



T.C.

BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

ÇOCUK GELİŞİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI (İ.Ö.)

**"ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN İLİŞKİLERİ İLE ÇATIŞMA  
ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (BİLECİK İLİ  
ÖRNEĞİ)"**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDEF AKDOĞAN KUL

TEZ DANIŞMANI

DOÇ. DR. ÜMİT KAHRAMAN

BİLECİK, 2026

10792286

T.C.  
BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI  
ÇOCUK GELİŞİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI (İ.Ö.)

**"ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKRAN İLİŞKİLERİ İLE ÇATIŞMA  
ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ (BİLECİK İLİ  
ÖRNEĞİ)"**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SEDEF AKDOĞAN KUL

TEZ DANIŞMANI  
DOÇ. DR. ÜMİT KAHRAMAN

BİLECİK, 2026

10792286

## BEYAN

"Ortaokul Öğrencilerinin Akran İlişkileri İle Çatışma Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Bilecik İli Örneği)" konulu yüksek lisans tezimin hazırlık ve yazım aşamasında bilimsel araştırma ve etik kurallarına uyduğumu, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehberine uygun olarak tez/dönem projemi hazırladığımı, başkalarının eserlerinden yararlandığım bölümlerde bilimsel etik kurallarına uygun olarak atıfta bulunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, çalışmamın herhangi bir kısmının başka bir tez/dönem projesi olarak sunulmadığımı, aksinin tespit edilmesi durumunda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Bu çalışma için Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 08.02.2025 tarihli ve 310979 sayılı Enstitü Yönetim Onayı alınmıştır (Ek-1).

**Sedef AKDOĞAN KUL**

**.././2026**

**İmza:**

## ÖN SÖZ

Bu tez, yalnızca akademik bir çalışmanın ürünü değil; aynı zamanda sabrın, emeğin, destek görmenin ve yeniden ayağa kalkmanın sessiz bir hikâyesidir. Bu çalışmanın ortaya çıkmasında en büyük paylardan biri, değerli danışmanım Doç. Dr. Ümit Kahraman'a aittir. Süreç boyunca yol gösteren yaklaşımı, yapıcı geri bildirimleri ve sabırla sunduğu akademik rehberlik, tezimin bilimsel temellerini güçlendirmiş ve bana güven vermiştir. Emekleri ve katkıları için saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu süreci benim için anlamlı kılan en önemli şeylerden biri de, aile olmanın ve dayanışmanın kıymetini her gün yeniden hatırlamamdır. Okulda olduğum zamanlarda kızımın yanında olan canım Merve Ulusoy'a içtenlikle teşekkür ederim. Bir annenin zihnini rahatlatan en büyük şey, geride bıraktığı emanetin güvende olduğunu bilmektir. Bu güveni bana hissettiren desteğini hiçbir zaman unutmayacağım.

Hayatımın en değerli parçası olan kızım Asel. Bu tez boyunca kimi zaman sabırla bekleyen, kimi zaman küçük bir gülüşüyle yorgunluğumu unutturan canım kızım; sen, bu yolculuğun en güzel sebebi oldun. Varlığınla bana umut, sorumluluk ve güç verdin. Her sayfada, her cümlede senin payın var.

Ve eşim Recep Kul, bu uzun süreçte gösterdiğin anlayış, destek ve yanımda duruşun benim için çok kıymetliydi. Zorlandığım anlarda cesaret veren, yorulduğumda yükümü paylaştın, beni hedefime yeniden inandıran emeği için teşekkür ederim.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında katkısı olan tüm hocalarıma, süreç boyunca destek veren herkese ve dualarıyla yanımda olan aileme teşekkür ederim. Tezimin, alana küçük de olsa bir katkı sunmasını ve benzer çalışmalar için yol açıcı olmasını dilerim.

Saygılarımla.

**SEDEF AKDOĞAN KUL**

**2026**

## ÖZET

Bu çalışmada Bilecik'te öğrenim gören ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri ile çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmada akran ilişkilerinin koruma, yakınlık, yardım, birliktelik ve çatışma alt boyutları ile çatışma çözme becerisi ölçeğinin uzlaşmaya başvurma ve şiddete başvurma alt boyutlarının çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim gördüğü sınıf, kardeş sayısı, anne ve babanın en son mezun olduğu okul, anne babanın birliktelik durumun, aile gelir düzeyi, evde yaşayan kişi sayısı) anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu nedenle çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2024-2025 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde okuyan Bilecik ili merkez ilçesinde öğrenim gören 381 (%52,8 kız, %47,2 erkek) öğrenci katılmıştır. Araştırma sürecinde veri toplamak için Bayır ve Gültekin (2019) tarafından geliştirilen Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ), Atik ve arkadaşları (2014) tarafından geliştirilmiş Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) ve araştırmacı tarafından oluşturulan Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri, veri setinin parametrik test varsayımlarını karşıladığını göstermiştir. Veriler bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), korelasyon analizi ve basit doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre cinsiyet ile yalnızca uzlaşma, koruma ve yakınlık alt boyutlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. ANOVA sonuçları, çoğu demografik değişkenin alt boyut puanlarında anlamlı bir etkisi olmadığını; ancak kardeş sayısı ve gelir düzeyine göre farklılaştığını göstermiştir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre, şiddet alt boyutu ile birliktelik, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutları arasında negatif yönde; çatışma alt boyutu ile ise pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna karşılık, uzlaşma alt boyutu ile birliktelik, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutları arasında pozitif yönde; çatışma alt boyutu ile ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Regresyon bulguları, çatışma çözme becerilerinin akran ilişkilerini anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur ( $F(1,379)=12.222$ ;  $p<.05$ ). Bulgular genel olarak, çatışma çözme becerilerinin akran ilişkileri üzerinde önemli bir belirleyici olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Birliktelik, Çatışma, Uzlaşma, Ergenlik Dönemi

## ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between peer relationships and conflict resolution skills of middle school students studying in Bilecik. Within this scope, the study investigated whether the sub-dimensions of peer relationships (protection, intimacy, help, togetherness, and conflict) and the sub-dimensions of the Conflict Resolution Skills Scale (compromise and resorting to violence) differ significantly according to various variables (gender, grade level, number of siblings, parents' educational level, parents' marital status, family income level, and number of individuals living in the household). Accordingly, a relational survey model, one of the quantitative research methods, was employed. The study sample consisted of 381 students (52.8% female, 47.2% male) enrolled in the central district of Bilecik during the second semester of the 2024–2025 academic year. Data were collected using the Conflict Resolution Skills Scale (CRSS) developed by Bayır and Gültekin (2019), the Peer Relationships Scale (PRS) developed by Atik et al. (2014), and a Personal Information Form prepared by the researcher. Skewness and kurtosis values indicated that the dataset met the assumptions required for parametric tests. The data were analyzed using independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), correlation analysis, and simple linear regression analysis. According to the findings, significant gender differences were found only in the compromise, protection, and intimacy sub-dimensions. ANOVA results showed that most demographic variables did not have a significant effect on sub-dimension scores; however, significant differences were observed based on the number of siblings and family income level. Correlation analysis revealed a significant negative relationship between the violence sub-dimension and the togetherness, help, protection, and intimacy sub-dimensions, and a significant positive relationship with the conflict sub-dimension. In contrast, the compromise sub-dimension was positively associated with togetherness, help, protection, and intimacy, and negatively associated with the conflict sub-dimension. Regression findings indicated that conflict resolution skills significantly predicted peer relationships ( $F(1,379)=12.222$ ;  $p<.05$ ). Overall, the results demonstrate that conflict resolution skills are an important determinant of peer relationships.

**Keywords:** Togetherness, Conflict, Compromise, Adolescence

## İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	i
ÖZET .....	ii
ABSTRACT .....	iii
İÇİNDEKİLER.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	vii
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ .....	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Hedefi .....	3
1.4. Araştırmanın Önemi .....	4
1.5. Sayıtlar .....	5
1.6. Sınırlılıklar .....	6
1.7. Tanımlar .....	6
2. KAVRAMSAL TEMELLER .....	7
2.1. Akran ilişkilerinin Tanımı ve Önemi.....	7
2.1.1. Akran İlişkilerinin Gelişimsel Süreçteki Rolü.....	8
2.1.2. Akran İlişkilerinin Akademik ve Psikolojik Etkileri .....	9
2.1.3. Akran İlişkileri, Sosyal Davranışlar ve Duygusal Uyumu.....	10
2.1.4. Akran Desteği ve Öğrenme Motivasyonu .....	11
2.2. Çatışma.....	11
2.2.1. Çatışma Çözme .....	13
2.2.2. Çatışmanın Nedenleri.....	13
2.2.3. Çatışma Çözme Sürecinde Kullanılan Stratejiler .....	15

2.3. Çatışma çözme ile ilgili yapılan çalışmalar .....	18
2.4. Akran İlişkileri ile ilgili yapılan çalışmalar.....	20
2.5. Akran İlişkisi Ve Çatışma Çözme Davranışı Arasındaki İlişkiye Yönelik Yapılan Çalışmalar .....	21
3. MATERYAL/METOT .....	23
3.1. Araştırma Modeli .....	23
3.2. Evren ve Örneklem.....	23
3.3. Veri toplama Araçları .....	25
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu .....	25
3.3.2. Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği.....	26
3.3.3. Akran İlişkileri Ölçeği.....	26
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi .....	27
4. BULGULAR VE TARTIŞMA .....	30
4.1. Cinsiyete Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri.....	30
4.2. Sınıf Düzeyine Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri.....	32
4.3. Kardeş Sayısına Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri.....	36
4.4. Anne Eğitim Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri.....	40
4.5. Baba Eğitim Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri.....	46
4.6. Anne ve Babanın Birliktelik Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri.....	52
4.7. Aile Gelir Düzeyine Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri.....	55
4.8. Akran İlişkileri ile Çatışma Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular .....	61
4.9. Çatışma Çözme Becerilerinin Akran İlişkilerini Yordamasına İlişkin Bulgular.	63
5. SONUÇ VE ÖNERİLER .....	65
5.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	67

<b>5.2. Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler.....</b>	<b>68</b>
<b>5.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler .....</b>	<b>68</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>70</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>78</b>

## TABLULAR LİSTESİ

<b>Tablo 3.1.</b> Katılımcıların Demografik Özellikleri .....	<b>24</b>
<b>Tablo 3.2.</b> Verilerin Normallik Sınaması Sonuçları .....	<b>28</b>
<b>Tablo 4.1.</b> Cinsiyete Göre Çatışma Çözme Becerileri Ve Akran İlişkileri Alt Boyutlarına Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	<b>30</b>
<b>Tablo 4.2A.</b> Sınıf Düzeyine Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler... ..	<b>33</b>
<b>Tablo 4.2B.</b> Sınıf Düzeyine Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Alt Boyutlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	<b>34</b>
<b>Tablo 4.3A.</b> Kardeş Sayısına Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	<b>37</b>
<b>Tablo 4.3B.</b> Kardeş Sayısına Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.. ..	<b>38</b>
<b>Tablo 4.4A.</b> Anne Eğitim Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	<b>41</b>
<b>Tablo 4.4B.</b> Anne Eğitim Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	<b>43</b>
<b>Tablo 4.5A.</b> Baba Eğitim Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	<b>46</b>
<b>Tablo 4.5B.</b> Baba Eğitim Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü.....	<b>48</b>
<b>Tablo 4.6.</b> Anne–Baba Birliği Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	<b>52</b>
<b>Tablo 4.7A.</b> Aile Gelir Düzeyine Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	<b>55</b>

<b>Tablo 4.7B.</b> Aile Gelir Düzeyine Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	<b>57</b>
<b>Tablo 4.8.</b> Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları.....	<b>60</b>
<b>Tablo 4.9.</b> Çatışma Çözme Becerilerinin Akran İlişkilerini Yordamasına İlişkin Bulgular.....	<b>62</b>

## KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

**%:** Yüzde

**$\alpha$ :** Alfa (Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı)

**$\beta$ :** Beta (Standartlaştırılmış regresyon katsayısı)

**AIÖ:** Akran İlişkileri Ölçeği

**ÇÇBÖ:** Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği,

**d:** Tolerans düzeyi

**F:** F değeri (Varyans analizi istatistiği)

**HPA:** Hipotalamus-hipofiz-adrenal (HPA)

**İYEP:** İlkokullarda Yetiştirme Eğitimi Programı

**KO:** Kareler ortalaması

**KT:** Kareler toplamı

**MEB :** Milli Eğitim Bakanlığı

**N:** Örneklem büyüklüğü (katılımcı sayısı)

**p:** Anlamlılık düzeyi

**PQ:** Örneklem büyüklüğü hesaplamasında kullanılan oran çarpımı ( $p \times q$ )

**S:** Standart sapma

**Sd:** Serbestlik derecesi

**t:** Güven düzeyinin tablo değeri

**T:** t değeri (t-testi istatistiği)

**$\bar{X}$ :** Aritmetik ortalama

## 1. GİRİŞ

Arkadaşlıklar kurmak ve sürdürmek ergenlikteki en önemli gelişimsel görevlerden biridir. Destekleyici ve yüksek kaliteli arkadaşlıklar, hem eş zamanlı hem de uzun vadede olumlu gelişimsel sonuçlar ve ruh sağlığı ile ilişkilendirilmiştir. Arkadaşlıklar ayrıca akran kurbanı olma ve içselleştirici davranışlar gibi olumsuz deneyimlerin olumsuz etkilerine karşı koruma sağlar. Akranlar, davranışı pekiştirir, davranışlar için modeller oluştururlar (Murray ve Greenberg, 2006). Bu yüzden çocukların akranlarıyla ilişkilerinin farklı yönlerinin farklı ihtiyaçları karşıladığını ve orta çocukluk dönemindeki uyumla farklı şekilde ilişkili olduğu vurgulanır (Maunder ve Monks, 2019).

Ergenler okulda daha fazla zaman geçirdikçe ve akranlarıyla yoğun etkileşimlere girdikçe, ailelerinden ayrı olarak kendi sosyal ağlarını kurma ihtiyacı yavaş yavaş gelişir (Eccles ve Roeser, 2013). Ancak, uyumlu akran ilişkileri arayışında çatışmalar kaçınılmazdır. Çünkü insanlar farklı ihtiyaçlara, değerlere, görüşlere ve hedeflere sahiptir. Okullarda, bazen yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin belirli konulara yönelik farklı algıları ve tutumları olduğu için iç çatışmalar meydana gelir. Özellikle, farklı yeteneklere, ilgi alanlarına, değer sistemlerine, tutumlara, inançlara, kişilik özelliklerine ve sosyo-ekonomik koşullara sahip çok sayıda öğrenci, zamanlarının büyük bir bölümünü birlikte geçirdikleri okul ortamını paylaşmaktadır. Bu durumda öğrenciler, hem birbiriyle anlaşma çabası içine girmekte hem de okul hayatına uyum sağlama sürecine girmektedirler. Ancak, kişilerarası yaşadıkları anlaşmazlıkların çözümünde şiddeti tek yol olarak gören öğrenciler, bu durumu hayatlarındaki temel çatışma çözme stratejisi olarak benimsemektedirler (Türnüklü, 2006).

