediğinde diğer faktörlere göre daha düşük değerler bulunmuştur. M15 maddesi, 0.625'lik daha düşük bir değerle, bu faktörün diğer iki faktöre göre nispeten daha zayıf bir temsil sağladığını göstermektedir. Ancak M16 0.867 değeri ile yüksek bir değer göstermektedir. Faktör 3'teki (Geri Çekilme) maddelerin yapı geçerliliği diğer iki faktör kadar güçlü olmasa da hala yapı geçerliğini korumaktadır. Bu bulgular, Faktör 3'ün (Geri Çekilme) belirli bir yapıyı ölçebildiğini ancak bunu diğer faktörlere göre daha az tutarlılıkla yaptığını göstermektedir.

Faktör yükleri, Doğrulamalı Faktör Analizi'nin (DFA) temel bileşenlerinden biri olup, gözlenen değişkenlerin ilgili gizil yapıya ne ölçüde katkı sağladığını göstermektedir.

Literatürde, faktör yüklerinin 0.50 ve üzeri olması genellikle kabul edilebilir olarak değerlendirilirken, 0.70 ve üzerindeki değerler ideal düzeyde yükleme olarak kabul edilmektedir (Hair vd., 2019). Yüksek faktör yükleri, gizil yapının doğru bir şekilde ölçüldüğünü ve gözlenen değişkenlerin yapıya güçlü bir şekilde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Bu nedenle, DFA analizlerinde faktör yükleri ve uyum indeksleri bir bütün olarak değerlendirilmelidir.

Ölçme aracının uyum indeksleri incelendiğinde varsayılan modelin verilere mükemmel bir uyum sağladığını göstermektedir. CFI, TLI ve GFI uyum indekslerinin yüksek değerleri modelin güçlü açıklayıcı gücünü gösterirken, Modelin veriyle ne kadar iyi uyumluğunu ölçen RMSEA ve model ile veri arasındaki uyumsuzlukları ölçen SRMR iyi düzeyde olduğu görülmüştür. Ki-kare istatistiği anlamlı çıkmış olmakla birlikte, testin büyük örneklem büyüklüklerine duyarlılığı nedeniyle bu beklenen bir durum olduğu ifade edilebilir. PNFI ve MFI değerleri incelendiğinde ise modelin sağlamlığını zayıflatmayan iyi değerler elde edildiği görülmüştür. Yukarıda verilen uyum indekslerinin kabul edilebilir değer aralığı 0.90 ve üzeri olarak belirtilirken, 0.95 ve üzeri değerler iyi bir uyumu ifade etmektedir (Hu ve Bentler, 1999; Marsh vd., 2004).

Faktörler arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, ölçek faktörleri arasında anlamlı ve farklı düzeylerde ilişkiler olduğunu göstermektedir. Faktör 1 ile Faktör 2 arasındaki orta düzeyde negatif korelasyon (-0.320), bu iki faktörün ters yönlü ilişkili olduğunu ve ölçtükleri yapıların birbirine zıt veya bağımsız olabileceği düşünülebilir. Hair vd. (2019), negatif korelasyonların iki faktörün farklı boyutları ölçtüğünü ve bu boyutların birbiriyle ters yönlü ilişkiler sergileyebileceğini belirtmiştir. Faktör 1 ile Faktör 3 (0.255) ve Faktör 2 ile Faktör 3 (0.201) arasındaki pozitif korelasyonlar zayıf-orta düzeyde ilişkilere işaret etmektedir. Brown (2015), düşük seviyeli pozitif korelasyonların, faktörlerin belirli ölçüde ilişkili olmasına rağmen teorik olarak bağımsız yapıları koruyabileceğini ifade etmiştir. Bu durum, faktörlerin aynı gizil yapının farklı boyutlarını ölçebileceğini göstermektedir. Sonuç olarak pozitif ilişkiler olmasına rağmen faktörlerin ölçtükleri yapıların bağımsız niteliklerini korumaktadır ve ölçeğin çok boyutlu yapısını vurgulamaktadır. Öte yandan farklı faktörlerin teorik olarak ayrıştığını desteklemektedir. Tabachnick ve Fidell (2019), faktörler arasındaki zayıf ilişkilerin, ölçeğin farklı boyutlar arasındaki ayrışmayı desteklediğini ve teorik çerçeveyi güçlendirdiğini belirtmiştir. Bu bulgular, ölçeğin teorik olarak ayrışmış ve çok boyutlu

bir yapıya sahip olduğunu desteklemektedir. Elde edilen yüksek faktör yükleri, uyum indeksleri ve Cronbach's Alpha değerleri, Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği'nin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu ortaya koymakta ve araştırma sorusuna olumlu yönde yanıt vermektedir.

Araştırmanın bir alt amacı doğrultusunda, “Zorlama” alt boyutuna ilişkin çatışma çözme becerilerinde deney ve kontrol gruplarının ölçümlerinde anlamlı bir fark olup olmadığı ve uygulanan etkinlik setinin bu boyutta etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Zorlama alt boyutuna ilişkin öntest sonuçlarının anlamlı bir farklılık göstermemesi, her iki grubun başlangıçta düzeylerinin aynı olduğunu ortaya koymaktadır. Deney grubunda öntest ile sontest arasındaki anlamlı fark (11.206), uygulanan çatışma çözme etkinliklerinin etkili olduğunu ve çocukların problem çözme stratejileri ile empati becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Deney grubunda uygulanan çatışma çözme etkinliklerinin etkili olduğunu ve bu etkinliklerin çocukların saldırgan ve tepkisel davranışlarını azaltarak daha yapıcı ve empati odaklı stratejiler geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir. Eğitim setinde yer alan etkinliklerin çocuklara, çatışma durumlarında güç kullanımı veya zorlayıcı davranışlar yerine alternatif çözüm yollarını sunmayı öğretmesi, bu farkın temel nedeni olarak değerlendirilebilir. Örneğin, problem çözme ve empati odaklı etkinliklerin tekrarlı ve yapılandırılmış bir şekilde sunulması, çocukların bu becerileri hem anlamasına hem de günlük yaşantılarında uygulamasına olanak tanımış olabilir.

Zorlama alt boyutunda deney grubunda gözlemlenen anlamlı etki, geliştirilen etkinliklerin çatışma yönetimi becerilerini geliştirmedeki etkinliğini vurgulamaktadır. Bu eğitim, katılımcılara çatışmaları çözmek için gerekli temel teknikleri kazandırmanın yanı sıra, etkili çatışma çözümü için kritik olan kişilerarası dinamiklerin daha derin bir şekilde anlaşılmasını da sağlamaktadır. Yapılandırılmış çatışma çözme eğitim programlarının, katılımcıların çatışmaları yönetme becerilerinde ölçülebilir iyileşmelere yol açtığını göstermektedir. Bu tür eğitimlerin çatışma çözme becerilerini artırabildiğini ortaya koymaktadır (Yılmaz ve Türk, 2020; Ay vd., 2019). Kontrol grubunda da öntest ile sontest arasında anlamlı bir fark bulunmuş olsa da (4.324), bu değişim doğal gelişim süreçlerine, okul yaşantısına ve sosyal öğrenmeyle açıklanabilir. Deney grubunda sontest ve kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olmaması, eğitimle kazanılan becerilerin sürdürülebilir olduğunu gösterirken, kontrol grubunda da benzer bir durumun

gözlenmesi, doğal gelişim süreçlerinin, okul yaşantısının ve sosyal öğrenmenin sürekliliğinin önemine işaret etmektedir. Bir eğitim almayan kontrol grubunda gözlemlenen sınırlı ilerleme, doğal gelişim yerine kasıtlı beceri geliştirme'nin önemini vurgulamaktadır. Araştırmalar, hedefe yönelik müdahaleler olmadan bireylerin etkili çatışma çözme stratejileri geliştirmelerinin pek mümkün olmadığını, çünkü genellikle olumlu sonuçlara elverişli olmayan içgüdüsel ya da daha önce öğrenilmiş davranışlara güvendiklerini göstermektedir (Oore ve LeBlanc, 2015; White vd., 2020). Örneğin, çatışma yönetimi eğitimi alanlar profesyonel meslek çalışanlarının, bu eğitimi almayanlara kıyasla çatışma çözme konusundaki bilgi ve algılarında anlamlı derecede iyileşmeler gösterdiğini ortaya koymaktadır (White vd., 2020). Bu, çatışma yönetimi becerilerindeki doğal gelişimin zamanla bir miktar ilerleme sağlayabilmesine rağmen, yapılandırılmış eğitim programlarının etkilediği düzeye ulaşmak için genellikle yetersiz olduğunu göstermektedir. Etkinlik setlerinin ya da eğitim programlarının yalnızca anlık çatışma çözme becerilerini geliştirmekle kalmayıp, bu becerilerin uzun vadeli olarak da korunmasına katkı sağladığını göstermektedir. Pérez vd. (2015), duygusal düzenleme ve iletişim becerilerini geliştirmek için tasarlanmış eğitimlerin, çatışma yönetimi davranışlarında kalıcı iyileşmelere yol açtığını tespit etmişlerdir. Sonuç olarak, deney grubunda gözlemlenen anlamlı etki, çatışma çözme etkinliklerinin, güç kullanımı gibi zorlama davranışlarını azaltmada ve bu becerilerin uzun vadeli etkilerini sağlamada etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Özetle bu sonuçlar, etkinlik setinin çocukların zorlama temelli çatışma çözme eğilimlerini azaltmada etkili olduğunu ortaya koymakta ve araştırma sorusuna olumlu yönde yanıt vermektedir.

Araştırmanın bir diğer alt amacı doğrultusunda, “Uyum Sağlama” alt boyutuna ilişkin çatışma çözme becerilerinde deney ve kontrol gruplarının ölçümleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ve uygulanan etkinlik setinin bu beceri alanında etkili olup olmadığı incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının Uyum Sağlama alt boyutuna ilişkin öntest puanlarının anlamlı bir farklılık göstermemesi, her iki grubun uyum sağlama alt boyutuna dair başlangıç seviyesinin aynı olduğunu göstermektedir. Deney grubunda öntest ve sontest arasındaki 4.676 puanlık anlamlı fark, uygulanan eğitim setinin çocukların sosyal uyum ve işbirliği becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Bu durum, etkinliklerin çocuklara başkalarının gereksinimlerini dikkate alma, empati kurma ve bireysel isteklerini geri plana alarak gruba uyum sağlama becerilerini kazandırdığını ortaya koymaktadır. Eğitim setinin

içeriğindeki yapılandırılmış ve tekrara dayalı etkinliklerin, çocukların bu becerileri öğrenmelerine ve uygulamalarına katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

Deney grubunda Uyum Sağlama alt boyutundaki anlamlı etki, çatışma çözme eğitimlerinin, özellikle empati, işbirliği ve sosyal katılım gibi erken çocukluk becerilerini geliştirmedeki etkililiğini vurgulamaktadır. Bu yapılandırılmış eğitim yaklaşımı, çocuklara sosyal etkileşimleri ve çatışmaları daha etkili bir şekilde yönetmek için gerekli araçları sağlamaktadır. Çatışma çözme eğitim programları, çocukların bazı olumsuz stratejilerden uzaklaşarak daha yapıcı iletişim ve iş birliğine dayalı stratejiler geliştirmelerine katkı sağlamaktadır. Bu programlar, öğrencilerin müzakere ve arabuluculuk davranışlarını benimsemelerine yönelik olumlu etkiler göstermekte, dolaylı olarak empati ve iletişim becerilerinde gelişimi desteklemektedir (Ay vd., 2019; Yılmaz ve Türk, 2020). Kontrol grubunda öntest ve sontest arasında anlamlı bir farkın bulunmaması ise doğal gelişim süreçlerinin, okul yaşantısının ve sosyal öğrenmenin uyum sağlama becerilerinde sınırlı bir etki yaratabileceğine işaret etmektedir. Çatışma çözme becerileri etkinlikleri uygulanmayan kontrol grubunda deney grubundaki ilerleme gözlemlenememişti. Çocuklar, akranlarıyla etkileşimde bulundukça belirli bir dereceye kadar sosyal beceriler geliştirebilse de etkili çatışma çözme için gereken karmaşık becerileri geliştirmek açısından yetersizdir (Ndijuye, 2019). Deney grubunda sontest ile kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olmaması, eğitim seti aracılığıyla kazanılan becerilerin sürdürülebilir olduğunu ve uzun vadede etkili bir şekilde uygulandığını göstermektedir. Çatışma çözme becerilerinin erken dönemde öğretilmesinin önemi ve çatışma çözme beceriler desteklenen çocukların büyüdükçe bu becerileri sürdürme olasılığının daha yüksek olduğunu belirtilmektedir (Ndijuye, 2019). Eğitim setinin etkililiği, çocukların sosyal etkileşimlerini ve uyum sağlama becerilerini güçlendiren hedefe yönelik etkinlikler içermesinden kaynaklanıyor olabilir. Eğitim setinde yer alan etkinliklerin, çocuklara başkalarının bakış açılarını anlamayı öğretmeyi ve bireysel isteklerini erteleyerek grup yararını ön planda tutma becerisi kazandırmayı hedeflediği düşünüldüğünde, çocukların uyum sağlama becerilerini adım adım geliştirmelerine olanak tanımış ve bu becerilerin günlük sosyal etkileşimlerde uygulanabilirliğini artırmış olabilir. Özellikle, ortak hedeflere ulaşmayı gerektiren işbirlikçi oyunların, çocukların grup dinamiklerini anlamalarını ve işbirliği yaparak problem çözme becerilerini güçlendirmelerine katkı sağlamış olabileceği değerlendirilmektedir. Çocukların amaca yönelik eğitim ve çalışmalar olmadan istenen düzeyde empati ve işbirliği becerilerini

geliştirmekte zorlanabileceğini ve bu durumun sosyal becerileri ve çatışma çözme becerilerini yönetmede zorluklara yol açabileceğini göstermektedir (Ndijuye, 2019).

Sonuç olarak, deney grubunda Uyum Sağlama alt boyutunda gözlemlenen belirgin ilerleme, yapılandırılmış eğitimin, özellikle empati, işbirliği ve sosyal beceriler gibi erken çocukluk çatışma çözme becerilerini geliştirmedeki etkililiğini ortaya koymaktadır. Kontrol grubunda gözlemlenen sınırlı ilerleme ise, sadece doğal gelişimin çatışma çözme becerileri üzerinde yetersiz olabileceğini ve bu konuda eğitimin gerekliliğini vurgulamakta olup ve bu eğitimlerin erken yaşta eğitim ortamlarında verilmesinin önemini pekiştirmektedir. Bu sonuçlar, uygulanan etkinlik setinin çocukların uyum sağlamaya dayalı çatışma çözme yaklaşımlarını olumlu yönde düzenlemede etkili olduğunu ortaya koyarak, araştırma sorusuna olumlu yönde yanıt vermektedir.

Araştırmanın son alt amacı kapsamında, çocukların çatışma çözme süreçlerinde “Geri Çekilme” stratejisini kullanma eğilimleri değerlendirilmiş ve deney ile kontrol grupları arasında bu stratejiye yönelik becerilerde anlamlı bir değişim olup olmadığı araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının Geri Çekilme alt boyutuna ilişkin öntest puanlarının anlamlı bir farklılık göstermemesi, her iki grubun başlangıç seviyesinin eşit olduğunu göstermektedir. Deney grubunda öntest ile sontest arasındaki 4.294 puanlık anlamlı fark, uygulanan çatışma çözme etkinliklerinin çocukların geri çekilme davranışlarını azaltmada etkili olduğunu ve çocukların çatışmalara daha yapıcı bir şekilde dâhil olmayı öğrendiğini göstermektedir. Bu, eğitim setinin çocuklara problem çözme, iletişim kurma ve duygularını ifade etme becerilerini kazandırdığına işaret etmektedir.