Çatışma, ilişkide bulunan iki kişinin bağlı oldukları unsurlar ya da ilişkinin yapısına dair farklı görüşlere sahip olmaları veya bir tarafın ilişkiyi yapılandırmaya daha fazla odaklanırken diğer tarafın kendi özgürlüğünü koruma isteği ile ortaya çıkmaktadır (Arslan, 2005). Kişilerarası çatışmalar, bireylerin bilişsel algıları, duygusal tepkileri, bilinçdışı ihtiyaçları ve iletişim becerileri gibi kişisel faktörlerin yanı sıra, kültürel farklılıklar, rol beklentileri, sosyal ve fiziksel çevre koşulları ile iletişim sürecinde iletilen mesajların niteliğinden kaynaklanabilir (Dökmen, 2004). Bu çatışmalar, kişilerin bireysel özellikleri ve içinde buldukları bağlamsal koşulların bir araya gelmesiyle ortaya çıkar ve çatışmanın şiddeti, süresi ve çözüm yolları bu etkenlere bağlı olarak değişkenlik gösterebilir (Koçel, 2001). Çatışma yaşandığında, bireylerin iki temel seçeneği vardır: çatışmayı devam ettirmek ya da sorunu çözmek. Çatışma çözümünde kullanılan problem çözme stratejileri, bireylerin

ihtiyaçlarına ve bu ihtiyaçları karşılayabilecek fırsatlar yaratmaya yönelik adımlar üzerine inşa edilir. Çatışmayı sürdürme kararı alındığında, tarafların temel ihtiyaçları karşılanamaz. Pek çok çatışmanın temelinde ise, bireylerin karşılanmamış psikolojik ihtiyaçları bulunmaktadır (Crowford ve Bodine, 1996).

Çatışmalar, sosyalleşme sürecinin doğal ve kaçınılmaz bir unsuru olarak görülmektedir (Karip, 2003). Bu bağlamda önemli olan, yaşanan çatışmaların yapıcı bir şekilde ele alınarak tüm tarafların yararına olacak çözümler üretebilme becerisinin geliştirilmesidir (Burton, 1990; Wall, 1990). Bir başka ifadeyle Türnüklü'ye (2006) göre çatışma özünde ne olumlu ne de olumsuz anlam içerir; çatışmanın sonucunu, çözüm için izlenen yol belirler.

Çatışma çözme becerisi, bireyin çocukluk döneminden başlayarak yetişkinlik sürecinde ve tüm yaşamı boyunca karşılaştığı sorunları sağlıklı bir şekilde yönetebilmesi açısından kritik bir faktördür (Schrumpf vd., 2007). Bu nedenle, bireylerin çatışma çözme davranışlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, bu becerinin geliştirilmesi ve daha etkili çözümler üretilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Tuzcuoğlu ve Erdoğan, 2014).

Bu noktada, akran ilişkilerinin niteliği ile öğrencilerin çatışma çözme becerileri arasındaki etkileşimi anlamak, çocukların sosyal uyumunu desteklemek açısından kritik bir önem taşımaktadır. Akran çatışması gelişimsel açıdan önemli bir rol oynar; akran çatışmalarının etkili şekilde yönetilmesi benmerkezciliği azaltabilir, sosyal anlayışı geliştirebilir ve iletişim becerilerini güçlendirebilir. Prososyal olan ve akran çatışmalarını etkili biçimde çözebilen çocuklar, akranları tarafından daha fazla kabul görmekte ve daha anlamlı arkadaşlıklar kurmaktadır. Akranlarla etkileşimler, çocukların önemli sosyal beceriler kazandığı bir bağlamdır ve bu becerilerden biri de anlaşmazlıkları dostça ve yapıcı biçimde çözme yeteneğidir; bu beceriden yoksun olan çocukların uyum güclüğü ve akranları tarafından reddedilme riski arttığı belirtilmektedir (Laursen vd., 2001). Çatışmaların nasıl yönetildiği, arkadaşlık ilişkisinin niteliğini belirleyen temel unsurlardan biridir (Laursen vd.,1996).

### **1.1. Problem Durumu**

Ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri ile çatışma çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır? ifadesi bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bilecik ilindeki ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri ile çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu ilişkinin çeşitli demografik ve sosyal faktörler (cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, gibi) üzerindeki etkilerini incelemektir. Ayrıca, öğrencilerin akran ilişkileri ve çatışma çözme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koyarak, eğitimciler ve veliler için bu alanlarda geliştirilebilecek stratejilere yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt sorulara cevap aranacaktır;

1. Ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri puanları; cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyleri, ailenin gelir durumu ve anne-babanın birliktelik durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri puanları; cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, anne-baba eğitim düzeyleri, ailenin gelir durumu ve anne-babanın birliktelik durumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri ile çatışma çözme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, akran ilişkilerini anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

## 1.3. Araştırmanın Hedefi

1. Ortaokul öğrencilerinin akran ilişkilerini tanımlamak ve değerlendirmek.
2. Ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini belirlemek.
3. Akran ilişkileri ile çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak.
4. Cinsiyete göre akran ilişkileri ve çatışma çözme becerileri arasındaki farkları belirlemek.
5. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre akran ilişkileri ve çatışma çözme becerilerindeki gelişimsel farklılıkları incelemek.
6. Öğrencilerin anne baba okul mezuniyet durumlarına göre akran ilişkileri ve çatışma çözme becerilerindeki farklılıkları incelemek.
7. Öğrencilerin anne baba birliktelik durumlarına göre akran ilişkileri ve çatışma çözme becerilerindeki gelişimsel farklılıkları incelemek

8. Sosyo-ekonomik durumun akran ilişkileri ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisini incelemek.
9. Ailedeki kişi sayısının öğrencilerin sosyal ilişkileri ve çatışma çözme becerilerine etkisini araştırmak.

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Arkadaşlık, insan olmanın temel bir parçasıdır. Hangi ipuçlarının arkadaşlığı gösterdiğini ve arkadaşlığın neleri gerektirdiğini anlamak, sosyal dünyada yol almak için kritik öneme sahiptir. Olumlu becerilerin gelişmesi ve istenmeyen davranışların önlenmesinde, arkadaşlık ilişkileri çocuğun yaşamında önemli bir yere sahiptir. Bazen ailenin kazandırmakta zorlandığı birçok davranışı çocuk, akran etkisi ile çok kısa sürede kazanabilir. Okullarda birçok istenmeyen davranış arkadaş ilişkileri yolu ile önlenebilir, değiştirilebilir. Genel olarak akranlarla kurulan ilişkiler aracılığıyla çocuklar, sosyal becerileri kazanırlar, sosyal değerler hakkında ölçütler oluştururlar ve duygusal destek sağlarken aynı zamanda akranlarının kendilerine sunduğu destekten de faydalanırlar. Akran ilişkileri önemlidir çünkü insanların derin bir 'ait olma ihtiyacı' vardır. Başkalarıyla anlamlı bağlar kurmak, ilişki kurma, bağlantılı olma ve aidiyet duygusunu kolaylaştırır. (Baumeister ve Leary, 1995 ).

İnsan, varoluş süreci boyunca çevresiyle ve akranlarıyla sürekli etkileşimde bulunan bir varlık olup, bu etkileşim sırasında çeşitli nedenlerle çatışmaların ortaya çıkması mümkündür. Çatışma, bireylere özgü bir durum değildir; çatışma esnasında nasıl bir tepki verileceği, bireylerin kendi tercihleri doğrultusunda şekillenir. Çatışmaların çözümünde, görüşme ve uzlaştırma adımlarının sonuca ulaşılan kadar sürekli olarak uygulanması ve bu süreçlerin desteklenmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle orta çocukluk dönemiyle beraber dönemin getirisiyle çocuk hem kendisiyle hem çevresiyle uyumunu etkileyen birçok çatışma yaşamaktadır. Bu çatışmalar hayattan haz almak için çözüme ulaştırılmalıdır. Çünkü bireyler, yaşamları boyunca çeşitli nedenlerle arkadaşlığa ihtiyaç duyarlar. Düşüncelerini paylaşma, duygularını paylaşarak rahatlatma, yalnızlık hissinden sıyrılma, çeşitli perspektifler kazanma ve bir dizi hususta arkadaşlık ilişkileri merkezi bir işlev üstlenmektedir. Bu dönemde ortak düşünceleri paylaşan, olduğu haliyle kabullenen ve açık fikirle ona kulak veren bireyler görmek isteyen çocuğun yaşamındaki bu dönüm noktası, ileride karşılaşacağı problemleri çözmek açısından büyük önem taşımaktadır. Etkili sosyal etkileşimler, ergenin sosyal hayata uyum sağlamasına ve bu sürece hazırlanmasına katkı sağlar (Köse, 2015).

Ergenlik dönemi, bireyin aileden bağımsızlaşarak akranlarına yöneldiği, sosyal kimliğini ve aidiyet duygusunu inşa ettiği kritik bir geçiş evresidir. Bu dönemde kurulan sağlıklı akran ilişkileri ve karşılaşılan anlaşmazlıkların yapıcı çatışma çözme becerileriyle yönetilmesi, bireyin yalnızca mevcut psiko-sosyal uyumunu değil, aynı zamanda yetişkinlikteki ruh sağlığını ve yaşam doyumunu da doğrudan etkilemektedir. Günümüzde okullarda giderek artan akran zorbalığı, saldırganlık eğilimleri ve iletişim sorunlarının temelinde, ergenlerin çatışmaları yapıcı yollarla çözme konusundaki bilgi ve beceri eksiklikleri yatmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilere yıkıcı tepkiler yerine problem çözme ve uzlaşma gibi barışçıl yöntemlerin kazandırılması, şiddetten arınmış güvenli bir okul ikliminin oluşturulması ve akademik başarının artırılması açısından hayati öneme sahiptir.

Farklı bireysel özelliklerin ve değerlerin bir araya geldiği eğitim ortamlarında kişilerarası anlaşmazlıkların yaşanması kaçınılmazdır. Günümüzde okullarda giderek artan akran zorbalığı, saldırganlık ve disiplin sorunlarının temelinde, ergenlerin yaşadıkları bu çatışmaları yapıcı ve barışçıl yollarla çözme konusundaki beceri eksiklikleri yatmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin kendi aralarındaki çatışmaları şiddete başvurmadan yönetebilmeleri, hem güvenli bir okul ikliminin oluşturulması hem de ileriki yetişkinlik yaşantılarına temel oluşturacak kalıcı yaşam becerilerinin kazanılması açısından hayati bir öneme sahiptir.

Bu gerekçelerden hareketle; Bilecik ili örneği üzerinden yürütülen bu araştırma, öğrencilerin sosyal uyum süreçlerinde akran etkileşimleri ile çatışma çözme becerileri arasındaki dinamik ilişkiyi somut verilerle ortaya koymayı hedeflemektedir. Elde edilecek bulguların, okullarda yaşanabilecek şiddet ve uyumsuzluk problemlerinin önüne geçilmesinde; okul psikolojik danışma ve rehberlik servisleri tarafından yürütülecek "önleyici müdahale", "akran arabuluculuğu" ve "sosyal beceri eğitimi" programlarının bilimsel bir zeminde tasarlanmasına stratejik bir katkı sağlaması beklenmektedir. Dolayısıyla çalışma sonuçlarının yalnızca eğitim politikalarını uygulayan okul yöneticileri ve öğretmenler için değil; ergenin sosyal gelişiminde kilit rol oynayan ebeveynler için de pratik bir yol haritası sunacağı ve barışçıl nesiller yetiştirilmesine güçlü bir hizmet edeceği düşünülmektedir.

### **1.5. Sayıtlar**

Araştırmaya katılacak olan bireylerin Kişisel Bilgi Formu, Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği ile toplanan verilerin objektif olduğu varsayılmıştır.

## 1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma sınırlı sayıdaki ortaokul öğrencilerinin Kişisel Bilgi Formu, Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği Formundan alınan puanlar ile sınırlıdır.

2. Araştırmanın örneklemini 2024-2025 eğitim öğretim yılı Bilecik ili Merkez ilçesinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Bu nedenle araştırma sonuçları farklı gruplara, çalışma grubuna benzediği ölçüde genellenebilir.

## 1.7. Tanımlar

**Akran:** Din, dil, ırk ayrımı yapılmaksızın aynı yaşta ortak amaçlar çerçevesinde birbirlerine sosyal ve psikolojik iletişimdeki bireyler topluluğu olarak tanımlanmakla birlikte, akran ilişkileri; benzer yaş grubu ve gelişim düzeyindeki kişiler arasındaki olumlu ve/veya olumsuz deneyimleri içeren bir etkileşim sürecidir ve akran ilişkileri yaşamın ilk yıllarından itibaren başlayan ve sürekliliği olan bir sosyal süreçtir (Gülay, 2011) şeklinde tanımlanmaktadır.

**Çatışma:** Belirli bir seçenek üzerine tercih yapma sürecinde bireylerin zorluk yaşamaları, bu zorlukların bir sonucu olarak karar verme mekanizmalarında bozulmaların ortaya çıkmasına yol açmadır (Taştan, 2004).

**Çatışma Çözme:** Taraflar arasındaki yaşanan uyuşmazlık veya anlaşmazlık durumlarını sona erdirmeye yönelik yine taraflar arasında gerçekleştirilen eylemler olarak tanımlanmaktadır (Arslan, 2005).

**Çatışma Çözme Becerileri:** Erdöl (2023), çatışmadan sonra riskleri öngörerek tedbir almayı çatışma çözümü için kazandırılması gereken beceriler olarak ele almaktadır. Çatışma çözme sürecinin aşamalarıyla ilgili olan beceriler ise olumlu bir ortam kurma, algıları netleştirme, karşılıklı gereksinimlere odaklanma, olumlu enerjiyi paylaşma, geleceğe yönelik çalışma ve geçmişte neler olduğuna yönelik ders çıkarma, seçenekler geliştirme, geliştirilen seçeneklerden duruma en uygun seçeneklerin belirlenmesi, tarafların her birine çatışma sürecinde tatmini sağlayacak adil uzlaşmalar, çatışma çözme süreci için bireylere gereken özellikler olarak ifade edilmektedir (Altun, 2011; Ateş, 2014; Kasık, 2012; Kutlu, 2016; Yahşi, 2023).

## 2. KAVRAMSAL TEMELLER

### 2.1. Akran ilişkilerinin Tanımı ve Önemi

Akran ilişkileri araştırmaları için ortak bir ilgi konusu, "arkadaş" olarak kabul edilen Şeyin ne olduğu konusundaki müzakerelerdir (Policarpo, 2015 ). Arkadaşlıklar üzerine çalışan ilk araştırmacılarından biri olan Willard Hartup (1977), arkadaşlığı benzer kronolojik yaştaki çocukları içeren bir Şey olarak tanımlar. Policarpo (2015), "arkadaş" terimini "yakınlık, kendini ifşa etme, karşılıklı bağımlılık, araşsal ve sosyal destek, paylaşılan ilgi alanları, sevgi paylaşımı vb. düzeyler" açısından kavramsallaştırarak genişletir ve arkadaş terimini, çocuğun birlikte vakit geçirmekten hoşlandığı, sosyal destek için başvurduğu ve ortak ilgi alanlarını paylaştığı bir akranına verilen bir etiket olarak tanımlamaktadır. Wang vd. (2019), bir çocuğun akranlarıyla uyumlu ilişkiler kurma yeteneğinin önemini vurgulamış ve arkadaşlığın yalnızca arkadaşlık sağlamadığını, aynı zamanda çocukların sosyal becerilerinin gelişimine de katkıda bulunduğunu öne sürmüştür. Çocukların temel amacı akranlarıyla bağ kurmak, uyum sağlamak ve anlaşılmaktır. Akranlarla sosyal ilişkiler olağanüstüdür çünkü ebeveynler ve diğer yetişkinlerle ilişkilerden daha eşit, daha az kontrolcü ve daha az yargılayıcıdırlar (Veenstra, 2022). Psiko-sosyal ve kültürel bir varlık olan insan, çocukluktan yaşlılığa kadar uzanan yaşam döngüsü boyunca çevresiyle kesintisiz bir iletişim ve etkileşim halindedir. Bu toplumsal gelişim sürecinde bireyin çeşitli akran gruplarına dâhil olması ve arkadaşlık ilişkileri kurması, hem kendi kimliğini Őekillendirmekte hem de etkileşimde bulunduğu çevreyi dönüştürmektedir (Sarı ve Tekbıyık, 2012).