Deney grubunda, çatışma çözme etkinlikleri uygulanan çocuklar arasında geri çekilme davranışlarında gözlemlenen önemli azalma, bu tür müdahalelerin etkinlikler veya eğitim programları aracılığı ile aktif problem çözme, duygusal düzenleme ve sosyal etkileşim gibi erken çocukluk döneminde temel becerilerin geliştirilmesindeki etkinliğini vurgulamaktadır. Çatışma çözme etkinlikleri, etkili sosyal etkileşimler için kritik olan çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerini önemli ölçüde artırabildiğini göstermekte olup sosyal ve duygusal becerilerini geliştiren okul öncesi çocukların daha az geri çekilme davranışı sergilediğini ve akran etkileşimlerine daha fazla katıldığını ortaya koymuştur (Sette vd., 2013). Bu durum, yapılandırılmış eğitimin çocukların çatışmaları yönetme becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda sosyal ortamlarda aktif katılımlarını teşvik ederek geri çekilme eğilimlerini azalttığını göstermektedir. Bu eğitim, çocukların

çatışmalar sırasında duygularını düzenlemelerine olanak tanıyarak kaçınma stratejilerine başvurmalarını engeller. Kontrol grubunda öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir fark bulunmaması, geri çekilme davranışlarının doğal gelişim süreçlerinin, okul yaşantısının ve sosyal öğrenmenin etkisi ile değişim göstermekte yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu doğal gelişime olan bağımlılık, geri çekilme davranışlarının kalıcı hale gelmesine yol açabilir ve çocukların sosyal katılımını ve problem çözme becerilerini engelleyebilir. Çatışma çözme becerileri desteklenmeyen çocuklar, sosyal zorluklar sırasında bir başa çıkma mekanizması olarak geri çekilmeye yönelebilirler. Dolayısıyla davranışsal olarak çekingen çocukların geri çekilme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu ve sosyal durumlarda daha az atılğan olduklarını belirtilmektedir (Lahat vd., 2014). Deney grubunda sontest ile kalıcılık testi arasındaki farkın anlamlı olmaması ise kazanılan becerilerin sürdürülebilir olduğunu göstermektedir. Eğitim setinde yer alan yapılandırılmış etkinliklerin rehberlik eşliğinde uygulanması, çocukların geri çekilme yerine yapıcı problem çözme becerileri geliştirmelerini desteklemiştir. Bu sonuçlar, eğitim setinin geri çekilme davranışlarını azaltmada ve çocukların bu becerileri kalıcı olarak öğrenmelerini sağlamada etkili olduğunu göstermektedir. Eğitim setinde yer alan etkinliklerin, çocuklara çatışma durumlarında duygularını düzenlemeyi ve kendilerini ifade etmeyi öğretmiş olabileceği değerlendirilmektedir. Çocukların duygularını anlama ve yönetme yetilerinin, çatışma çözme stratejilerini doğrudan etkilediğini ve duygusal anlayışın çatışma çözümünde önemli bir rol oynadığını göstermektedir (Cao vd., 2023). Bu etkinlikler, çocukların geri çekilme yerine daha yapıcı problem çözme stratejileri geliştirmelerine olanak tanımış olabilir. Geri çekilme davranışlarının azalması, çocukların çatışma anlarında pasif kalmaktan ziyade aktif bir şekilde çözüm arayışına girmeleriyle ilişkilendirilebilir. Bu durum, çocukların çatışma çözme kapasitelerini artırarak güven eksikliği gibi olumsuz faktörleri minimize etmelerini sağlamış olabilir. Deney grubunda uygulanan eğitim seti, bu eksiklikleri hedef alarak çocukların sosyal becerilerini ve alternatif çözüm geliştirme stratejilerini güçlendirmiştir. Çocukların bu becerileri sürdürülebilir bir şekilde kullanabilmeleri, etkinliklerin hem içerik hem de uygulama yönünden etkili olduğunu göstermektedir. Çatışma çözme becerileri etkinlikleri, genellikle çocuklara duygularını tanımayı ve yönetmeyi öğreten unsurlar içermekte olup, bu durum akranlarla olumlu etkileşimlerin sürdürülmesi için gereklidir. (Williford vd., 2013). Spivak (2015), okul öncesi dönemde çocukların çatışma durumlarına verdikleri tepkilerin gelişimsel düzeylerine ve sosyal bağlama bağlı olarak

değiştirdiğini; bazı çocukların çatışma anlarında pasif kalmayı ya da geri çekilmeyi tercih ederken, diğerlerinin daha aktif ve problem çözücü stratejiler geliştirebildiğini belirtmektedir. Bu bireysel farklılıkların yönetilmesinde, sınıf içi sosyal etkileşim ortamlarının niteliği ve yetişkin rehberliğinin belirleyici olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda Hojniski ve Missall (2020), yapılandırılmış sosyal-duygusal öğretim stratejilerinin çocukların sosyal problem çözme ve çatışma yönetimi becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynadığını vurgulamış; rehberlik sunulmayan durumlarda çocukların etkili çatışma çözme stratejileri geliştirmekte zorlanabileceğine dikkat çekmiştir. Bu durum, yapılandırılmış etkinliklerin, çocuklara çatışmaları etkili bir şekilde yönetmek için gerekli becerileri kazandırmadaki rolünü vurgulamaktadır. Çatışma çözme stratejilerinin belirli bir düzeyde sosyal bilişsel gelişim gerektirdiğini ve etkinlik veya eğitimlerin bu gelişimi desteklediğini göstermektedir (Spivak, 2015). Çocuklara destekleyici bir ortamda bu becerileri uygulama fırsatları sunarak, yapılandırılmış çatışma çözme etkinlikleri, gelecekteki etkileşimlerde etkili stratejilerin içselleştirilmesini kolaylaştırmaktadır. Sonuç olarak, deney grubunda son test ve kalıcılık testi sonuçlarında gözlemlenen olumlu sonuçlar, yapılandırılmış çatışma çözme etkinliklerinin erken çocukluk döneminde sağladığı önemli faydaları vurgulamaktadır. Bu etkinlikler, aktif problem çözme, duygusal düzenleme ve sosyal etkileşim becerilerini geliştirmekle kalmayıp, bu becerilerin zaman içinde sürdürülebilir olmasını da sağlamaktadır. Kontrol gruplarında gözlemlenen sınırlı ilerleme, sağlıklı sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek için etkinlik ve eğitim uygulamalarının gerekliliğini daha da ortaya koymaktadır. Uygulanan etkinlik setinin çocukların pasif çatışma çözme stratejilerinden uzaklaşarak daha aktif ve yapıcı yollar geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymakta; dolayısıyla araştırma sorusuna olumlu ve destekleyici bir yanıt sunmaktadır.

Genel bir değerlendirme yapıldığında Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, okul öncesi döneme uygun olarak tasarlanmış ve çatışma çözme becerilerinin farklı boyutlarını kapsayacak şekilde yapılandırılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin Zorlama, Uyum Sağlama ve Geri Çekilme olmak üzere üç alt boyutlu 17 maddelik bir yapıya sahip olduğunu doğrulamıştır. Faktör yüklerinin yüksek olması ve yüksek uyum indeksleri ölçeğin ölçmek istediği yapıları başarıyla temsil ettiğini göstermektedir. Ayrıca, alt boyutlar arasında anlamlı ancak bağımsız ilişkiler, ölçeğin çok boyutlu yapısını desteklemektedir. Araştırmanın çatışma çözme eğitimlerinin tarafi incelendiğinde ise okul öncesi dönem çatışma çözme becerilerini geliştirmede etkili ve

sürdürülebilir bir yöntem olduğunu göstermektedir. Ölçme aracının sağlam bir teorik temele dayandırılması, bu bulguların güvenilirliğini artırmaktadır. Deney gruplarında gözlemlenen gelişmeler, eğitim setlerinin sadece kısa vadede değil, uzun vadede de etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen tüm bu sonuçlar, okul öncesi dönemde yapılandırılmış müdahalelerin sosyal uyum, empati, problem çözme ve duygusal düzenleme gibi becerilerin geliştirilmesinde kritik bir rol oynadığını ve doğal gelişim süreçlerine kıyasla çok daha etkili olduğunu vurgulamaktadır. Eğitim setlerinin içerik ve uygulama açısından dikkatle tasarlanması, bu tür programların başarısını artırabilecek önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu nedenle, çatışma çözme eğitimlerinin erken eğitim müfredatlarına dâhil edilmesi, çocukların sosyal ve duygusal gelişimini desteklemek için güçlü bir strateji olarak değerlendirilebilir.