Olumlu akran ilişkileri kurmak ve olumsuz akran deneyimlerinden kaçınmak, akran ilişkileri kurma ve sürdürme konusundaki artan arzuları göz önüne alındığında, ergenler için özellikle önemlidir (Veenstra vd., 2023). Ergenlik döneminde, ergenler akranlarıyla daha fazla zaman geçirdikçe akran ilişkileri giderek daha belirgin hale gelir (Sege vd., 2017 ). Ergen akran ilişkileri çok yönlüdür ve bilim insanları akran statüsü, akran etkisi, akran ilişkisi kalitesi, akran ilişkisi niceliği ve akran desteği gibi akran ilişkilerinin çeşitli yönlerini incelemiştir (örn. DeLuca vd., 2019 ). Çocukluktan ergenliğe geçiş süreci, bireyin sosyal çevresinde önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde akran ilişkilerinin yoğunluğu artmakta; bireyin sosyal kimliğinin oluşumunda akran kabulü ve akran onayı belirleyici bir rol üstlenmektedir. Akran grupları, bireyin toplumsal uyumunun gelişmesinde, bağımsızlık duygusunun pekişmesinde ve bireyselleşme sürecinin desteklenmesinde temel bir

sosyal yapı olarak işlev görmektedir (Kaner, 2002). Akran ilişkilerinin, psikososyal uyum, akademik başarı ve içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları gibi birçok alanı etkileyerek genel nüfusta ergen uyumu üzerinde kalıcı etkileri vardır (Rubin vd., 2011 ).

Olumlu akran ilişkileri kurmak ve olumsuz akran deneyimlerinden kaçınmak, akran ilişkileri kurma ve sürdürme konusundaki artan arzuları göz önüne alındığında, ergenler için özellikle önemlidir (Veenstra vd., 2023). Ergenlik döneminde, ergenler akranlarıyla daha fazla zaman geçirdikçe akran ilişkileri giderek daha belirgin hale gelir (Sege vd., 2004 ). Ergen akran ilişkileri çok yönlüdür ve bilim insanları akran statüsü, akran etkisi, akran ilişkisi kalitesi, akran ilişkisi niceliği ve akran desteği gibi akran ilişkilerinin çeşitli yönlerini incelemiştir (örn. DeLuca vd., 2018 ). Çocukluktan ergenliğe geçiş süreci, bireyin sosyal çevresinde önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde akran ilişkilerinin yoğunluğu artmakta; bireyin sosyal kimliğinin oluşumunda akran kabulü ve akran onayı belirleyici bir rol üstlenmektedir. Akran grupları, bireyin toplumsal uyumunun gelişmesinde, bağımsızlık duygusunun pekişmesinde ve bireyselleşme sürecinin desteklenmesinde temel bir sosyal yapı olarak işlev görmektedir (Kaner, 2002). Akran ilişkilerinin, psikososyal uyum, akademik başarı ve içselleştirme ve dışsallaştırma davranışları gibi birçok alanı etkileyerek genel nüfusta ergen uyumu üzerinde kalıcı etkileri vardır (Rubin vd., 2018 ).

### **2.1.1. Akran İlişkilerinin Gelişimsel Süreçteki Rolü**

Araştırmalar, çocukların okula başladıkça ebeveynleri veya birincil bakıcıları gibi erken bağlanma figürlerine daha az güvenmeye başladıklarını göstermektedir. Bunun yerine, çocuklar hayatlarının bu aşamasında okulda onlarla çok daha fazla zaman geçirdikleri için akran gruplarını daha fazla önemsemeye başlarlar (Scharf vd., 2016 ). Çocukluktan ergenliğe geçiş süreci, bireyin sosyal çevresinde önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir. Bu dönemde akran ilişkilerinin yoğunluğu artmakta; bireyin sosyal kimliğinin oluşumunda akran kabulü ve akran onayı belirleyici bir rol üstlenmektedir. Akran grupları, bireyin toplumsal uyumunun gelişmesinde, bağımsızlık duygusunun pekişmesinde ve bireyselleşme sürecinin desteklenmesinde temel bir sosyal yapı olarak işlev görmektedir (Kaner, 2002). Ebeveynleriyle sorun yaşayan ergenler için akran grubu, problemleri çözmeye ve anne babalarına olan bağımlılıklarından kurtulmalarını sağlamada önemli bir rol oynar. Akran ilişkileri, ikili arkadaşlıklar veya grup üyelikleri olarak kavramsallaştırılabilmesine rağmen,

özellikle çocukluk döneminde akran ilişkilerinin en sık kullanılan işlevselleştirmelerinden biri, öğrencinin sınıf arkadaşları tarafından ne kadar sevildiği veya sevilmediğini yansıtan sınıftaki genel sosyal konumudur ( Wentzel, 2017 ). Policarpo (2015), olumlu akran ilişkileri olan çocukların okulda daha fazla katılım gösterme, okulda başarılı olma yeteneklerine güvenme ve fikirlerini paylaşma ve sınıfta katkıda bulunma olasılıklarının daha yüksek olduğunu öne sürmüştür. Akran ilişkisi, öğrencilerin sınıftaki uyurlanabilir sosyal işleyişini yansıtır. Akranları tarafından çok sevilen öğrenciler, kendilerini dahil edilmiş ve keşfetmek için güvenli hissettikleri işbirlikçi öğrenme ortamından yararlanır ( Wentzel, 2009). Sevilmeyen öğrenciler genellikle akran desteğinden yoksundur ve sınıf arkadaşları tarafından zorbalığa ve kurban edilmeye karşı hassastırlar; bu da izolasyon ve içselleştirilmiş stres duyguları yaratır (Kisfalusi vd., 2022). Bu nedenle, akran ilişkilerinden hoşlanmama durumu öğrencilerin öğrenme ortamına uyum sağlamaları önünde engeller yaratır ve bu da öğrencilerin sınıf katılımını ve akademik başarısını engeller (Ladd vd., 2012). Sınıf akran ekolojisi, öğrencilere öğrenme aktivitelerine katılma, sosyal becerileri uygulama, yapıcı geri bildirim alma ve akademik değerleri ve hedefleri paylaşma fırsatları sunar; bunların tümü öğrencileri sınıf öğrenme aktivitelerine daha fazla katılmaya motive eder (Wentzel, 2009). Akran ilişkileri, ergenlerin akademik başarısında etkili faktörler olarak kabul edilmiştir (Wang vd., 2018).

### **2.1.2. Akran İlişkilerinin Akademik ve Psikolojik Etkileri**

Akran ilişkileri, kişilerin akranlarıyla kurduğu sosyal etkileşimleri ve bağlantıları ifade eder; bunlara kişilerarası ilişki, sosyal duygu, iletişim etkileşimi dahildir. Akranlar hem olumlu hem de olumsuz etki kaynakları olarak hizmet edebildiğinden, öğrencilerin akademik sonuçları üzerinde derin bir etkiye sahip olabilirler. Olumlu akran ilişkileri daha yüksek akademik başarı düzeyleriyle ilişkilendirilmiştir; olumsuz akran ilişkileri ise öğrencilerin akademik ilerlemesini engelleyebilir (Gollardo vd.,2016). Arkadaş gruplarına nadiren katılım veya yakın arkadaşlıkların eksikliği gibi çocuklukta akran ilişkisi eksiklikleri, vücudun stres tepkisi sistemlerini tetikleyebilir ve bu da kronik iltihaplanma ve hipotalamus-hipofiz-adrenal (HPA) ekseninin düzensizliğine neden olabilir ( Cacioppo ve Hawkley, 2009 ). Ergenin, akran grupları tarafından soyutlanması veya herhangi bir sosyal ağa katılmadaki yetersizliği, suçluluk duygusu, saldırganlık, depresyon ve akademik zorluklara yol açabilmektedir (Benner, 2011). Sosyal etkileşim için birincil bağlam olan erken akran ilişkileri, bağlanma

stillerinin ve sosyal-duygusal düzenlemenin gelişimine önemli ölçüde katkıda bulunur. Çocukluktaki olumsuz akran deneyimleri, yakın ilişkiler kurma ve sürdürmede zorluklar ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde yalnızlık ve sosyal izolasyon duygularına karşı artan duyarlılık ile karakterize güvensiz bağlanma stillerini teşvik edebilir ( Cacioppo ve Hawkley, 2003 ). Çocukluk döneminde iletişim, işbirliği ve problem çözme ile karakterize edilen olumlu akran etkileşimleri, bilişsel rezervi artırabilir ve yaşamın ilerleyen dönemlerinde bilişsel gerilemeye karşı koruma sağlayabilir. Tersine, sınırlı veya olumsuz akran etkileşimleri bilişsel yetersiz uyarılmaya yol açabilir ve engellilikle güçlü bir şekilde ilişkili olan bilişsel bozulma riskini artırabilir ( Kong vd., 2024 ).

### **2.1.3. Akran İlişkileri, Sosyal Davranışlar ve Duygusal Uyumu**

Akran ilişkileri, ergenlerin öz saygısını ve başa çıkma becerilerini artırabilirken, bu tür ilişkiler aynı zamanda ergenlik döneminde sıklıkla yaşanan içselleştirme sorunlarını da azaltabilir (Way vd., 2006). Akran ilişkileri, ergenler arasında sosyal bağları güçlendirmekte, olumsuz duygulanıma karşı koruyucu bir rol üstlenmektedir (Vitaro, vd., 2011) Bu bakış açısına göre, ergenlik döneminde akranlarla yaşanan sorunlar gelecekteki sorunların göstergesi olabilir (Holt vd., 2008). Alandaki birçok bilim insanı, akran ilişkilerinin kalitesinin genel nüfusta okul çağındaki gençler arasında daha yüksek öz saygıya katkıda bulunduğu konusunda genel olarak hemfikirdir (Vanhalst vd. 2014). Çocuklar ergenliğe girdikçe akran ilişkilerinde daha fazla zaman geçirirler. Bu nedenle, akran grubu içerisinde özellikle ilişkisel saldırganlık olmak üzere saldırganlık olasılığı artar ve bu da depresif semptomların gelişimi için önemli bir stres kaynağı olabilir (Murray-Close vd., 2016 ). Ergenlik döneminde olumsuz akran ilişkileri, bireyin yalnızlaşmasına, saldırganlığa ve duygusal uyumsuzluğa yol açabilir (Hymel vd. 2013). Bireylerin sosyal davranışları, akran gruplarındaki sosyometrik statülerini etkiler (Card vd., 2008). Bu davranışlar arasında, sosyal davranışlar akran kabulünün önemli yordayıcıları olmuştur; çocuk saldırganlığı ise akran reddini ortaya çıkarmıştır (Wang, 2017). Dürtüsel, yıkıcı ve saldırgan olmak gibi davranışsal uygunsuzlukları olan çocuklar akranları tarafından reddedilmeye daha yatkındır. Buna karşılık, saldırgan davranışlar akran grubunun uyumunu bozabilir (Chen ve French, 2008), böylece akran kabulünü tehlikeye atabilir. Önemledikleri akranları tarafından tanındıklarını, saygı duyulduklarını ve önemsendiklerini hisseden öğrencilerin daha iyi bir ruh sağlığına sahip oldukları, okulda daha mutlu ve daha uyumlu oldukları ve böyle bir okul deneyimi

olmayan akranlarına kıyasla daha yüksek düzeyde sosyal davranışlar sergiledikleri bulunmuştur (Allen vd, 2018 ).

#### **2.1.4. Akran Desteği ve Öğrenme Motivasyonu**

Öğrenim sürecinde karşılıklı akran desteğinin, ergenlere yalnızca akran grubunda güçlü bir ilişki duygusu geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda öğrenimlerinde başarılı olma fırsatı da sağladığı varsayılabilir (Ulmanen vd, 2016). Yakın akran ya da arkadaşlık ilişkileri, bireyin sağlıklı bir gelişim süreci yaşaması ve olumlu bir öğrenme ortamında bulunması açısından önemli fırsatlar sunmaktadır (Vaquero ve Kao, 2008). Olumlu akran etkileşimleri, ergenin yaşamına çeşitli açılardan katkı sağlayarak uyum ve psikososyal dengeyi desteklemektedir (Berndt ve Keefe, 1995). Ayrıca, Salmela-Aro ve Tuominen-Soini (2010) akran ilişkilerinin öğrencilerin okula katılım ve akademik sürece bağlanma düzeyleri üzerinde etkili olabileceğini vurgulamışlardır. Öğrenim sürecinde karşılıklı akran desteğinin, ilkökul öğrencileri arasında öğrenime katılım deneyimlerine katkıda bulunduğu gösterilmiştir (Rautanen vd., 2021). Olumlu akran ilişkileri, destek, teşvik ve aidiyet duygusu sağlayarak öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırabilir. Örneğin, Li ve arkadaşları, olumlu akran ilişkilerinin öğrencileri önceden belirlenmiş öğrenme hedeflerine doğru çabalamaya teşvik edebileceğini belirtmiştir ( Li vd., 2013). Benzer şekilde, Kuo ve arkadaşları, düzenli akran etkileşiminin öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmeye olan ilgisini artırabileceğini göstermiştir (Kuo vd., 2014). Wentzel ve arkadaşları, 240 katılımcının yer aldığı bir anket çalışması yürütmüş ve akranlarından olumlu destek alan ergenlerin daha yüksek motivasyon seviyeleri sergilemeye daha yatkın olduğunu bulmuştur (Wentzel vd., 2017)

#### **2.2. Çatışma**

Toplumsal etkileşimin doğal bir sonucu olarak ortaya çıkan çatışmaların doğru şekilde anlaşılması, çözümlenmesi ve bireylerin çatışmaya ilişkin olumsuz algılarının değiştirilmesi için öncelikle çatışmanın tanımının açıklığa kavuşturulması ve çatışmanın hangi koşullarda ortaya çıkabileceğinin insanlara aktarılması gerekmektedir. (Ergül, 2008). Çatışma, farklı düzeylerdeki uyuşmazlıkları tanımlamak amacıyla kullanıldığı için çeşitli biçimlerde tanımlanan bir kavramdır. Fiziksel şiddet içeren bir kavga çatışma olarak nitelendirilebildiği gibi, herhangi bir uyuşmazlık ya da sözel tartışma da çatışma kapsamında değerlendirilmektedir. (Karip, 2013).

"Çatışma" kelimesi Latince "conflictus,-us" kelimesinden gelir ve "çatışmak, vurmak" anlamına gelen "confligere" kelimesine doğrudan bir gönderme yapar. Çatışmanın sosyal doğası, küçük yaşlardan itibaren insan etkileşimlerinde ifade edilebilir ve bu da eğitim ortamında çatışmanın biçimlendirici etkisine ilişkin sorulara, düşüncelere ve araştırmalara yol açmıştır (Moldovan ve Bocoş, 2022). İlkokul çocukları arasındaki çatışmalar, genellikle farklı bakış açıları nedeniyle tırmanan sözlü, zihinsel ve fiziksel şiddeti içerir (Ciric vd., 2018). Bunlar çoğunlukla alay etme, yıkıcı davranış ve fiziksel kavgalardan kaynaklanır ve okul sınıfının içinde veya dışında sergilenir veya insan doğasının bir parçasıdır (Valente vd., 2020).

"Çatışma", sosyal varlıklar içinde veya arasında uyumsuzluk veya uyuşmazlığın etkileşimli bir sürecidir. Kişilerarası çatışma genellikle günlük yaşamdaki birincil sıkıntı kaynaklarından biri olarak görülür. Bununla birlikte, çatışmanın tüm uzun vadeli etkileri olumsuz değildir. Gerçekten de, uygun kişilerarası çatışmalar ergenlerin bireysellikle aidiyet arasında denge kurmayı öğrenmelerini sağlayabilir (Griffin vd., 2017)

Çatışma kavramı, genellikle anlaşmazlık ve uyuşmazlık gibi olumsuz ifadeleri çağrıştırmakla birlikte; uzlaşma, karşılıklı anlayış ve kendini ifade etme gibi olumlu unsurları da içermektedir (Sünbül, 2008). Çatışmaya ilişkin yapılan tanımlamalar, çoğunlukla çatışmanın olumsuz yönlerine odaklanmakta ve bunun sonucunda çatışmaların kaçınılması gereken durumlar olduğu yönünde bir algı oluşmasına neden olmaktadır (McClellan, 2005). Oysa çatışmalar yalnızca savaş ya da fiziksel kavgalarla sınırlı görülmemeli; aynı zamanda yarışma, uyumsuz düşünceler ya da bu düşüncelerin doğurduğu zihinsel mücadeleler olarak da değerlendirilmelidir (Mish ve diğerleri; akt. Wheeler, 2004). Bu bağlamda, çatışma en geniş anlamıyla, güçlerin karşı karşıya gelmesi olarak tanımlanabilir (Kasapoğlu, 2008).

Bu çerçevede, çatışma kavramına ilişkin temel özellikler şu şekilde özetlenebilir (Blakeway, 1988; akt. Erem, 2008):

- Çatışmalar; bireyler, ülkeler, toplumlar ve gruplar arasındaki önemli ilişkilerde ortaya çıkan ve hem yapıcı hem de yıkıcı sonuçlar doğurabilen doğal süreçlerdir.
- Çatışmaların temel nedeni, yanlış benlik algısıdır; ancak bunun yanı sıra farklı etmenler de çatışmanın ortaya çıkmasına yol açabilir.
- Çeşitli türlerde çatışmalar bulunmaktadır.

- Çatışmalar, etkili iletişim teknikleri kullanılarak yapıcı sonuçlar doğuracak şekilde çözümlenebilir.
- Çatışmalar, üretici sonuçlara ulaşmayı, durum analizi yapmayı, tarafları bir araya getirmeyi, onları problem çözmeye yönlendirmeyi, iş birliği kurmayı, güven ortamı oluşturmayı, gözlem yapmayı, dinlemeyi ve etkili konuşmayı kapsayan bir problem çözme süreci olarak değerlendirilmektedir.

### **2.2.1. Çatışma Çözme**

Bireyin çatışma sürecinde sergilediği tutumlar ve çatışmayı çözümüleme yöntemleri, esasen çatışmanın temelinde yatan dinamiklerle doğrudan ilişkilidir. Kişilerin çatışmaya yönelik algıları ve bu algılar doğrultusunda gerçekleştirdikleri yorumlar, çatışma durumlarına karşı geliştirdikleri tutumların biçimlenmesinde belirleyici bir unsur olarak ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda, çatışma olgusunda sorun, büyük ölçüde bireyin doğasına ilişkin özelliklerden kaynaklanmaktadır (Türnüklü, 2006).

Bireylerin mutlu ve tatmin edici ilişkiler sürdürebilmesi için edinmesi gereken çeşitli temel yaşam becerileri vardır. Sağlıklı bir ilişki yürütebilmek adına empati, etkili iletişim ve hoşgörü gibi becerilerin yanı sıra, en önemli yetkinliklerden biri de çatışma çözme becerisidir.

Ek olarak, çatışma kişisel gelişimle yakından ilişkilidir ve çocukluktaki çatışmalar ergenlik ve yetişkinlikte bilişsel ve sosyal gelişim sonuçlarıyla ilişkilidir. Akran etkileşimlerinde kişilerarası çatışmaların kaçınılmazlığı düşünüldüğünde, etkili yönetim ve çözüm sosyal uyum için esastır. Çatışmaların sonuçları kullanılan çözüm stratejilerine bağlıdır ve farklı yaklaşımlar çeşitli sonuçlara yol açar (Zhong vd., 2024)

### **2.2.2. Çatışmanın Nedenleri**

Bilişsel açıdan tanımlandığında çatışma, bireyin kendi ihtiyaçları, çıkarları veya değerleri ile karşı tarafın ihtiyaçları, değerleri ve çıkarları arasında bir uyumsuzluk algıladığı durumlarda ortaya çıkmaktadır. Duygusal çatışmalarda, açıkça ifade edilmeyen ancak yoğun şekilde hissedilen öfke, korku ve üzüntü gibi duygular çatışmanın kaynağını oluşturabilmektedir. Fiilen ortaya çıkan çatışmalar ise bireyin özellikle ihtiyaçlarına müdahale edildiğini düşündüğünde, duygularını ve algılarını doğrudan ifade etmesi ve ihtiyaçlarını

karşılamaya yönelik adımlar atmasının engellenmesi sonucunda meydana gelmektedir. Bu tür eylemler uzlaşmacı ve yapıcı olabileceği gibi, düşmanca ve saldırgan bir nitelik de taşıyabilmektedir (Mayer, 2012). Teorik ve deneysel çalışmalar, şiddetin olduğu bir aile ortamında yaşamının, gençlerin suç işleme olasılığını artırmada potansiyel bir risk olabileceğini öne sürmektedir (Steketee vd., 2019 ).

Çatışmaların etkili ve sağlıklı bir biçimde yönetilebilmesi, öncelikle çatışmanın kavramsal boyutunun kavranmasına, çatışmaya işaret eden durumların sistematik biçimde tanımlanmasına ve bu göstergelerin doğru bir şekilde analiz edilmesine bağlıdır. Çatışmanın varlığına işaret eden temel göstergeler arasında bireyde hissedilen huzursuzluk, yineleyici rastlantısal karşılaşmalar, iletişim eksikliğine bağlı yanlış anlamalar, algısal kaymalar sonucu oluşan gerilimler ve nihayetinde davranışsal şiddetle sonuçlanan krizler yer almaktadır. Bir bireyin çatışmanın niteliğini yeterince kavrayamaması huzursuzlukla; benzer olumsuzlukların yinelenmesi tekrarlanan rastlantılarla; iletişim yetersizliğinin yanlış varsayımlara yol açması yanlış anlamayla; algısal farklılıkların ilişkilerde kopmalara neden olması gerilimle; ve çatışmanın şiddet içerikli davranışlara evrilmesi krizle açıklanmaktadır (Cornelius ve Faire, 1993; akt. Bilgin, 2008).

Sınıflar, öğrencilerin farklı çalışma yöntemleri geliştirdiği, yapısal olarak karmaşık sosyal ortamlardır. Öğrencilerin sınıf ortamında sürekli etkileşim hâlinde bulunmaları, sahip oldukları bireysel farklılıkların çeşitli çatışma durumlarına yol açmasına zemin hazırlamaktadır (Basit vd., 2010). Öğrencilerin gün boyunca iletişim içinde oldukları sınıf ortamında ortaya çıkan çatışmaların başlıca nedenleri şu şekilde sıralanabilir (Kreidler, 1984; akt. Bilgin, 2008);

- Yarışmacı ortam: Rekabetin yoğun olduğu sınıf ortamlarında, kazanmanın aşırı derecede önemsenmesi nedeniyle öğrenciler daha çok kendi çıkarlarını ön planda tutmakta ve bu durum çatışmalara zemin hazırlamaktadır.
- Hoşgörüsüz ortam: Esneklik ve nezaketin yetersiz olduğu sınıf ortamlarında, öğrenciler birbirlerinin başarılarını kıskanmakta; ayrıca kültürel farklılıklar karşısında da hoşgörüsüz tavırlar sergileyerek çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır.
- İletişim eksikliği: Zayıf iletişim ortamlarında, öğrenciler arasında yanlış anlamalar yaygınlaşmakta ve bireyler isteklerini etkili bir şekilde ifade edemediklerinden dolayı çatışmalar artış göstermektedir.

- Duyguların yanlış yollarla ifade edilmesi: Duyguların yönetilememesi, çatışmaların şiddeti ve yönü üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Bireylerin duygularını yeterince analiz edememeleri durumunda, kırgınlık gibi olumsuz duygular saldırgan davranışlarla ifade edilmektedir.
- Çatışma çözme becerilerinin yetersizliği: Çatışma yönetimi konusunda eğitim almamış öğretmenler ve öğrenciler, çatışmaları yaratıcı ve yapıcı yöntemlerle çözümleyememektedirler. Ayrıca ailelerin ve akran gruplarının saldırgan davranışları ödüllendirmesi, çatışmaların şiddetlenmesine katkı sağlamaktadır.
- Öğretmenin otoritesini yanlış kullanması: Öğretmenin sınıfı katı kurallarla yönetmesi, korku temelli bir atmosfer oluşturması ve aşırı beklenti içinde olması, gücün yanlış kullanıldığının göstergeleri arasındadır. Öğrencilerin sık sık denetlenmesi de sınıf ortamında güvensizlik duygusunu pekiştirerek çatışmaların artmasına yol açmaktadır.
- Görev ve sorumlulukların belirsizliği: Öğrencilerin görev sınırlarını net bir şekilde bilmemesi ve çalışma alanlarının düzensiz olması çatışmaların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin görevlerini yerine getirirken diğerlerinin getirmemesi, sınıf içi adaletsizlik algısını pekiştirerek çatışmaları artırmaktadır.
- Kaynakların yetersizliği: Ders araç ve gereçlerinin sınırlı olması, öğrenciler arasında kaynaklara erişim konusunda rekabeti artırmakta ve dolayısıyla çatışmaların yaşanmasına neden olmaktadır.
- Sınıf mevcudunun fazlalığı: Öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda, fiziksel mekânın yetersizliği ve bireysel farklılıkların yönetilememesi çatışma riskini artırmaktadır.
- Bireysel farklılıklar: Sınıf içerisindeki bireylerin sosyal, kültürel ve ekonomik açılardan farklılık göstermesi, çatışmaların ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir. Öğrencilerin öz algılarına ilişkin farklılıklar da bu süreçte belirleyici bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **2.2.3. Çatışma Çözme Sürecinde Kullanılan Stratejiler**

Çatışma çözümü, tarafların karşılıklı anlaşmazlıklarını gidermek amacıyla bir araya

gelerek yürüttükleri uzlaştırıcı bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bireylerin kişilik özellikleri göz önüne alındığında, çatışma anında herkesin aynı biçimde tepki vermesi beklenemez. Bu bağlamda, çatışmalara verilen tepkiler genel olarak üç temel başlık altında sınıflandırılabilir: yumuşak tepkiler, sert tepkiler ve ilkesel tepkiler (Schrumpf vd., 2007).

1. Yumuşak Tepkiler: Bu tepki türünde bireyler genellikle durumdan uzaklaşarak, sorunu görmezden gelerek ya da yaşadıkları duyguları inkâr ederek çatışmadan kaçınma eğilimindedir. Her iki taraf da çatışmayı yadsıdığına ve yalnızca yüzeysel konularla meşgul olduğunda, süreç çoğunlukla kaybet-kaybet sonucu ile neticelenir. Bu durumda, tarafların gereksinimleri karşılanmadığı için her iki taraf da zarara uğrar.
2. Sert Tepkiler: Bu tür tepkiler, çoğunlukla çatışma sonucunda üstünlük elde etmeyi amaçlayan bireyler tarafından sergilenir. Tehdit, saldırganlık ve öfke gibi unsurlar içeren bu tür çatışmalar, kavgacı bir yapıya sahiptir ve genellikle kazan-kaybet anlayışı çerçevesinde gelişir. Bu yaklaşımda bireyler yalnızca kendi çıkarlarını gözetir ve iş birliğine yer verilmez.
3. İlkesel Tepkiler: İlkesel tepkiler, çatışmalarda "verici" değil, "alıcı" bir tutum sergileyen kişiler tarafından ortaya konur ve kazan-kazan anlayışına dayanır. Bu tür tepkiler, çözüm odaklı düşünen ve yeterlik ile dostluğu hedefleyen bireyler tarafından benimsenir. Bu yaklaşımda öncelikle karşı tarafı anlamaya çalışmak, ardından karşı tarafın da kendilerini anlamasını sağlamak esastır.

Smith ve Sidwell (1990), çatışma çözüm sürecinde benimsenen stratejileri üç temel başlık altında sınıflandırmıştır: Problem çözme, saldırganlık ve kaçınma (Güner, 2007).

- Problem Çözme: Bu stratejiyi kullanan bireyler, yaşanan durumu bir sorun olarak kabul eder ve çözüm sürecine odaklanırlar. Taraflar, karşılıklı zarar vermeden çözüm üretmeye çalışır; iş birliği temelinde, her iki tarafın ihtiyaçlarını karşılayan bir sonuca ulaşmayı amaçlarlar. Bu yaklaşım sonucunda her iki taraf da kazanç sağlar.
- Saldırganlık: Bu stratejide bireyler, çözümü güç kullanarak elde etmeye çalışır. Her iki taraf da kendi haklılığını savunur ve karşı tarafa yönelik düşmanca tutumlar sergiler. Bu nedenle çatışma süreci, sözlü ya da fiziksel şiddet içerebilir. Taraflar karşılıklı taleplere önem vermez ve kendi isteklerini dayatma eğilimindedir. Bu yöntemin

sonunda bir taraf amacına ulaşsa da, ilişkilerin zedelenmesi nedeniyle her iki taraf da zarar görür.

- Kaçınma: Bu stratejiyi benimseyen bireyler, çatışmayı yok sayma, görmezden gelme ve beklentilere karşılık vermeme yönelimindedir. Çözüm sürecine aktif katılım göstermedikleri için, kendi tercihlerine uygun olmayan çözüm yollarını seçerler. Bu yaklaşımı benimseyen bireylerde güvensizlik, korku ve endişe gibi duygular gelişir ve bu durum sürekli olarak kaybetmeyi kabullenmelerine yol açar.

Çatışmaların iş birliğine dayalı stratejilerle ele alındığı durumlarda, taraflar arasında açık ve etkili bir iletişim kurulur. Böyle ortamlarda taraflar birbirlerini anlamaya çalışır ve yapıcı bir etkileşim ortamı oluşur. Ancak çatışmalar rekabetçi bir anlayışla çözülmeye çalışıldığında, taraflar yalnızca kendi kazanımlarını ön planda tutar. Bu tür bir yaklaşım, çatışmaların olumsuz sonuçlanmasına neden olur (Ozan Demir, 2009).