5.3 Öneriler

Bu araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Araştırma sonuçları, yapılandırılmış çatışma çözme becerileri etkinliklerinin çocukların çatışma çözme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Bu doğrultuda, okul öncesi eğitim programlarına çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik sistematik ve yapılandırılmış etkinlikler eklenebilir.

Çatışma çözme becerilerinin uzun vadeli etkilerini değerlendirmek açısından daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle ilerleyen araştırmalarda, geliştirilen ölçeğin farklı yaş gruplarında ve çeşitli kültürel bağlamlarda geçerliliği ve güvenilirliği test edilebilir. Çatışma çözme etkinliklerinin uzun vadeli etkileri boylamsal çalışmalarla incelenebilir.

Bu öneriler doğrultusunda, okul öncesi dönem eğitiminde çatışma çözme becerilerinin kazandırılmasına yönelik daha kapsamlı müdahaleler planlanabilir ve çocukların çatışma çözme beceri gelişimleri daha sistematik bir şekilde desteklenebilir.

KAYNAKÇA

- Andrews, M. C. (2017). *Supporting conflict resolution in an early childhood Montessori environment* [Master of Arts in Education Action Research Paper].
- Angu, R. (2020). The effects of peer conflict resolution skills training on children's psychosocial development. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 9(4), 29-37. <https://doi.org/10.9734/ajess/2020/v9i430253>
- Arcaro-McPhee, R., Doppler, E. E. and Harkins, D. A. (2002). Conflict resolution in a preschool constructivist classroom: A case study in negotiation. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 19-25. <https://doi.org/10.1080/02568540209594997>
- Ashby, N. and Neilsen-Hewett, C. (2012). Approaches to conflict and conflict resolution in toddler relationships. *Journal of Early Childhood Research*, 10(2), 145–161. <https://doi.org/10.1177/1476718X11430070>
- Avivar-Cáceres, S., Prado-Gascó, V. and Parra-Camacho, D. (2022). Effectiveness of the fhace up! program on school violence, school climate, conflict management styles and socio-emotional skills on secondary school students. *Sustainability*, 14(24), 17013. <https://doi.org/10.3390/su142417013>
- Ay, Ş., Keskin, H., ve Akilli, M. (2019). Examining the effects of negotiation and peer mediation on students' conflict resolution and problem-solving skills. *International Journal of Instruction*, 12(3), 717–730. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12343a>
- Bedir, D. (2008). *Erken çocukluk döneminde çatışma çözme becerisi hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve çatışma çözme beceri ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi.
- Bilgin, A. (1999). İlköğretim öğrencilerinin kullandığı çatışma çözme yöntemleri ve ilköğretimde çatışma çözme programlarına duyulan gereksinme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 119–127.
- Bornstein, M., Hahn, C. and Haynes, O. (2010). Social competence, externalizing and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, 22(4), 717–735. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000416>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2nd ed.). Guilford Press.
- Browning, L., Davis, B. and Resta, V. (2000). What do you mean “think before I act”? Conflict resolution with choices. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 232–238. <https://doi.org/10.1080/02568540009594766>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (36. baskı). Pegem Akademi.
- Can, H. (2019). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitapevi.
- Cao, Y., Wang, H., Lv, Y. and Xie, D. (2023). The influence of children's emotional comprehension on peer conflict resolution strategies. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1142373>

- Carvalho, A. M., Almeida, F., Barreto, A. and Rosa, A. (2023). ACoRe: Automated goal-conflict resolution. In M. De Marsico, A. M. Kabil, M. T. Segura, A. Brogi and D. S. Guru (Eds.), *Advances in intelligent systems and computing* (Vol. 1334, pp. 1–12). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-30826-0_1
- Chan, M., Chen, E., Hibbert, A., Wong, J. and Miller, G. (2011). Implicit measures of early-life family conditions: Relationships to psychosocial characteristics and cardiovascular disease risk in adulthood. *Health Psychology*, 30(5), 570–578. <https://doi.org/10.1037/a0024210>
- Clements, M., Martin, S., Randall, D. and Kane, K. (2014). Child and parent perceptions of interparental relationship conflict predict preschool children's adjustment. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 3(2), 110–125. <https://doi.org/10.1037/cfp0000017>
- Creswell, J. W. and Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE publications.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE publications.
- Curtis, A. (1998). *A curriculum for the pre-school child* (2nd ed.). Routledge.
- Dalli, C., Strycharz-Banaś, A. and Meyerhoff, M. (2023). Humour and the stretchy temporality of peer conflict in a group early childhood setting: An analysis of relational power. *Journal of Early Childhood Research*, 21(3), 384–398. <https://doi.org/10.1177/1476718X231159300>
- Davies, P., Martin, M. and Cummings, E. (2018). Interparental conflict and children's social problems: Insecurity and friendship affiliation as cascading mediators. *Developmental Psychology*, 54(1), 83–97. <https://doi.org/10.1037/dev0000410>
- Denham, S. A. and Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Springer.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S. and Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74(1), 238–256. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4
- Dettore, E. (2002). Children's emotional growth: Adult's role as emotional archaeologists. *Childhood Education*, 78(5), 278. <https://doi.org/10.1080/00094056.2002.10522741>
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE publications.
- Devries, R. and Zan, B. (1994). *Moral classrooms, moral children: Creating a constructivist atmosphere in early education (Early Childhood Education Series)*. Teachers College Press.

- Dunn, J. and Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings and mothers: A developmental perspective. *Aggressive Behavior*, 23(5), 343–357. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1997\)23:5<343::AID-AB4>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1997)23:5<343::AID-AB4>3.0.CO;2-J)
- Dunn, J. (2004). Children's friendships: The beginnings of intimacy. Blackwell Publishing.
- Fabes, R. A., Martin, C. L. ve Hanish, L. D. (2005). *Children's peer relations and social competence: A century of progress*. Yale University Press.
- Flavell, J. H. (1992). Cognitive development: Past, present and future. *Developmental Psychology*, 28(6), 998–1005. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.6.998>
- Gehris, J., Gooze, R. and Whitaker, R. (2014). Teachers' perceptions about children's movement and learning in early childhood education programmes. *Child Care Health and Development*, 41(1), 122–131. <https://doi.org/10.1111/cch.12136>
- George, D. and Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429056765>
- Gong, Q., Kramer, K. and Tu, K. (2023). Fathers' marital conflict and children's socioemotional skills: A moderated-mediation model of conflict resolution and parenting. *Journal of Family Psychology*, 37(7), 1048–1059. <https://doi.org/10.1037/fam0001102>
- Gower, A., Lingras, K., Mathieson, L., Kawabata, Y. and Crick, N. (2014). The role of preschool relational and physical aggression in the transition to kindergarten: Links with social-psychological adjustment. *Early Education and Development*, 25(5), 619–640. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.844058>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Han, Y., Rudy, D. and Proulx, C. (2017). Longitudinal relationships among marital conflict, maternal and paternal warmth and control and preschoolers' socioemotional outcomes in south korea. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48(10), 1522–1536. <https://doi.org/10.1177/0022022117732300>
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press.
- Hojnoski, R. L. and Missall, K. N. (2020). Considerations and methods in assessing early learning and social–emotional development in young children. In V. C. Alfonso and G. J. DuPaul (Eds.), *Healthy development in young children: Evidence-based interventions for early education* (pp. 45–63). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000197-003>
- Hosokawa, R. and Katsura, T. (2017). Marital relationship, parenting practices and social skills development in preschool children. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 11(1). <https://doi.org/10.1186/s13034-016-0139-y>
- Hu, L. T. and Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Jenkins, S., Ritblatt, S. and McDonald, J. S. (2008). Conflict resolution among early childhood educators. *Conflict Resolution Quarterly*, 25(4), 429–450.