Yukarıda açıklanan çatışma çözüm yöntemlerine ek olarak, Johnson ve Johnson (1995), bireylerin çatışma anında ulaşmak istedikleri iki temel unsurdan söz etmektedir: amacın önemi ve ilişkinin önemi. Bunlardan ilki, bireyin kendi hedeflerini gerçekleştirme isteğini; diğeri ise çatışma yaşadığı kişi ya da kişilerle olan ilişkiyi sürdürme arzusunu ifade etmektedir.

Johnson ve Johnson'a (1995) göre, kişilerarası çatışmalarda bireyler beş farklı çözüm stratejisinden birini benimseyebilir. Bu stratejiler; geri çekilme, yatıştırma, uzlaşma, güç kullanma ve yüzleşme biçiminde adlandırılmakta ve her biri belirli bir hayvan simgesiyle temsil edilmektedir. Hangi stratejinin seçileceği ise bireyin amacı gerçekleştirme arzusu ile ilişkisini sürdürme isteği arasındaki öncelik sırasına bağlıdır.

1. Kaplumbağa (Geri Çekilme): Bu stratejiyi kullanan bireyler, sorunlarla yüzleşmek yerine çatışmadan uzak durmayı ve çatışma yaratan kişilerden kaçınmayı tercih eder. Çatışmaların çözümsüz olduğuna inanır, çaresizlik hissi yaşar ve hem fiziksel hem psikolojik olarak geri çekilmenin daha kolay bir yol olduğunu düşünürler.
2. Oyuncak Ayı (Yatıştırma): Bu yaklaşımı benimseyen kişiler için ilişkiler, kişisel amaçlardan daha önceliklidir. Kendi gereksinimlerini ikinci plana atar, diğer bireylerin isteklerini karşılamaya çalışırlar. Çatışmaların ilişkilere zarar verdiğine ve devam ettiği takdirde taraflardan birinin zarar göreceğine inandıkları için, huzursuzluk yaşanmaması adına çatışmadan kaçınırlar.

3. Köpek Balığı (Güç Kullanma): Bu stratejide birey, kendi amaçlarını her şeyin önüne koyar ve çatışmalarda baskıcı bir tutum sergiler. Karşısındakine kendi çözümünü dayatır, zaman zaman şiddete başvurabilir. Bu yaklaşımda çatışmalar kazan-kaybet anlayışıyla ele alınır. Kazanmak başarı ve özgüvenle, kaybetmek ise zayıflık ve yetersizlik hissiyle ilişkilendirilir.
4. Tilki (Uzlaşma): Hem amaçlar hem de ilişkiler orta düzeyde önem taşır. Taraflar, karşılıklı ödün vererek ortak bir çözüm noktası bulmaya çalışır. Bu yaklaşım, iki tarafın da kısmen kazanım elde ettiği bir çözüm arayışını temsil eder.
5. Baykuş (Yüzleşebilme): Bu stratejiyi benimseyen bireyler, hem kendi hem de karşı tarafın ihtiyaçlarını önemser ve birlikte çözüm yolları geliştirmeye çalışır. Çatışmalar, bu bakış açısına göre, ilişkileri geliştiren bir fırsat olarak görülür. Etkili biçimde çözülen çatışmalar, taraflar arasındaki gerilimi azaltarak kişisel gelişime katkı sağlar (Aktaran: Öğülmüş, 2006).

### **2.3. Çatışma çözme ile ilgili yapılan çalışmalar**

Rehber ve Atıcı (2009) tarafından yürütülen araştırmada, ilkökul öğrencilerinin çatışma çözme biçimleri ile empati düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin empati seviyeleri arttıkça saldırgan davranışlarının azaldığını göstermektedir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin problem çözme becerileri ile empatik eğilim düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde problem çözme davranışı sergiledikleri ve empati gösterdikleri belirlenmiştir.

Gündoğdu (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 9. sınıf öğrencilerinin cinsiyet ve ailelerinin ekonomik durumlarına göre çatışma çözme, saldırganlık ve öfke düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği incelenmiş; ayrıca bu üç değişken arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların fiziksel saldırganlık, içe yöneltilmiş öfke ile çatışma çözme becerisinin alt boyutları olan saldırganlık ve problem çözme düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklar belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğrencilerin dışa yöneltilmiş öfke düzeyleri ile çatışma çözmenin saldırganlık alt boyutunda, ailelerin ekonomik düzeylerine bağlı olarak anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Çalışmada ayrıca çatışma çözme, öfke ve saldırganlık değişkenleri arasında hem olumlu hem de olumsuz yönde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir.

Sürücü ve Ceylan'ın (2013) "Yatılı İlköğretim Bölge Okulundaki Öğrencilerin Kişilik Özelliklerinin Çatışma Çözme Davranışlarını Yordama Gücü" başlıklı çalışması, öğrencilerin kişilik özelliklerinin çatışma çözme tarzlarını hangi düzeyde öngörebildiğini araştırmayı hedeflemiştir. Çalışma kapsamında 325 öğrenciye ulaşılmış; veriler, Hacettepe Kişilik Envanteri ile Çatışma Çözme Davranışı Belirleme Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin genel uyum düzeylerinin hem problem çözme davranışlarını hem de saldırgan eğilimleri anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur.

Yavuzer vd. (2013) tarafından yürütülen "Ergenlerin Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi: Nicel ve Nitel Bir Çalışma" başlıklı araştırmada; ergenlerin çatışma çözme davranışlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ile bu bireylerin çatışma ve çözüm sürecine ilişkin düşüncelerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 1417 öğrenci oluşturmuş; veriler, Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği ve gerçekleştirilen görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırma bulguları, erkek öğrenciler ile 10. ve 11. sınıf düzeyindeki bireylerin saldırgan davranışlara daha yatkın olduğunu ortaya koymuştur. Nitel veriler ise saldırganlık düzeyi yüksek olan öğrencilerin çatışma anlarında hem fiziksel hem de sözel güç kullanmaya meyilli olduklarını göstermiştir.

Çakır (2016), ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışmanın evrenini, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Kağıthane ilçesindeki 28 ortaokulda öğrenim gören toplam 21.143 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem ise bu okullar arasından seçilen 10 ortaokulda öğrenim gören 400 öğrenciden meydana gelmiştir. Veri toplama aracı olarak Empatik Eğilim Ölçeği ile Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, öğrencilerin empatik eğilim düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, aile gelir düzeyi ve sosyo-ekonomik durum değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, öğrencilerin çatışma çözme davranış düzeylerinin sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı; ancak cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı tespit edilmiştir

Ontario'da yürütülen uzunlamasına bir araştırma, gençler arasında fiziksel saldırganlık, ilişkisel saldırganlık ve depresif semptomlar arasındaki etkileşimi incelemiştir. Çeşitli model karşılaştırmaları sonucunda, verilerle en uyumlu bulunan model, fiziksel saldırganlıktan ziyade ilişkisel saldırganlığın depresif belirtileri öngördüğü bir başarısızlık

modeli olmuştur (Blain-Arcaro ve Vaillancourt, 2017). Bir diğer çalışmada ise, erken yaşta ergenliğe giren bireylerin daha yüksek düzeyde ilişkisel saldırganlık göstermeleri sonucunda, artan kaygı ve depresif belirtiler yaşadıkları saptanmıştır. Bu bulgu, ergenlik döneminde ilişkisel saldırganlığın, içselleştirme sorunlarını artırıcı bir etken olabileceğine işaret etmektedir (Pomerantz vd., 2017). Bu kapsamda elde edilen sonuçlar, çocukların kişilerarası sorunlar sebebiyle içselleştirme sorunları açısından risk altında olabileceğini ve bu durumun özellikle ilişkisel saldırganlık düzeyiyle ilişkilendirilebileceğini göstermektedir.

İlcutlu vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, İlkokullarda Yetiştirme Eğitimi Programı'nın (İYEP) 3. ve 4. sınıf öğrencileri arasında yaşanan empati eksikliği ve çatışma temelli sorunların çözümüne katkısı, öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, İYEP'e katılan öğrenciler ile akranları arasında empati kuramama durumunun çeşitli sorunlara yol açtığı; bu durumun ise öğrenciler arasındaki çatışma süreçlerini artırdığı tespit edilmiştir.

#### **2.4. Akran İlişkileri ile ilgili yapılan çalışmalar**

Sakı ve arkadaşları (2015) hiç arkadaşına sahip olmamanın uzun vadeli etkilerini incelemişlerdir. Uzunlamasına yapılan çalışmada, çocukluk arkadaşlıklarının ergenlikteki ruh sağlığı üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çocukluk arkadaşı olmayan bireylerin, en az bir arkadaşı olanlara göre psikolojik zorluklar yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu erken deneyimlerin yetişkinlikte psikolojik iyilik hali üzerinde sonuçlara yol açabileceği sonucuna varmışlar ve aile ve okullar gibi çocukluk arkadaşlıklarını beslemeye yardımcı olan faktörlerin desteklenmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Literatür, çocukluk ve ergenlik döneminde gelişimsel sonuçları şekillendirmede akran ilişkilerinin önemini sürekli olarak vurgulamıştır (Victor vd. 2019). Örneğin, Victor ve ark., sağlıklı akran ilişkileri olmayan ergenlerin depresyon ve anksiyete gibi içselleştirme sorunları sergileme olasılıklarının daha yüksek olduğunu öne sürmektedir.

Kinderman ve Gest'in (2018) sınıf içi akran ilişkilerinin üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerinin sınıf katılımlarının gelişimine katkıda bulunduğunu bulmuşlardır. Akran ilişkilerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıyla doğrudan ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ve akran ilişkilerinin sırasıyla öğrenme motivasyonu ve öğrenme katılımı yoluyla ortaokul öğrencilerinin akademik başarıyla

dolaylı ve pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir.(Shao vd., 2024) Akran ilişkilerinin ortaokul öğrencilerinin akademik başarıyla doğrudan ve anlamlı bir şekilde ilişkili olduğunu ve akran ilişkilerinin sırasıyla öğrenme motivasyonu ve öğrenme katılımı yoluyla ortaokul öğrencilerinin akademik başarıyla dolaylı ve pozitif bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Sonuçlar ayrıca akran ilişkileri ile ortaokul öğrencilerinin akademik başarı arasında, öğrenme motivasyonu ve öğrenme katılımının sıralı aracılık rolleri aracılığıyla anlamlı, dolaylı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Shao vd., 2024).

Araştırmalar, olumlu akran ilişkilerinin ergenleri travma sonrası stresten, anksiyete ve depresyondan (Mommaerts vd.2024) ve okul sorunları ile antisosyal davranışlar geliştirmekten (Hershberger ve Jones, 2018 ) koruduğunu göstermektedir. Özellikle, erken ergenlik döneminde akran ilişkisi, öğrencilerin azim seviyesini etkileyen önemli bir faktör olarak vurgulanır (Lan, 2020).

## **2.5. Akran İlişkisi Ve Çatışma Çözme Davranışı Arasındaki İlişkiye Yönelik Yapılan Çalışmalar**

Çatışma çözme becerisi akran ilişkilerinde kritik bir beceridir ve öfke misillemesi çatışmayı çözüme sorunlu bir yöntemdir. Başarılı akran ilişkilerinde, etkili kişilerarası çatışma çözümü kritik bir beceridir (Bryant ve Donnellan, 2007).

Taştan (2004) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, 6. sınıf öğrencilerine yönelik olarak hazırlanan akran arabuluculuğu ve çatışma çözme eğitimi programlarının, öğrencilerin bu alandaki becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, programın etkililiğini değerlendirmek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu karma desen tercih edilmiştir. Çalışma kapsamında; deney grubunda 21, kontrol grubunda 24 ve plasebo grubunda 22 öğrenci yer almıştır. Elde edilen sonuçlara göre, çatışma çözme eğitim programına katılan deney grubu öğrencilerinin olumlu çatışma çözme becerilerinde anlamlı düzeyde artış gözlemlenmiştir. Öte yandan, kontrol ve plasebo gruplarındaki öğrencilerin bu becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişim tespit edilmemiştir.

Sağlıklı akran ilişkilerini sürdürmek, etkili çatışma çözümüne bağlıdır. Akranlar arası ilişkiler, diğerleri gibi, iletişim ve çözüm gerektiren zorluklarla karşılaşır. Kültürel geçmişlerdeki farklılıklar, kültürel değerlerin davranış yorumlarını şekillendirmesi nedeniyle çatışma çözümünü karmaşıktırabilir (Chen vd., 2008 ). Böyle bir kültürde, diğer

kültürlerde olduğu gibi ilişkisel olarak saldırgan çocuklar, kötü ve manipülatif özellikleri nedeniyle akranları tarafından olumsuz algılanabilir ve bu da bazılarının onları reddetmesine veya kurbanlaştırmasına neden olabilir (Casper vd., 2020 ).

Yılmaz'ın (2019) 6.sınıf öğrencilerine verilen akran arabuluculuk eğitiminin özyeterlik, denetim odağı ve çatışma çözme üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmasında eğitimin peşinden katılımcıların özyeterliliğinin yükseldiği, iç denetim odaklarının artışa geçtiği ve çatışma çözme becerilerinin arttığı ifade edilmiştir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar incelendiğinde; çatışma çözme becerilerinin, çeşitli değişkenlerle ilişkili olarak ele alındığı görülmektedir. Bu değişkenler arasında çatışma çözme eğitimi, akran arabuluculuğu, barış eğitimi, yaratıcı drama temelli programlar, İlkokullarda Yetiştirme Programı (İYEP), ebeveyn tutumları, empati düzeyi, cinsiyet, kardeş sayısı, sınıf düzeyi, sosyoekonomik durum, atılganlık, yapıcı çatışma stratejileri, demokratik değerler, saldırganlık, öfke kontrolü, olumlu çocukluk deneyimleri, öz-yeterlik, denetim odağı ve psikolojik sağlamlık gibi unsurlar yer almaktadır. Ancak mevcut literatür incelendiğinde, özellikle ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ile akran ilişkilerini araştıran çalışmaların sayıca yetersiz olduğu dikkat çekmektedir.

### 3. MATERYAL/METOT

#### 3.1. Araştırma Modeli

Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırmalar, mevcut durum ve olgular hakkında bilgi sahibi olmak için sayısal değerlerin objektif ve sistematik bir şekilde gözlemlenerek ölçüldüğü ve yapılan ölçümlerin tekrarlanabildiği süreci kapsayan araştırmalardır (Burns ve Grove, 1993). İlişkisel tarama modeli ise araştırmalarda bir veya daha fazla değişken arasındaki her türlü ilişkiyi belirlemek için kullanılan bir modeldir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu araştırmada ilişkisel tarama modeliyle Bilecik ilindeki ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

#### 3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 07.03.2025 tarihli ve MEB.TT.2025.020366.01 başvuru numaralı izin belgesiyle 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Bilecik il merkezinde bulunan devlet ortaokullarda öğrenim gören tüm öğrenciler oluşturmuştur (EK-2). Araştırma, il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokullarda kayıtlı olan öğrenciler arasında belirli bir örneklem grubunun seçilmesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Örneklem seçimi, evreni temsil edecek şekilde rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Bu yöntemle, öğrencilerin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi ve sosyoekonomik durum gibi değişkenler açısından çeşitlilik göstermesi ve böylece araştırmanın genellenebilirliğinin artırılması hedeflenmiştir. Bu kapsamda yüzde 5'lik hata payı ve .05 tolerans düzeyi baz alınarak aşağıdaki formüle göre hesaplandığında Bilecik İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2024-2025 Eğitim Öğretim yılı güncel verilerine göre 3634 kişilik evren için 350 kişilik örneklem oluşturulmuştur. Örnekleme ait demografik bilgiler de Tablo 3.1.'de verilmiştir.

$$n = \frac{1^2 (PQ)/d^2}{1+(1/N)t^2 (PQ)/d^2}$$

N: Evren büyüklüğü  
n: Örneklem büyüklüğü  
d: Tolerans düzeyi (.05 ya da .01)  
t: Güven düzeyinin tablo değeri (t:1.96 veya 2.58)  
PQ: (.50)(.50)=.25 maksimum örneklem büyüklüğü için örneklem yüzdesi

(Cochran, 1962, akt. Balcı, 2011).