- Johnson, D. W. and Johnson, F. P. (1987). *Joining together: Group theory and group skills* (3rd ed.). Prentice-Hall.
- Johnson, D. W. and Johnson, F. P. (2016). *Joining together: Group theory and group skills* (12th ed.). Pearson.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1995). *Reducing school violence through conflict resolution*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1996a). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (1996b). Peacemakers: Teaching students to resolve their own and others' conflicts. *Focus on Exceptional Children*, 28(6), 1–12. <https://doi.org/10.17161/foec.v28i6.6855>
- Johnson, D. W. and Johnson, R. T. (2005). *Teaching students to be peacemakers*. Interaction Book Company.
- Jöreskog, K. G. (1969). A general approach to confirmatory maximum likelihood factor analysis. *Psychometrika*, 34(2), 183–202. <https://doi.org/10.1007/BF02289343>
- Kanske, P. and Kotz, S. (2010). Emotion triggers executive attention: anterior cingulate cortex and amygdala responses to emotional words in a conflict task. *Human Brain Mapping*, 32(2), 198–208. <https://doi.org/10.1002/hbm.21012>
- Karasar, N. (2024). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (39. baskı). Nobel Yayıncılık
- Karip, E. (2013). *Çatışma yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kavalcı, Z. (2001). *Çatışma çözme eğitimi programının üniversite öğrencilerinin çatışma çözme biçimleri üzerindeki etkisi* [Yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford Press.
- Koruklu, N., ve Yılmaz, N. (2010). Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme becerisine etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1–20.
- Koss, K., George, M., Bergman, K., Cummings, E., Davies, P. and Cicchetti, D. (2011). Understanding children's emotional processes and behavioral strategies in the context of marital conflict. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(3), 336–352. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.02.007>
- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K. and Whiren, A. P. (2015). *Developmentally appropriate curriculum: Best practices in early childhood education* (6th ed.). Pearson.
- Kouros, C., Cummings, E. and Davies, P. (2010). Early trajectories of interparental conflict and externalizing problems as predictors of social competence in preadolescence. *Development and Psychopathology*, 22(3), 527–537. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000258>

- Lahat, A., Walker, O., Lamm, C., Degnan, K. and Henderson, H. (2014). Cognitive conflict links behavioural inhibition and social problem solving during social exclusion in childhood. *Infant and Child Development*, 23(3), 273–282. <https://doi.org/10.1002/icd.1845>
- Lee, J., Pace, G., Lee, S. and Altschul, I. (2019). The associations of constructive and destructive interparental conflict to child well-being among low-income families. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(15–16), 7523–7546. <https://doi.org/10.1177/0886260519835872>
- Lee, J., Marshall, A. and Feinberg, M. (2021). Parent-to-child aggression, intimate partner aggression, conflict resolution and children's social-emotional competence in early childhood. *Family Process*, 61(2), 823–840. <https://doi.org/10.1111/famp.12701>
- Leventhal, J. E. (2007). *Conflict resolution strategies in young children: Do they do what they say?* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. University of North Texas.
- Majorano, M., Corsano, P. and Triffoni, G. (2015). Educators' intervention, communication and peers' conflict in nurseries. *Child Care in Practice*, 21(2), 98–113. <https://doi.org/10.1080/13575279.2014.1001812>
- Maleki, M., Chehrzad, M., Leyli, E., Mardani, A. and Vaismoradi, M. (2019). Social skills in preschool children from teachers' perspectives. *Children*, 6(5), 64. <https://doi.org/10.3390/children6050064>
- Marsh, H. W., Hau, K. T. and Wen, Z. (2004). In search of golden rules: Comment on hypothesis-testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing
- McClellan, D. E. and Katz, L. G. (2001). *Assessing young children's social competence*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. ED450953
- McCoy, K., George, M., Cummings, E. and Davies, P. (2013). Constructive and destructive marital conflict, parenting and children's school and social adjustment. *Social Development*, 22(4), 641–662. <https://doi.org/10.1111/sode.12015>
- Moschovaki, E. and Paidá, S. (2024). "Chairs of Conflict Resolution": Training young children to resolve conflicts in Greek kindergartens. *Early Child Development and Care*, 194(11-12), 1196-1211. <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2409706>
- Ndijuye, L. (2019). Developing conflict resolution skills among pre-primary children: Views and practices of naturalized refugee parents and teachers in Tanzania. *Global Studies of Childhood*, 12(2), 159–169. <https://doi.org/10.1177/2043610619832895>
- Nix, R., Bierman, K., Domitrovich, C. and Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from head start redi. *Early Education and Development*, 24(7), 1000–1019. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Oore, D. and LeBlanc, D. (2015). Individual and organizational factors promoting successful responses to workplace conflict. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 56(3), 301–310. <https://doi.org/10.1037/cap0000032>

- Ozan Demir, Y. (2009). *Çocuk masallarında kişilerarası çatışma çözme süreci* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Önder, A. (2000). Okulöncesi eğitimde güncel konular. In A. Oktay ve Ö. Unutkan (Eds.), *Okulöncesi dönemde akran ilişkileri* (s. 196). Morpa Yayınları.
- Öner, U. (2010). *Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Eğitimi Programının Okulöncesi Kurumlara Devam Eden Çocukların Kişilerarası Problem Çözme Becerilerine Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paschall, K., Barnett, M., Mastergeorge, A. and Mortensen, J. (2017). Family conflict moderates early parent–child behavioral transactions. *Infant Mental Health Journal*, 38(5), 588–601. <https://doi.org/10.1002/imhj.21660>
- Pekkaya, B. F. (1994). *Arabulucu yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik gelişmelerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pérez, J., Notelaers, G. and León-Rubio, J. (2015). Assessing the effectiveness of conflict management training in a health sector organization: Evidence from subjective and objective indicators. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(1), 1–12. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2015.1010520>
- Petkou, D., Martini, E. and Eleftheroudi, A. (2024). Mediation in conflict situations among early childhood children. *Research on Preschool and Primary Education*, 2(1), 69–77. <https://doi.org/10.55976/rppe.22024128469-77>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. and Laursen, B. (Eds.). (2011). *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. The Guilford Press.
- Schumacker, R. E. and Lomax, R. G. (2015). *A beginner's guide to structural equation modeling* (4th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315749105>
- Schrumpf, F., Crawford, K. and Bodine, J. (2007). *Okulda çatışma çözme ve akran arabuluculuk program rehberi*. İmge Kitabevi.
- Scrimgeour, M., Blandon, A., Stifter, C. and Buss, K. (2013). Cooperative coparenting moderates the association between parenting practices and children's prosocial behavior. *Journal of Family Psychology*, 27(3), 506–511. <https://doi.org/10.1037/a0032893>
- Serykh, L., Voloshina, L., Kondakov, V. and Buchek, A. (2021). Evaluation of socialization technology effectiveness in motor-play activity of preschoolers. *Linguistics and Culture Review*, 5(S1), 538–547. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5ns1.1438>
- Sette, S., Spinrad, T. and Baumgartner, E. (2013). Links among Italian preschoolers' socioemotional competence, teacher–child relationship quality and peer acceptance. *Early Education and Development*, 24(6), 851–864. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.744684>