**Tablo 3.1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri

	<b>Kategori</b>	<b>Öğrenci sayısı</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>	Kız	201	52,8
	Erkek	180	47,2
<b>Sınıf</b>	5.sınıf	46	12,1
	6.sınıf	49	12,9
	7.sınıf	102	26,8
	8.sınıf	184	48,3
<b>Kardeş Sayısı</b>	Tek Çocuk	43	11,3
	2 kardeş	160	42,0
	3 kardeş	113	29,7
	4 ve üzeri	65	17,1
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	Okur yazar değil	13	3,40
	İlkokul	80	21,0
	Ortaokul	66	17,3
	Lise	130	34,1
	Üniversite	74	19,4
	Lisansüstü	18	4,70
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	Okur yazar değil	6	1,60
	İlkokul	56	14,7
	Ortaokul	66	17,3
	Lise	131	34,4
	Üniversite	86	22,6
	Lisansüstü	36	9,40
<b>Anne-Baba birliktelik Durumu</b>	Birlikte	339	89,0
	Boşandı	37	9,70
	Vefat	5	1,30
<b>Gelir Seviyesi</b>	0 - 25.000	48	12,6
	25.001 -50.000	137	36,0
	50.001 -75.000	94	24,7
	75.001 -100.000	67	17,6
	100.001 ve üzeri	35	9,20

Tablo 3.1.'de araştırmadaki katılımcılara ait demografik değişkenlerin dağılımı gösterilmektedir. 381 katılımcının %52,8'i (n=201) kızlardan, %47,2'si (n=180) erkeklerden oluşmaktadır. Katılımcıların %12,1'i (n=46) 5. sınıf, %12,9'u (n=49) 6.sınıf, %26,8'i (n=102) 7.sınıf, % 48,3'ü (n=184) 8. sınıfta renim görmektedir. Katılımcıların %3,4'ünün (n=13) annesi okur yazar değil, %21'inin (n=80) annesi ilkokul, %17,3'ünün (n=66) annesi ortaokul, %34,1'inin (n=130) annesi lise, %19,4'ünün (n=74) annesi üniversite, %4,7'sinin (n=18) annesi ise lisansüstü eğitim mezunudur. Katılımcıların %1,6'sının (n=6) babası okur yazar değil, %14,7'sinin (n=56) babası ilkokul, %17,3'ünün (n=66) babası ortaokul, %34,4'ünün (n=131) babası lise, %22,6'sının (n=86) babası üniversite, %9,4'ünün (n=36) babası ise lisansüstü eğitim mezunudur. Katılımcıların %11,3'ü (n=43) tek çocuk, %42'sinin (n=160) 1 kardeşi, %29,7'sinin (n=113) 2 kardeşi, %17,1'inin (n=65) 3 ve üzeri kardeşi vardır. Katılımcıların % 89'unun (n=339) anne babası beraber yaşamakta, % 9,7'si (n=37) ayrı yaşamakta, % 1,3'ünün (n=5) anne veya babadan herhangi bir ebeveyni vefat etmiştir. Katılımcıların % 12,6'sı (n=48) 0-25.000 TL arasında gelir seviyesine, % 36'sı (n=137) 25.001- 50.000 TL arasında gelir seviyesine, % 24,7'si (n=94) 50.001-75.000 TL arasında gelir seviyesine, % 17,6'sı (n=67) 75.001-100.000 TL arasında gelir seviyesine, % 9,2'si (n=35) 100.000 TL ve üzeri gelir seviyesine sahiptir. Katılımcıların evde yaşayan kişi sayılarına bakıldığında %2,6'sı (n=5) 2 kişi, %15'i (n=57) 3 kişi, %41,2'si (n=157) 4 kişi, %27,8'i (n=106) 5 kişi ve %13,4'ü (n=51) 6 kişi ve üzeri yaşamaktadır.

### **3.3. Veri toplama Araçları**

Bu araştırmada veri toplamak için Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

#### **3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu**

Araştırmada katılımcıların özelliklerini belirlemek için araştırmacının oluşturduğu Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. Bu form katılımcıların cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne ve baba eğitim durumu, anne ve babanın evlilik birliktelik durumu, gelir düzeyi, evde kaç kişi yaşadıklarıyla alakalı bilgiler içeren sorulardan oluşmaktadır (Ek-2).

### 3.3.2. Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği

Bu araştırmada kullanılan Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği, Gürdoğan-Bayır ve Gültekin (2019) tarafından ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin çatışma çözme yeterliklerini belirlemeye yönelik olarak geliştirilmiş olup, çalışmanın amaçlarıyla uyumluluğu nedeniyle tercih edilmiştir (Ek-4). Ölçek, alanyazında yer alan benzer ölçme araçlarından yararlanılarak yapılandırılmış ve 10–14 yaş grubundaki çocukların çatışma çözme süreçlerini değerlendirmeye uygun bir biçimde tasarlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde yapılan Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda 22 maddelik bir yapı elde edilmiş; ardından gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi ile uyum indekslerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Dörtlü Likert formatında düzenlenen ölçek, “Uzlaşmaya Başvurma” ve “Şiddete Başvurma” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Uzlaşmaya Başvurma alt boyutunda 14 madde, Şiddete Başvurma alt boyutunda 8 madde olmak üzere Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği'nin (ÇÇBÖ) 22 maddeden oluşan formunun genel iç tutarlılık katsayısı Cronbach's Alpha yöntemiyle hesaplanmıştır. Gürdoğan-Bayır ve Gültekin (2019) tarafından geliştirilen ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı  $\alpha = .92$  olarak rapor edilmiştir. Alt boyutlar incelendiğinde, “uzlaşmaya başvurma” için  $\alpha = .92$ , “şiddete başvurma” için  $\alpha = .81$  bulunmuştur. İki yarı güvenirlik analizleri ve Spearman-Brown katsayıları da her iki alt boyutun yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları modelin anlamlı ve kabul edilebilir uyum düzeyine sahip olduğunu ortaya koymuştur ( $\chi^2/sd = 1.208$ ; CFI = .98; NNFI = .97; RMSEA = .033). Elde edilen uyum indeksleri, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu desteklemektedir. Bu ölçeğe yönelik bu tez çalışması dahilinde tekrardan hesaplanan iç tutarlılık katsayıları; uzlaşmaya başvurma için .90, şiddete başvurma için .78 ve ölçeğin toplam puanı için .85 şeklinde tespit edilmiştir. Bu yüksek değer, ölçeğin maddelerinin birbiriyle uyumlu olduğunu ve ölçtüğü yapıyı tutarlı şekilde değerlendirdiğini göstermektedir.

### 3.3.3. Akran İlişkileri Ölçeği

Bu araştırmada öğrencilerin akran ilişkilerini değerlendirmek amacıyla kullanılan Akran İlişkileri Ölçeği, Bukowski, Hoza ve Boivin tarafından 1994 yılında geliştirilmiş olup, Türkçeye Atik ve arkadaşları (2014) tarafından uyarlanmıştır (Ek-3). Ölçek, çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkilerin niteliğini çok boyutlu biçimde incelemeye yönelik olarak

yapılandırılmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde yapılan geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda ölçeğin psikometrik özelliklerinin yeterli düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Ankara ilinde eğitimine devam eden 603 çocuk ve ergenden veri toplanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri ( $\chi^2/sd = 4$ ; RMSEA = .063; CFI = .97; NNFI = .96), ölçme aracının kabul edilebilir düzeyin üzerinde ve iyi uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. Güvenirlik analizleri kapsamında alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayılarının .66 ile .86 arasında değiştiği belirlenmiştir. Ölçeğin toplam iç tutarlık katsayısı ise .85 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte, akranlar arasındaki yakınlık, destek ve birlikte zaman geçirme düzeyini değerlendirmeye yönelik ifadeler yer verilmektedir. Örneğin; arkadaşla boş zamanların birlikte geçirilmesi, ihtiyaç duyulduğunda destek sağlanması ve ayrılık durumunda özlem hissedilmesi gibi durumları betimleyen maddeler bulunmaktadır.

Ölçek “Birliktelik”, “Çatışma”, “Yardım”, “Koruma” ve “Yakınlık” olmak üzere beş alt boyuttan oluşmakta ve Likert tipi bir derecelendirme yapısı içermektedir. Bu ölçek, ortaokul öğrencilerinin akran ilişkilerinin niteliğini bütüncül bir şekilde değerlendirmeye imkân sunması nedeniyle araştırmada tercih edilmiştir. Akran İlişkileri Ölçeği’nin “Birliktelik” alt boyutunda 4 madde, “Çatışma” alt boyutunda 4 madde, “Yardım” alt boyutunda 5 madde, “Koruma” alt boyutunda 4 madde ve “Yakınlık” alt boyutunda 5 madde olmak üzere Akran İlişkileri Ölçeği’nin (AİÖ) 22 maddelik formunun iç tutarlılık düzeyi Cronbach’s Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. . Bu ölçeğe yönelik bu tez çalışması dahilinde tekrardan hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçeğin Birliktelik alt boyutu için Cronbach’s Alpha ( $\alpha$ ) = .683, Çatışma alt boyutu için Cronbach’s Alpha ( $\alpha$ ) = .643, Yardım alt boyutu için Cronbach’s Alpha ( $\alpha$ ) = .925, Koruma alt boyutu için Cronbach’s Alpha ( $\alpha$ ) = .651, Koruma alt boyutu için Cronbach’s Alpha ( $\alpha$ ) = .651, Yakınlık alt boyutu için Cronbach’s Alpha ( $\alpha$ ) = .756, genel formu için Cronbach’s Alpha ( $\alpha$ ) = .858 olarak elde edilmiştir. Bu değer, sosyal bilimlerde kabul edilen  $\alpha \geq .70$  eşik değerinin oldukça üzerinde olup, ölçeğin yüksek düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

### **3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, araştırmanın verilerini toplamak için (08.02.2025 tarihli ve 310979 sayılı Enstitü Yönetim Kurulu Kararı) onay vermiştir (Ek-1). Ölçekler, MEB’den gereken izinler alındıktan sonra

(Ek- 8A, 8B), ilgili okul müdürlerinin uygun gördüğü tarih ve saatlerde, araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin yardımıyla her sınıf için 20 dakika sürecek biçimde toplanmıştır. Uygulama öncesi, ilgili okul müdürleri ve sınıf öğretmenleriyle bir görüşme yapılmıştır. Bu görüşmede, araştırmanın amacı, uygulanacak ölçekler ve uygulamanın nasıl yürütüleceğine dair bir açıklama yapılmıştır. Ayrıca uygulamanın yapılacağı gün ve saatler belirlemiştir. Öğrencilere sonuçların gizli kalacağı, doğru bilgi vermenin önemli olduğu söylenmiş ve ölçekler uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 26.0 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamında yapılmıştır. Öncelikle “Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ)” ve “Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ)” alınan puanların gruplar arasında verilerin dağılımının normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerine bakılmıştır. Bu doğrultuda değişkenlere ait çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3.2’ de sunulmuştur.

**Tablo 3.2.** Verilerin Normallik Sınaması Sonuçları

	<b>Değişkenler</b>	$\bar{X}$	<b>“SS</b>	<b>Skewness</b> <b>(Çarpıklık)</b>	<b>Kurtosis</b> <b>(Basklık)</b>
<b>ÇÇBÖ</b>	<b>Uzlaşma</b>	3,65	,57	-1,65	4,47
	<b>Şiddete Başvurma</b>	,69	,69	2,24	5,40
<b>AİÖ</b>	<b>Birliktelik</b>	3,21	,90	-,58	-,18
	<b>Çatışma</b>	1,86	,72	1,84	3,61
	<b>Yardım</b>	4,10	1,03	-1,92	3,04
	<b>Koruma</b>	3,72	,87	-,61	,04
	<b>Yakınlık</b>	4,05	,79	-2,03	4,39
<b>ÇÇBÖ</b>	<b>Toplam</b>	2,95	,54	-,12	2,10
<b>AİÖ</b>	<b>Toplam</b>	3,45	,36	-1,07	1,05

Değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, çarpıklık değerlerinin mutlak değerinin 2.24, basıklık değerlerinin ise 5.40 olduğu görülmüştür. Literatürde normal dağılım için farklı referans aralıkları bulunmaktadır. George ve Mallery (2010), çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 2$  arasında olmasını normal dağılım için yeterli kabul etmektedir. Hair vd.(2010) ile Byrne (2010) ise çarpıklık değerlerinin  $\pm 2$ , basıklık değerlerinin ise  $\pm 7$  aralığında olmasını, verilerin normal dağıldığının bir kanıtı olarak görmektedir. Daha geniş bir aralık olarak Kline (2011), çarpıklık değerinin  $\pm 3$ , basıklık değerinin ise  $\pm 10$  sınırları içinde kalmasının parametrik testler için kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle verilerin parametrik test varsayımlarını karşıladığı kabul edilmiştir.

#### 4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkinin çeşitli demografik özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular sunulmuş ve elde edilen sonuçlar ilgili alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler; bağımsız örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları, alt problemlere uygun olarak sunulmuştur. Öncelikle araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, anne okul mezuniyeti, baba okul mezuniyeti, anne babanın birliktelik durumu, ailenin gelir düzeyi ve evde yaşayan kişi sayısı değişkenlerinin iki ölçeğinde alt boyutları üzerindeki etkisi incelenmiş ve bulgular sunulmuştur. En sonunda araştırmanın ana problemi olan, ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

##### 4.1. Cinsiyete Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri

Cinsiyete göre duygusal zekâ ve kişilik özelliklerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.1.** Cinsiyete Göre Çatışma Çözme Becerileri Ve Akran İlişkileri Alt Boyutlarına Ait Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p	
ÇÇBÖ	Şiddet	Kız	201	1,68	0,57	-1	316,42	0,31
		Erkek	180	1,76	0,81			
	Uzlaşma	Kız	201	3,72	0,45	2,51	307,29	<b>0,01</b>
		Erkek	180	3,57	0,67			
AİÖ	Birliktelik	Kız	201	3,23	0,87	0,52	369,18	0,60
		Erkek	180	3,19	0,92			
	Çatışma	Kız	201	1,86	0,66	-0,10	351,86	0,91
		Erkek	180	1,87	0,78			
	Yardım	Kız	201	4,16	1,05	1,23	377,15	0,21
		Erkek	180	4,03	1,01			
	Koruma	Kız	201	3,8	0,88	2,01	379	<b>0,04</b>
		Erkek	180	3,62	0,86			
	Yakınlık	Kız	201	4,17	0,7	2,56	379	<b>0,01</b>
		Erkek	180	3,92	0,8635			

Not. ÇÇBÖ; Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, AİÖ; Akran İlişkileri Ölçeği

Bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin şiddete başvurma alt boyutunda ( $t = -1,009$ ;  $p > .05$ ) ve akran ilişkilerinin birliktelik ( $t = 0,522$ ;  $p > .05$ ), çatışma ( $t = -0,106$ ;  $p > .05$ ) ve yardım ( $t = 1,239$ ;  $p > .05$ ) alt boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Buna karşın, çatışma çözüme uzlaşma eğilimi ( $t = 2,515$ ;  $p = .012$ ) ile akran ilişkilerinin koruma ( $t = 2,010$ ;  $p = .045$ ) ve yakınlık ( $t = 2,568$ ;  $p = .011$ ) alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Tablo 4.1’de yer alan ortalama puanlar dikkate alındığında, uzlaşmaya başvurma ile koruma ve yakınlık alt boyutlarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı görülmektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin çatışma durumlarında daha yapıcı, uzlaşmacı ve ilişkiyi sürdürmeye yönelik stratejilere yönelme eğiliminde olduklarını düşündürmektedir. Akran ilişkileri bağlamında ise kızların, arkadaşlarını koruma ve duygusal yakınlık kurma gibi ilişkiyi derinleştiren boyutlarda daha güçlü özellikler sergiledikleri söylenebilir.