- Shadish, W. R., Cook, T. D. and Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Shantz, C. U. (1987). Conflict between children. *Child Development*, 58(2), 283–305. <https://doi.org/10.2307/1130511>
- Shonkoff, J. P. and Phillips, D. A. (Eds.). (2000). From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. National Academy Press.
- Silva, K., Spinrad, T., Eisenberg, N., Sulik, M., Valiente, C., Huerta, S., ... and Taylor, H. (2011). Relations of children's effortful control and teacher-child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education and Development*, 22(3), 434–460. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.578046>
- Spivak, A. (2015). Dynamics of young children's socially adaptive resolutions of peer conflict. *Social Development*, 25(1), 212–231. <https://doi.org/10.1111/sode.12135>
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Oberle, K. and Wahl, L. (2000). Effects of conflict resolution training integrated into a kindergarten curriculum. *Child Development*, 71(3), 772–784.
- Stein, R. and Russell, C. (2021). Educator perspectives of early childhood mental health: A qualitative study in Colorado. *School Mental Health*, 13(4), 845–855. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09454-6>
- Streit, C., Carlo, G., Ispa, J. and Palermo, F. (2020). Direct and indirect relations between family conflict and youth's later behavioral outcomes. *Social Development*, 30(2), 482–495. <https://doi.org/10.1111/sode.12483>
- Sweeney, B. and Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution: History, philosophy, theory and educational applications. *The School Counselor*, 43(5), 326–344.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- Tamm, A., Tõugu, P. and Tulviste, T. (2013). The influence of individual and situational factors on children's choice of a conflict management strategy. *Early Education and Development*, 25(1), 93–109. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.778164>
- Thomas, K. W. ve Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann conflict mode instrument*. Xicom.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25–52. <https://doi.org/10.2307/1166137>
- Tol, W., Song, S. and Jordans, M. (2013). Annual research review: Resilience and mental health in children and adolescents living in areas of armed conflict – a systematic review of findings in low- and middle-income countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 445–460. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12053>
- Trumbell, J., Posada, G. and Anaya, L. (2022). Interparental conflict predicts developmental trajectories of maternal sensitivity across early childhood. *Family Relations*, 72(4), 2137–2154. <https://doi.org/10.1111/fare.12770>
- Türnüklü, A. (2012). Öğrenciler arasındaki çatışmaların çözümünde problem çözme ve arabuluculuk. In E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* (s. 193–233). Pegem Akademi.

- Utami, D. T., Hapidin, H. and Supena, A. (2024). Examining the effect of problem-based learning model contained conflict resolution on the social skills of 5–6 years old children. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Environmental, Energy and Earth Science (ICEEES 2023)*, 30 October 2023, Pekanbaru, Indonesia (pp. 1–12). EAI. <https://doi.org/10.4108/eai.30-10-2023.2343065>
- Uzun, H. ve Baran, G. (2015). Çocuk Ebeveyn İlişki Ölçeği'nin Okul Öncesi Dönemde Çocuğu Olan Babalar İçin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*(3), 30-40.
- Vestal, A. and Jones, N. (2004). Peace building and conflict resolution in preschool children. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(2), 131–142. <https://doi.org/10.1080/02568540409595060>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Westlund, K. H. (2008). Age effects and gender differences on post-conflict reconciliation in preschool children. *Behaviour*, 145(11), 1525–1556. <https://doi.org/10.1163/156853908786131351>
- Westlund, K., Horowitz, L., Jansson, H. and Ljungberg, T. (2008). Young children's post-conflict strategies: The influence of age and gender on conflict resolution. *Early Child Development and Care*, 178(2), 153-167. <https://doi.org/10.1080/03004430600844182>
- White, B., White, H., Bledsoe, C., Hendricks, R. and Arroliga, A. (2020). Conflict management education in the intensive care unit. *American Journal of Critical Care*, 29(6), e135–e138. <https://doi.org/10.4037/ajcc2020886>
- Wiegerová, A. and Navrátilová, H. (2019). Preschool teacher strategies for solving conflict situations among children. In E. Soriano et al. (Eds.), *The Value of Education and Health for a Global, Transcultural World* (Vol. 60, pp. 777-784). *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.04.02.96>
- Williford, A., Whittaker, J., Vitiello, V. and Downer, J. (2013). Children's engagement within the preschool classroom and their development of self-regulation. *Early Education and Development*, 24(2), 162–187. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.628270>
- Worthington, R. L. and Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34(6), 806–838. <https://doi.org/10.1177/0011000006288127>
- Yang, W., Peh, J. and Ng, S. (2021). Early childhood teacher research and social-emotional learning: Implications for the development of culturally sensitive curriculum in Singapore. *Policy Futures in Education*, 19(2), 197–215. <https://doi.org/10.1177/1478210320983499>
- Yazıcı Okuyan, H. (2015). Türkçe ders kitaplarında yer alan öyküleyici metinlerde kişilerarası çatışma çözme süreci. In 8. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi.

- Yılmaz, Ü., ve Türk, F. (2020). The effect of peer mediation training on self-efficacy, locus of control and conflict resolution skills. *International Journal of Human and Behavioral Science*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.19148/ijhbs.746707>
- Zhu, J., Fu, R., Li, Y., Wu, M. and Yang, T. (2021). Shyness and adjustment in early childhood in southeast China: The moderating role of conflict resolution skills. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644652>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C. and Walberg, H. J. (2004). Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? Teachers College Press.



EKLER

EK-1.



T.C.
İSPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27749142-605.01-63807553
Konu : Doktora Tezi Uygulama İzin Onayı
(Ahmet BORA)

18.11.2022

ANADOLU ÜNİVERSİTE REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi : 11.11.2022 tarihli ve E-63784619-605.01-440673 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız doğrultusunda, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ahmet BORA'nın Öğr. Üyesi Dr.Aslı YILDIRIM'ın danışmanlığında "**Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Güvenirlilik Geçerlik Çalışması**" başlıklı doktora tezini çalışmasını ilimiz merkez ve Eğirdir ilçesinde bulunan bağımsız anaokulu öğrencilerle yapmasına ilişkin Isparta Valilik Makamının 18.11.2022 tarihli ve 63763249 sayılı onayı ve mühürlü formların bir nüshası ekte gönderilmiştir.

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının 2020/02 sayılı Genelge'sinin 25. maddesi gereği tez çalışmasını ekte gönderilen mühürlü ve imzalı formlar çoğaltılarak kullanılacak olup, çalışmanın tamamlanmasından sonra 2020/02 sayılı Genelge'nin 28. maddesi doğrultusunda sonuç raporunun 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda.

Bilgilerini ve gereğini rica ederim.


İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler :
1-Onay (1 Adet)
2-Mühürlü Formlar (5 Adet)

EK-2.



T.C.
İSPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27749142-605.01-88315568
Konu : Araştırma İzini (Ahmet BORA)

27.10.2023

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)
(Yazı İşleri Müdürlüğü)

İlgi: 19.10.2023 tarih ve E-63784619-929-632878 sayılı yazınız.

İlgide kayıtlı yazınız doğrultusunda, Üniversiteniz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ahmet BORA, Dr.Ört.Üyesi Aslı YILDIRIM'ın danışmanlığında yürüteceği **"Okul Öncesi Çatışma Çözme Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Etkinliğinin Değerlendirilmesi"** konulu doktora tez çalışması kapsamında ilimiz merkez ve ilçelerdeki resmi anasınıfı bulunan okullarda ve bağımsız anaokulu öğrencilerine araştırma uygulama yapmasına ilişkin Isparta Valilik Makamının 27.10.2023 tarih ve 88268041 sayılı onayı ve mühürlü araştırma formlarının bir nüshası ekte gönderilmiştir.

Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının 2020/02 sayılı Genelge'sinin 25.maddesi gereği anket çalışmasının ekte gönderilen mühürlü imzalı formlar çoğaltılarak kullanılacak olup, anket çalışmasının tamamlanmasından sonra 2020/02 Genelge'sinin 28.maddesi doğrultusunda sonuç raporunun 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda,

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
1-Onay (1 Adet)
2-Mühürlü Anket Formları (1 Adet-2 Sayfa)

EK-3.