Elde edilen bu sonuçlar, kızların empati, iş birliği ve ilişkiyi sürdürmeye dayalı sosyal-duygusal becerilerde erkeklere kıyasla daha avantajlı olduğunu ortaya koyan önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Rose ve Asher, 1999; Underwood, 2003). Nitekim Sezer (2025) tarafından 6. ve 8. sınıf öğrencileriyle yürütülen çalışmada da, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarında kız öğrencilerin anlamlı düzeyde daha yüksek puanlar aldığı rapor edilmiştir. Benzer biçimde Erdoğan (2014), 11–12 yaş grubundaki çocuklarda kızların problem çözmeye yönelik becerilerinin erkeklere göre daha gelişmiş olduğunu; erkeklerin ise saldırgan davranışlara daha fazla yöneldiklerini belirtmiştir. Yavuzer, Karataş ve Gündoğdu’nun (2010) ergenler üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada da kızların çatışma durumlarında problem çözme ve uzlaşmaya dayalı stratejileri daha sık kullandıkları, erkeklerin ise saldırganlığa daha fazla başvurdukları saptanmıştır.

Bu farklılaşma, toplumsal cinsiyet rolleri ve sosyalleşme süreçleri çerçevesinde ele alınabilir. Kız çocuklarının yetiştirilme süreçlerinde duygusal paylaşım, empati ve ilişkiyi sürdürmeye yönelik davranışların daha fazla pekiştirilmesi; erkek çocuklarında ise rekabet, güç ve sertliğin daha tolere edilebilir görülmesi, kızların yapıcı çatışma çözme ve yakın ilişki kurma becerilerini daha fazla geliştirmelerine zemin hazırlamış olabilir. Bu yorumu destekler

biçimde Mutluoğlu ve Topşes (2012), kız öğrencilerin “bütünleşme” olarak tanımlanan yapıcı çatışma çözme yaklaşımlarında daha yüksek puanlar aldıklarını; erkek öğrencilerin ise kaçınma ve uyma gibi daha edilgen stratejilere yönelme eğiliminde olduklarını ortaya koymuştur.

Öte yandan, şiddet, birliktelik, çatışma ve yardım alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmaması, bu becerilerin erken ergenlik döneminde kız ve erkek öğrenciler arasında benzer gelişimsel özellikler gösterebildiğine işaret etmektedir. Alanyazında da cinsiyetin çatışma çözme ve sosyal ilişki becerileri üzerindeki etkisinin her boyutta ve her gelişim döneminde tutarlı biçimde ortaya çıkmadığı; bazı sosyal beceri alanlarında kız ve erkekler arasında anlamlı farkların görülmeyebildiği belirtilmektedir (Laursen vd., 2001). Bu durumu destekler nitelikte Çakır (2016), ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarının cinsiyete göre anlamlı biçimde farklılaşmadığını; Çalikoğlu (2010) ise saldırganlık alt boyutunda cinsiyete dayalı bir farklılık tespit etmediğini bildirmiştir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın bulguları cinsiyet değişkeninin çatışma çözme ve akran ilişkilerinin ilişkiyi sürdürmeye ve duygusal yakınlığa dayalı boyutlarında daha belirgin bir rol oynadığını; buna karşılık bazı davranışsal boyutlarda cinsiyet farkının sınırlı ya da bağlamsal olabileceğini ortaya koymaktadır.

#### **4.2. Sınıf Düzeyine Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri**

Sınıf düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.2A ve Tablo 4.2B’de sunulmuştur. Tablolarda akran ilişkileri ve çatışma çözme becerilerine ilişkin alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre ortalama, standart sapma ve anlamlılık değerleri yer almaktadır. Analiz sonuçları, öğrencilerin puanlarının sınıf değerşkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.2A.** Sınıf Düzeyine Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

	<b>Değişken</b>	<b>Sınıf</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
<b>ÇÇBÖ</b>	<b>Şiddet</b>	<b>5</b>	46	1,73	0,71
		<b>6</b>	49	1,55	0,48
		<b>7</b>	102	1,72	0,61
		<b>8</b>	184	1,76	0,77
		<b>T</b>	381	1,72	0,69
	<b>Uzlaşma</b>	<b>5</b>	46	3,65	0,57
		<b>6</b>	49	3,72	0,4
		<b>7</b>	102	3,64	0,42
		<b>8</b>	184	3,63	0,67
		<b>T</b>	381	3,65	0,57
<b>AİÖ</b>	<b>Birliktelik</b>	<b>5</b>	46	3,29	0,93
		<b>6</b>	49	3,18	0,89
		<b>7</b>	102	3,3	0,85
		<b>8</b>	184	3,15	0,92
		<b>T</b>	381	3,21	0,9
	<b>Çatışma</b>	<b>5</b>	46	1,7	0,67
		<b>6</b>	49	1,73	0,5
		<b>7</b>	102	1,88	0,72
		<b>8</b>	184	1,93	0,77
		<b>T</b>	381	1,86	0,72
<b>Yardım</b>	<b>5</b>	46	4,09	0,95	
	<b>6</b>	49	4,42	0,65	
	<b>7</b>	102	3,98	1,18	
	<b>8</b>	184	4,08	1,03	
	<b>T</b>	381	4,1	1,03	
<b>Koruma</b>	<b>5</b>	46	3,65	0,86	
	<b>6</b>	49	3,94	0,73	
	<b>7</b>	102	3,63	0,92	
	<b>8</b>	184	3,72	0,88	
	<b>T</b>	381	3,72	0,87	
<b>Yakınlık</b>	<b>5</b>	46	4,03	0,75	
	<b>6</b>	49	4,27	0,47	
	<b>7</b>	102	4,02	0,71	
	<b>8</b>	184	4,02	0,90	
	<b>T</b>	381	4,05	0,79	

**Not.** ÇÇBÖ; Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, AİÖ; Akran İlişkileri Ölçeği

**Tablo 4.2B.** Sınıf Düzeyine Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Alt Boyutlarına Ait Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Sınıf		ANOVA					
			KT	Sd	KO	F	p	
ÇÇBÖ	Şiddet	5	G.Arası	1,66	3	0,55		
		6	G.İçi	182,45	377	0,48		
		7	Toplam	184,11	380		1,14	0,33
		8						
		T						
	Uzlaşma	5	G.Arası	0,27	3	0,09		
		6	G.İçi	124,73	377	0,33		
		7	Toplam	125,01	380		0,28	0,83
		8						
		T						
AİÖ	Birliktelik	5	G.Arası	1,863	3	0,62		
		6	G.İçi	307,068	377	0,81		
		7	Toplam	308,931	380		0,76	0,51
		8						
		T						
	Çatışma	5	G.Arası	2,914	3	0,971		
		6	G.İçi	196,402	377	0,521		
		7	Toplam	199,316	380		1,86	0,13
		8						
		T						
Yardım	5	G.Arası	6,413	3	2,138			
	6	G.İçi	399,237	377	1,059			
	7	Toplam	405,649	380		2,01	0,11	
	8							
	T							
Koruma	5	G.Arası	3,379	3	1,126			
	6	G.İçi	290,532	377	0,771			
	7	Toplam	293,912	380		1,46	0,22	
	8							
	T							
Yakınlık	5	G.Arası	2,632	3	0,877			
	6	G.İçi	237,68	377	0,63			
	7	Toplam	240,313	380		1,39	0,24	
	8							
	T							

**Not.**  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bulunan alt boyutlar koyu olarak gösterilmiştir. ÇÇBÖ; Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, AİÖ; Akran İlişkileri Ölçeği

Tablo 4.2A ve 4.2B’da ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ) ve Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır. Ortalama puanlar incelendiğinde, sınıf düzeyleri arasında bazı alt boyutlarda küçük artış ve azalışlar gözlenmekle birlikte, bu farklılıkların sınıflar arasında belirgin bir ayrılmaya işaret etmediği görülmektedir. Bu gözlemi sınamak amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.3B’de yer almaktadır.

ANOVA sonuçlarına göre, ÇÇBÖ’nün Şiddet alt boyutunda sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $F(3,377) = 1.145, p = .331$ ). Benzer şekilde, Uzlaşma alt boyutunda da sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir ( $F(3,377) = 0.281, p = .839$ ). Bu bulgular, öğrencilerin sınıf düzeyi ilerledikçe çatışma çözme stratejilerinde belirgin bir değişim göstermediklerini düşündürmektedir.

Akran ilişkileri ölçeğine ilişkin bulgular incelendiğinde ise Birliktelik ( $F(3,377) = 0.763, p = .516$ ), Çatışma ( $F(3,377) = 1.864, p = .135$ ), Yardım ( $F(3,377) = 2.018, p = .111$ ), Koruma ( $F(3,377) = 1.462, p = .225$ ) ve Yakınlık ( $F(3,377) = 1.392, p = .245$ ) alt boyutlarının hiçbirinde sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin akran ilişkilerinin niteliğinin sınıf düzeyinden bağımsız olarak benzer bir gelişimsel seyir izlediğini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, ortaokul döneminde yer alan öğrencilerin yaş aralığının görece dar olması ve benzer gelişimsel özellikler göstermeleriyle açıklanabilir. Erken ergenlik döneminde bireyler, sınıf düzeyinden ziyade akran grubu, okul iklimi ve sosyal kabul gibi faktörlerden daha yoğun biçimde etkilenmektedir. Bu nedenle, sınıf ilerledikçe çatışma çözme becerilerinde veya akran ilişkilerinin temel boyutlarında keskin bir farklılaşma ortaya çıkmaması beklenebilir.

Bu bulgu, alanyazındaki birçok araştırma ile paralellik göstermektedir. Rehber ve Atıcı’nın (2009) ilköğretim ikinci kademe öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada, problem çözme ve saldırganlık puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı rapor edilmiştir. Benzer şekilde Karapınar (2021), ergenlerin çatışma çözme becerilerinin sınıf düzeylerine göre değişmediğini ortaya koymuştur. Özmen (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ergenlerin akran ilişkilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirtilmiştir. Gökduz’nın (2018) lise öğrencileriyle yaptığı araştırma

sonuçları da, akran ilişkilerinin sınıf düzeyinden bağımsız olarak benzer bir yapı sergilediğini desteklemektedir.

Bununla birlikte, literatürde bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmeyen sonuçlar da bulunmaktadır. Güler (2019), 7. sınıf öğrencilerinin problem çözme ve akran ilişkileri puanlarının 8. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Atlıhan (2024) ise göçmen öğrencilerle yürüttüğü çalışmada, çatışma düzeyinin 8. sınıf öğrencilerinde daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu tür farklılıklar, örneklemin özellikleri, çalışmanın yürütüldüğü sosyo-kültürel bağlam ve öğrencilerin maruz kaldıkları çevresel stresörlerle ilişkili olabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmada sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık saptanmamış olması; ortaokul öğrencilerinin benzer okul ortamlarında bulunmaları, akran etkileşimlerinin yoğunluğu ve ergenlik döneminin getirdiği ortak gelişimsel görevlerle meşgul olmalarıyla açıklanabilir. Bu durum, çatışma çözme becerileri ve akran ilişkilerinin, sınıf düzeyinden ziyade bireyin sosyal çevresi ve akran grubu dinamikleri tarafından daha güçlü biçimde şekillendiğini düşündürmektedir.

#### **4.3.Kardeş Sayısına Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri**

Kardeş sayısına göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.3A ve Tablo 4.3B’de sunulmuştur. Tablolarda akran ilişkileri ve çatışma çözme becerilerine ilişkin alt boyut puanlarının kardeş sayısına göre ortalama, standart sapma ve anlamlılık değerleri yer almaktadır. Analiz sonuçları, öğrencilerin puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktadır..

**Tablo 4.3A.** Kardeş Sayısına Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	S	
ÇÇBÖ	Şiddet	1	43	1,73	0,69
		2	160	1,76	0,76
		3	113	1,75	0,66
		4+	65	1,57	0,56
		T	381	1,72	0,69
	Uzlaşma	1	43	3,66	0,60
		2	160	3,62	0,59
		3	113	3,64	0,58
		4+	65	3,72	0,47
		T	381	3,65	0,57
AiÖ	Birliktelik	1	43	3,32	0,88
		2	160	3,17	0,88
		3	113	3,23	0,92
		4+	65	3,20	0,91
		T	381	3,21	0,90
	Çatışma	1	43	1,97	0,82
		2	160	1,85	0,73
		3	113	1,98	0,75
		4+	65	1,63	0,48
		T	381	1,86	0,72
Yardım	1	43	4,10	1,12	
	2	160	4,10	1,01	
	3	113	4,02	1,16	
	4+	65	4,22	0,72	
	T	381	4,10	1,03	
Koruma	1	43	3,74	0,93	
	2	160	3,75	0,90	
	3	113	3,65	0,83	
	4+	65	3,75	0,87	
	T	381	3,72	0,87	
Yakınlık	1	43	4,01	0,89	
	2	160	4,04	0,82	
	3	113	4,03	0,79	
	4+	65	4,14	0,64	
	T	381	4,05	0,79	

**Tablo 4.3B.** Kardeş Sayısına Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Kardeş Sayısı		ANOVA				F	p	Fark
			KT	Sd	KO				
ÇÇBÖ	Şiddet	1	G.Arası	1,8	3	0,602			
		2	G.İçi	182,37	377	0,484			
		3	Toplam	184,13	380		1,24	0,29	
		4+							
	Uzlaşma	1	G.Arası	0,501	3	0,167			
		2	G.İçi	124,511	377	0,33			
		3	Toplam	125,012	380		0,50	0,67	
		4+							
AİÖ	Birliktelik	1	G.Arası	0,87	3	0,29			
		2	G.İçi	308,061	377	0,817			
		3	Toplam	308,931	380		0,35	0,78	
		4+							
	Çatışma	1	G.Arası	5,378	3	1,793			
		2	G.İçi	193,938	377	0,514			
		3	Toplam	199,316	380		0,48	0,01	3-4+
		4+							
Yardım	1	G.Arası	1,733	3	0,578				
	2	G.İçi	403,916	377	1,071				
	3	Toplam	405,649	380		0,53	0,65		
	4+								
Koruma	1	G.Arası	0,853	3	0,284				
	2	G.İçi	293,059	377	0,777				
	3	Toplam	293,912	380		0,36	0,77		
	4+								
Yakınlık	1	G.Arası	0,642	3	0,214				
	2	G.İçi	239,67	377	0,636				
	3	Toplam	240,313	380		0,33	0,79		
	4+								

**Not.**  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bulunan alt boyutlar koyu olarak gösterilmiştir. ÇÇBÖ; Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, AİÖ; Akran İlişkileri Ölçeği

Tablo 4.3A ve 4.3B.'da, ortaokul öğrencilerinin kardeş sayısına göre Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ) ve Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır. Ortalama puanlar incelendiğinde, kardeş sayısı grupları arasında bazı alt boyutlarda küçük farklılıklar görülmekle birlikte, bu farklılıkların çoğunun belirgin bir ayrışmaya işaret etmediği dikkati çekmektedir. Bu gözlemleri sınamak amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.4B'de ayrıntılı olarak raporlanmıştır.