T.C.
İSPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27749142-605.01-88268041
Konu : Araştırma İzni (Ahmet BORA)

27/10/2023

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ahmet BORA, Dr.Ört.Üyesi Aşlı YILDIRIM'ın danışmanlığında yürüteceği **"Okul Öncesi Çatışma Çözme Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Etkinliğinin Değerlendirilmesi"** konulu doktora tez çalışması kapsamında ilimiz merkez ve ilçelerdeki resmi anasınıfı bulunan okullarda ve bağımsız anaokulu öğrencileri ile araştırma yapmak istediği adı geçen Üniversitenin 19.10.2023 tarihli ve 632878 sayılı yazısında bildirilmiş olup, ekleri ilişikte sunulmuştur.

Doktora Programı öğrencisi Ahmet BORA'nın, **(Okul Öncesi Çatışma Çözme Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Etkinliğinin Değerlendirilmesi)** konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı ilimiz merkez ve ilçelerdeki resmi anasınıfı bulunan okullarda ve bağımsız anaokulu öğrencileri ile araştırma uygulama yapması, Bakanlığımızın 2020/2 Sayılı Genelgesinde belirtilen açıklamalar doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, okul idaresinin bilgisi dahilinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına göre araştırma uygulama çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.


İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek : Yazı ve Ekleri (65 Sayfa)

EK-4.



T.C.
ISPARTA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27749142-605.01-63763249
Konu : Ahmet BORA'nın Doktora Tezi
Uygulama İzin Talebi

18/11/2022

VALİLİK MAKAMINA

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Ahmet BORA'nın Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM'ın danışmanlığında "**Okul Öncesi Donem Çocuklarının Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Güvenirlilik Geçerlik Çalışması**" başlıklı doktora tezini çalışmasını ilimiz merkez ve Eğirdir ilçesinde bulunan bağımsız anaokulu öğrencilerle yapmak istediği ile ilgili adı geçen Üniversitenin 11.11.2022 tarihli ve 440673 sayılı yazısında bildirilmiş olup, ekleri ilişikte sunulmuştur.

Doktora Programı öğrencisi Ahmet BORA'nın Müdürlüğümüze bağlı merkez ve Eğirdir ilçesinde bulunan bağımsız Anaokulu öğrencileri araştırma uygulama çalışmasını yapması, Bakanlığımızın 2020/2 Sayılı Genelgesinde belirtilen açıklamalar doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına göre araştırma uygulama çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.


İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR


Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek : Yazı ve Ekleri (22 Sayfa)

EK-5.

Ana. Ünl. Evrak Tarih ve Sayısı: 09.11.2022-E.439709

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Güvenirlik Geçerlik Çalışması" başlıklı bir araştırma çalışması olup Okul öncesi çağda çocukların çatışma becerileri tam olarak gelişmeye de çocuklar çeşitli çatışmalar yaşayabilmektedir. Çocukların çatışma çözmeye erkenden başlaması ve bu becerilerin gelişimlerinin desteklenmesi çocuğun şimdiki ve gelecekte sosyal duygusal hayatını etkileyecektir. Çatışma çözüm becerisi düşük çocukların ileride saldırgan ve zorba davranışlar içerisine girebileceği öngörülmektedir. Bu nedenle küçük yaşlarda bu becerilerin geliştirilmesi oldukça önemlidir. Doktora tezim kapsamında yaptığım bu çalışmada, okul öncesi dönemde çocukların çatışma çözme becerisinin ölçülebilmesi adına "Okul Öncesi Dönem Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği" geliştirmek ve devamında çocukların çatışma çözme becerilerine yönelik hazırlanan eğitim programının etkilerini inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, Öğr. Gör. Ahmet Bora ve tez danışmanı Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile çatışma çözme becerilerinin önemini ortaya konacaktır ve bu beceriyi geliştirme gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılmanız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, tarafımızca geliştirilen çatışma çözme becerilerini ölçen bir ölçek uygulaması yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler titizlik ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılmanız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Süleyman Demirel Üniversitesi Eğirdir SHMYO Çocuk Gelişimi bölümünden Öğr. Gör. Ahmet BORA'ya yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Ahmet BORA
Adres : Süleyman Demirel Üniversitesi
Cep Tel : Çocuk Gelişimi

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:



Ruhsalno-5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır

EK-6.

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM VE ÖĞRETMEN ONAM FORMU

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM VE ÖĞRETMEN ONAM FORMU

Bu çalışma, "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Güvenirlilik Geçerlik Çalışması" başlıklı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışma, "Öğr. Gör. Ahmet BORA" tarafından yürütülmektedir. Çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, güvenirlilik-geçerlik çalışmaları yapılması adına ölçme aracı uygulanacaktır.

Verdiğiniz bilgiler **korunacak** ve **kesinlikle gizli tutulacaktır**. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece **bilimsel amaçlar** doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada **kullanılmayacak**, gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla **paylaşılmayacaktır**. Araştırma bitiminde **arşivlenecek veya imha edilecektir**.

Talep ederseniz sonuçlar, araştırma sonuçlarının tarafınıza e-mail yoluyla iletilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı ve taleplerinizi [] adresinden e-mail yoluyla sorabilirsiniz.

Okul öncesi dönemde çatışma çözme becerileri ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde bilimsel çalışmaya katkı sunduğunuz için şimdiden teşekkür ederim.

NOT: Gizliliğinizi sağlamak ve tereddütlerinizi gidermek adına şahsi imzanız yerine, paraf (yalnız adın ya da soyadın baş harfleriyle atılan kısa imza) atmanız rica olunur.

Bu araştırmaya tamamen kendi rızamla, verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını veri toplanacak sınıfın öğretmeni olarak kabul ediyorum.

Adı Soyadı:

Tarih:

Paraf:

Çocuk Bilgi Formu

1. Okul Öncesi Çocuğun Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

2. Okul Öncesi Çocuğun Yaşı: (ay-yıl) ____/____

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

EK-7.

Ana. Ünl. Evrak Tarih ve Sayısı: 16.10.2023-E.630629

Ek-1

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı; bu çalışma, "OKUL ÖNCESİ ÇATIŞMA ÇÖZME ETKİNLİKLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ VE ETKİNLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ " adıyla, 2023-KASIM/2024 HAZİRAN tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu çalışmada, okul öncesi dönemde çocukların çatışma çözme becerinin desteklenebilmesi adına araştırma sürecinde geliştirilen "Okul Öncesi Dönem Çatışma Çözme Etkinlikleri"nin okul öncesi dönem çocukları çatışma çözme becerileri üzerindeki etkililiğini sınamak amaçlanmıştır. Etkinliklerin etkililiği sınamak adına araştırmacı tarafından geliştirilen ve yöntem başlığı altında güvenliklik geçerlik istatistikleri verilen "Okul Öncesi Dönem Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği" aracılığıyla sınanacaktır.

Araştırma Uygulaması: Anket ve Çatışma Çözme Becerileri Etkinlik Havuzu'nun uygulanması şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı tamamen sizin isteğinize bağlıdır, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı :AHMET BORA

İletişim bilgileri:

Veli bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.
(Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Bu belge, 2022 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile onaylanmıştır.

EK-8.

Okul Öncesi Eğitim ve Öğretim Araştırma Merkezi

VELİ İZİN FORMU

Bu çalışma, “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Güvenirlik Geçerlik Çalışması” başlıklı bir doktora tez çalışmasıdır. Çalışma, “Öğr. Gör. Ahmet BORA” tarafından yürütülmektedir. Çalışmaya “çocuğunuzun” katılımı velisi olarak izniniz olması ön koşulu ile gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, güvenirlik-geçerlik çalışmaları yapılması adına ölçme aracı uygulanacaktır.

Verdiğiniz bilgiler **korunacak** ve **kesinlikle gizli tutulacaktır**. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece **bilimsel amaçlar** doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada **kullanılmayacak**, gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla **paylaşılmayacaktır**. Araştırma bitiminde **arşivlenecek veya imha edilecektir**.

Talep ederseniz sonuçlar, “çocuğunuzun katıldığı” araştırma sonuçlanınca tarafınıza e-mail yoluyla iletilecektir. Veli izin formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı ve taleplerinizi ahmetbora@anadolu.edu.tr adresinden e-mail yoluyla sorabilirsiniz.

Okul öncesi dönemde çatışma çözme becerileri ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde bilimsel çalışmaya katkı sunduğunuz için şimdiden teşekkür ederim.

NOT: Gizliliğinizi sağlamak ve tereddütlerinizi gidermek adına şahsi imzanız yerine, paraf (yalnız adın ya da soyadın baş harfleriyle atılan kısa imza) atmanız rica olunur.

Bu araştırmaya tamamen kendi rızamla, verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını çocuğum adına velisi olarak okul öncesi dönem çocuğum ve şahsım adına kabul ediyorum.

Adı Soyadı:

Tarih:

Paraf:

Çocuk Bilgi Formu

1. Okul Öncesi Çocuğın Cinsiyeti: Kız () Erkek ()

2. Okul Öncesi Çocuğın Yaşı: (ay-yıl) __/____

3. Doğum Sırası: 1() 2() 3+()

4. Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Yılı: 1 yıl () 2+ yıl ()



EK-9.

Tarih	Uygulama Aşaması	Açıklama
30-31 Ekim – 1 Kasım 2023	Öntest Uygulamaları	Okul Öncesi Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.
2-3 Kasım 2023	Etkinlik Uygulamaları (1. Hafta)	Deney grubuna ilk iki etkinlik uygulanmıştır.
8-9 Kasım 2023	Etkinlik Uygulamaları (2. Hafta)	Deney grubuna ikinci hafta etkinlikleri uygulanmıştır.
21-22-23 Kasım 2023	Etkinlik Uygulamaları (3. Hafta)	Üçüncü hafta etkinlikleri, istisnai olarak üç gün boyunca gerçekleştirilmiştir.
30 Kasım – 1 Aralık 2023	Etkinlik Uygulamaları (4. Hafta)	Dördüncü hafta etkinlikleri tamamlanmıştır.
7-8 Aralık 2023	Etkinlik Uygulamaları (5. Hafta)	Beşinci hafta etkinlikleri uygulanmıştır.
14-15 Aralık 2023	Etkinlik Uygulamaları (6. Hafta)	Altıncı hafta etkinlikleri uygulanmıştır.
21-22 Aralık 2023	Etkinlik Uygulamaları (7. Hafta)	Yedinci hafta etkinlikleri tamamlanmıştır.
28-29 Aralık 2023	Etkinlik Uygulamaları (8. Hafta)	Sekizinci ve son hafta etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.
2-5 Ocak 2024	Sontest Uygulamaları	Etkinliklerin etkisini değerlendirmek amacıyla deney ve kontrol gruplarına sontest uygulanmıştır.
4-8 Mart 2024	Kalıcılık Testleri	Etkinliklerin uzun vadeli etkisini değerlendirmek amacıyla kalıcılık testleri uygulanmıştır.

ÇATIŞMA ÇÖZME SETİ KISALTILMIŞ ETKİNLİK ÖRNEĞİ |

“CAST Çemberi” (Calm–Ask–Share–Thank)

Drama temelli büyük-grup sosyal problem çözme uygulaması

Öğrenme Hedefleri

1. **Öfke ve dürtü kontrolü:** Çocuklar nesne fırlatmaya yol açan yoğun duyguları fark eder ve sakinleşme (Calm) stratejisi uygular.
2. **Sözlü talep ve aktif dinleme:** İstedikleri oyuncakı almak için sözel olarak istemeyi (Ask) ve karşısındakini dinlemeyi öğrenir.
3. **Dönüşümlü paylaşım:** Oyuncak veya materyali fırlatmak yerine nazikçe uzatmayı ve sırasını beklemeyi uygular (Share).
4. **Sosyal onay ve empati:** Paylaşım sonunda teşekkür ederek (Thank) olumlu sosyal geri bildirim verir, arkadaşının duygusunu kabul eder.

CAST dört adımı kalıcı hâle getirmek üzere her basamak için bir el-ışareti öğretilir (C–A–S–T parmak kodu).

Uygulama Aşamaları

Aşama	Öğretmen Rolü	Çocuk Deneyimi
1. Duygu Köprüsü	Duygu kartlarını gösterir, “Fırlattığında arkadaşın nasıl hisseder?” sorusunu yöneltir.	Korku, öfke, üzüntü kartlarını doğru beden ifadesiyle eşleştirir.
2. Modelleme (Göster-Açıkla)	İki yetişkin oyuncakı fırlatma senaryosu ile oynar; ardından CAST adımlarıyla düzeltme yapar.	Pasif gözlemci; yanlış-doğru davranış farkını dramatik şekilde görür.
3. Rehberli Rol Oyunları	Her turda iki gönüllü çocuğu seçer, diğerleri “izleyici-koç” olup basamakları sesli hatırlatır.	Rol alan çocuklar CAST el-ışaretini kullanarak nesneyi talep eder ve nazikçe uzatır.
4. Mikro-takım Rotasyonu	Sınıfı 4-5 kişilik “çemberlere” böler; her çember tek bir oyuncakla 2 dk döngü uygular.	Her çocuk sırasıyla nefes, sözlü talep, nazik uzatma, teşekkür akışını yaşar.
5. Toplu Yansıtma (Socratic Circle)	“Hangi adımı en zor buldun, neden?” sorusuyla metabilissel tartışma açar; olumlu örnekleri alkışlatır.	Çocuklar kişisel içgörülerini paylaşır, empatik cümle kurma denemeleri yapar.

EK-11.

NO	OKUL ÖNCESİ ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ ÖLÇEĞİ	Her Zaman	Sıklıkla	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Arkadaşıyla anlaşmazlık yaşadığında vurur.					
9	Kendisi istemese de akranlarının istediği oyunları oynamayı kabul eder.					
17	Akranları ile yaşadığı çatışma durumları sonrası iletişim kurmaz.					

ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİ ETKİNLİK SETİ UYGULAMA SÜRECİ TEMSİLİ GÖRSELLERİ



EK-13.

Evrak Kayıt Tarihi: 12.10.2022 Protokol No: 416372

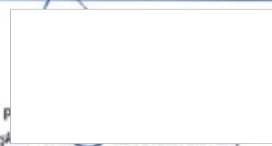
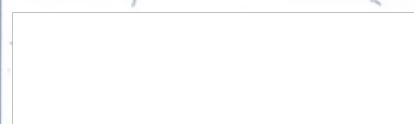
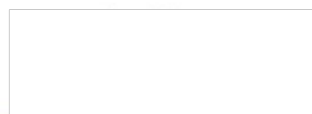
Tarih: 25.10.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Çatışma Çözme Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Güvenirlilik Geçerlik Çalışması
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM
TEZ YAZARI:	Ahmet BORA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-14.

Evrak Kayıt Tarihi: 13.09.2023 Protokol No: 593983	Tarih: 03.10.2023
	
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ	
ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Okul Öncesi Çatışma Çözme Etkinliklerinin Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Dr. Öğr. Üyesi Aslı YILDIRIM
TEZ YAZARI:	Ahmet BORA
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu
 (B)	
 (B)	
	
	

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Ahmet Bora

Doğum Yeri ve Yılı: *****

E-posta: *****

Eğitim Bilgileri

Lisans: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi, 2012-2016

Yüksek Lisans: Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Tezli YL, 2017-2019

Doktora Lisans: Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Okul Öncesi Eğitimi Doktora, 2019-2025

Mesleki Bilgileri

Öğretim Görevlisi: Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğirdir SHMYO, Çocuk Gelişimi

İletişim Bilgileri: *****