ANOVA bulgularına göre, ÇÇBÖ'nün Şiddet ( $F(3,377) = 1.24, p = .293$ ) ve Uzlaşma ( $F(3,377) = 0.506, p = .679$ ) alt boyutlarında kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, kardeş sayısının öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinde belirleyici bir değişken olmadığını düşündürmektedir.

AİÖ alt boyutları incelendiğinde ise Birliktelik ( $p = .786$ ), Yardım ( $p = .656$ ), Koruma ( $p = .778$ ) ve Yakınlık ( $p = .799$ ) boyutlarında kardeş sayısına bağlı anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Bu bulgu, akran ilişkilerinin olumlu ve destekleyici boyutlarının, kardeş sayısından bağımsız olarak benzer biçimde geliştiğini göstermektedir.

Buna karşılık, AİÖ'nün Çatışma alt boyutunda kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ( $F(3,377) = 3.48, p = .016$ ). Yapılan Scheffé çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın 3 kardeşi olan öğrenciler ile 4 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında ortaya çıktığı görülmüştür. Betimsel istatistikler incelendiğinde, 4 ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerin akranlarıyla yaşadıkları çatışma düzeyinin, 3 kardeşi olan öğrencilere kıyasla daha düşük olduğu dikkat çekmektedir.

Bu bulgu, çok kardeşli aile ortamlarının çocuklara sosyal etkileşim açısından daha fazla deneyim alanı sunmasıyla açıklanabilir. Kardeş sayısının artması, ev içinde paylaşım, uzlaşma, sırayla hareket etme ve anlaşmazlıkları yönetme gibi sosyal becerilerin daha sık pratik edilmesini gerektirmektedir. Bu durum, çocukların akran ilişkilerinde çatışmayı daha tolere edilebilir ve yönetilebilir bir süreç olarak algılamalarına katkı sağlayabilir.

Çalışmamızın bu sonucu, Çelik (2024) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada, 3 ve daha fazla kardeşe sahip adolesanların akran çatışması düzeylerinin daha az olduğu rapor edilmiştir. Araştırmacı, bu durumu çok

kardeşli ailelerde çocukların erken yaşlardan itibaren çatışma yönetimi konusunda deneyim kazanmalarına bağlamaktadır.

Öte yandan, literatürde kardeş sayısının çatışma çözme becerileri ve akran ilişkileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Mutluoğlu ve Toppers (2012), ilkokul öğrencileriyle yürüttükleri çalışmada kardeş sayısının çatışma çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Aksu (2023), ilkokul 4. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada kardeş sayısı ile çatışma çözme davranışları arasında anlamlı bir ilişki bulmamıştır.

Bu farklılıklar, örneklemelerin yaş düzeyleri, gelişimsel dönem özellikleri ve çalışmanın yürütüldüğü sosyal bağlamla ilişkili olabilir. Özellikle ergenlik dönemine geçişte, kardeş sayısının etkisi sınırlı kalırken; akran grubunun niteliği, okul ortamı ve bireysel özelliklerin daha baskın hale geldiği söylenebilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada kardeş sayısının çatışma çözme becerileri ve akran ilişkilerinin büyük çoğunluğunda belirleyici bir değişken olmadığı; yalnızca akranlarla yaşanan çatışma düzeyi üzerinde, çok kardeşli aile yapısının koruyucu bir etki sunabileceği görülmektedir. Bu bulgu, kardeş ilişkilerinin çocuklara sosyal etkileşim ve çatışma yönetimi açısından doğal bir öğrenme alanı sunduğunu, ancak bu etkinin sınırlı ve bağlamsal olduğunu düşündürmektedir.

#### **4.4. Anne Eğitim Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri**

Anne eğitim durumuna göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.4A ve Tablo 4.4B’de sunulmuştur. Tablolarda akran ilişkileri ve çatışma çözme becerilerine ilişkin alt boyut puanlarının anne eğitim durumuna göre ortalama, standart sapma ve anlamlılık değerleri yer almaktadır. Analiz sonuçları, öğrencilerin puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.4A.** Anne Eğitim Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Anne mezuniyet	N	$\bar{X}$	S
	<b>Okur yazar değil</b>	13	1,52	,71
	<b>İlkokul</b>	80	1,60	,65
	<b>Ortaokul</b>	66	1,73	,68
	<b>Şiddet</b> <b>Lise</b>	130	1,76	,67
	<b>Üniversite</b>	74	1,74	,73
	<b>Lisansüstü</b>	18	1,92	,86
	<b>Toplam</b>	381	1,72	,69
ÇÇBÖ	<b>Okur yazar değil</b>	13	3,70	,40
	<b>İlkokul</b>	80	3,69	,53
	<b>Ortaokul</b>	66	3,56	,62
	<b>Uzlaşma</b> <b>Lise</b>	130	3,71	,59
	<b>Üniversite</b>	74	3,64	,48
	<b>Lisansüstü</b>	18	3,38	,74
	<b>Toplam</b>	381	3,65	,57
AİÖ	<b>Okur yazar değil</b>	13	3,32	,75
	<b>İlkokul</b>	80	3,26	,81
	<b>Ortaokul</b>	66	3,24	,90
	<b>Birliktelik</b> <b>Lise</b>	130	3,18	,99
	<b>Üniversite</b>	74	3,11	,83
	<b>Lisansüstü</b>	18	3,45	1,00
	<b>Toplam</b>	381	3,21	,90

Tablo 4.4A. Devamı

	Değişken	Anne mezuniyet	N	$\bar{X}$	S
AİÖ	Çatışma	Okur yazar değil	13	1,53	,36
		İlkokul	80	1,81	,76
		Ortaokul	66	1,97	,85
		Lise	130	1,86	,63
		Üniversite	74	1,84	,60
		Lisansüstü	18	2,09	1,12
		<b>Toplam</b>	381	1,86	,72
	Yardım	Okur yazar değil	13	4,15	,40
		İlkokul	80	4,11	1,00
		Ortaokul	66	3,91	1,22
		Lise	130	4,18	,96
		Üniversite	74	4,11	1,02
		Lisansüstü	18	4,04	1,23
		<b>Toplam</b>	381	4,10	1,03
	Koruma	Okur yazar değil	13	3,73	,84
		İlkokul	80	3,78	,82
		Ortaokul	66	3,53	,98
		Lise	130	3,77	,81
		Üniversite	74	3,68	,88
		Lisansüstü	18	3,94	1,12
		<b>Toplam</b>	381	3,72	,87
	Yakınlık	Okur yazar değil	13	4,2	,43
		İlkokul	80	4,11	,70
		Ortaokul	66	3,94	,88
Lise		130	4,09	,79	
Üniversite		74	4,04	,74	
Lisansüstü		18	3,90	1,20	
<b>Toplam</b>		381	4,05	,79	

**Not.**  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bulunan alt boyutlar koyu olarak gösterilmiştir. ÇÇBÖ; Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, AİÖ; Akran İlişkileri Ölçeği

**Tablo 4.4B.** Anne Eğitim Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Anne mezuniyet	ANOVA					Fark
		KT	Sd	KO	F	p	
ÇÇBÖ	Şiddet	Okur yazar değil	G.Arası	2,549	5	0,51	
		İlkokul	G.İçi	181,56	375	0,48	
		Ortaokul	Toplam	184,11	380		1,1 0,39
		Lise					
		Üniversite					
	Uzlaşma	Lisansüstü					
		Okur yazar değil	G.Arası	2,456	3	0,49	
		İlkokul	G.İçi	122,56	377	0,33	
		Ortaokul	Toplam	125,01	380		1,5 0,19
		Lise					
AİÖ	Birliktelik	Üniversite					
		Lisansüstü					
		Toplam					
		Okur yazar değil	G.Arası	2,311	3	0,46	
		İlkokul	G.İçi	306,62	377	0,82	
	Çatışma	Ortaokul	Toplam	308,93	380		0,6 0,73
		Lise					
		Üniversite					
		Lisansüstü					
		Toplam					
Yardım	Okur yazar değil	G.Arası	3,368	3	0,67		
	İlkokul	G.İçi	195,95	377	0,52		
	Ortaokul	Toplam	199,32	380		1,3 0,27	
	Lise						
	Üniversite						
	Lisansüstü						
	Toplam						
	Okur yazar değil	G.Arası	3,443	3	0,69		
	İlkokul	G.İçi	402,21	377	1,07		
	Ortaokul	Toplam	405,65	380		0,6 0,67	
	Lise						
	Üniversite						
	Lisansüstü						
	Toplam						

Tablo 4.4B. Devamı

Değişken	Anne mezuniyet	ANOVA					Fark
		KT	Sd	KO	F	p	
AİÖ	Koruma	Okur yazar değil	G.Arası	3,821	3	0,76	
		İlkokul	G.İçi	290,09	377	0,77	
		Ortaokul	Toplam	293,91	380		1 0,43
		Lise					
		Üniversite					
		Lisansüstü					
		Toplam					
	Yakınlık	Okur yazar değil	G.Arası	1,981	3	0,4	
		İlkokul	G.İçi	238,33	377	0,64	
		Ortaokul	Top	240,31	380		0,6 0,68
Lise							
Üniversite							
	Lisansüstü						
	Toplam						

Not.  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bulunan alt boyutlar koyu olarak gösterilmiştir. ÇÇBÖ; Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, AİÖ; Akran İlişkileri Ölçeği

Tablo 4.4A ve 4.4B’de öğrencilerin anne eğitim düzeyine göre Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ) ve Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır. Anne eğitim düzeyi grupları incelendiğinde, bazı alt boyutlarda ortalama puanların kademeli olarak değiştiği görülmekle birlikte, bu değişimlerin belirgin ve tutarlı bir artış ya da azalış örüntüsü sergilemediği dikkat çekmektedir. Bu gözlemlerin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını sınamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.5B’de raporlanmıştır.

ANOVA bulgularına göre, ÇÇBÖ’nün Şiddete Başvurma ( $F = 1.05$ ,  $p = .386$ ) ve Uzlaşma ( $F = 1.50$ ,  $p = .188$ ) alt boyutlarında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuç, annenin eğitim düzeyinin öğrencilerin çatışma çözme stratejilerini doğrudan belirleyen bir değişken olmadığını düşündürmektedir.

Benzer biçimde, AİÖ alt boyutları incelendiğinde; Birliktelik ( $p = .727$ ), Çatışma ( $p = .268$ ), Yardım ( $p = .668$ ), Koruma ( $p = .425$ ) ve Yakınlık ( $p = .682$ ) alt boyutlarının hiçbirinde anne eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu bulgu, akran

ilişkilerinin niteliğinin, annenin eğitim düzeyinden bağımsız olarak şekillendiğine işaret etmektedir.

Betimsel istatistikler incelendiğinde, bazı alt boyutlarda lisansüstü eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarının daha yüksek ya da daha düşük ortalama puanlar aldığı görülmekle birlikte, bu gruptaki örneklem büyüklüğünün sınırlı olması (n = 18) söz konusu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı hale gelmesini engellemiş olabilir. Ayrıca anne eğitim düzeyi arttıkça puanların doğrusal bir biçimde yükselmediği, bazı alt boyutlarda dalgalı bir dağılım sergilediği görülmektedir. Bu durum, anne eğitiminin tek başına belirleyici bir faktör olmaktan ziyade, farklı çevresel ve bireysel değişkenlerle birlikte etkileşim içinde değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Literatürde anne eğitim düzeyi ile çocukların sosyal becerileri ve çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkiye dair farklı sonuçlar bulunmaktadır. Bazı çalışmalarda anne eğitim düzeyinin çocukların sosyal uyumunu destekleyici bir faktör olduğu belirtilirken, özellikle ergenlik döneminde bu etkinin zayıfladığı ve akran grubunun etkisinin daha baskın hale geldiği vurgulanmaktadır (Steinberg ve Morris 2001). Bu bağlamda, ortaokul dönemindeki öğrenciler için akran ilişkilerinin, ebeveyn eğitim düzeyine kıyasla daha belirleyici bir rol üstlendiği söylenebilir.

Araştırmanın bulguları, anne eğitim düzeyinin çatışma çözme becerileri ve akran ilişkilerinin alt boyutları üzerinde doğrudan ve güçlü bir etkisinin olmadığını ortaya koyan çalışmalarla da örtüşmektedir. Mutluoğlu ve Topses (2012), ilkokul öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada anne eğitim düzeyinin çatışma çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bildirmiştir. Benzer şekilde Aydın (2017), ergenlerde çatışma çözme becerilerinin ebeveyn eğitim düzeyinden ziyade ebeveyn tutumları ve aile içi iletişim biçimleriyle daha yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Sonuç olarak, bu çalışmada anne eğitim düzeyinin, ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ve akran ilişkilerinin alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir. Bu durum, ergenlik döneminde bireyin sosyal gelişiminin çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu ve anne eğitim düzeyinin tek başına belirleyici bir faktör olmaktan ziyade, aile içi etkileşimler, ebeveyn tutumları, okul iklimi ve akran grubunun niteliği gibi değişkenlerle birlikte ele alınması gerektiğini göstermektedir.

#### **4.5.Baba Eğitim Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri**

Baba eğitim durumuna göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.5A ve Tablo 4.5B’de sunulmuştur. Tablolarda akran ilişkileri ve çatışma çözme becerilerine ilişkin alt boyut puanlarının anne eğitim durumuna göre ortalama, standart sapma ve anlamlılık değerleri yer almaktadır. Analiz sonuçları, öğrencilerin puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.5A.** Baba Eğitim Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Değişken	Baba mezuniyet	N	$\bar{X}$	S	
ÇÇBÖ	Şiddet	Okur yazar değil	6	1,39	0,53
		İlkokul	56	1,75	0,77
		Ortaokul	66	1,71	0,72
		Lise	131	1,67	0,63
		Üniversite	86	1,77	0,72
		Lisansüstü	36	1,79	0,70
		<b>Toplam</b>	<b>381</b>	<b>1,72</b>	<b>0,69</b>
	Uzlaşma	Okur yazar değil	6	3,89	0,33
		İlkokul	56	3,60	0,62
		Ortaokul	66	3,64	0,53
		Lise	131	3,65	0,59
		Üniversite	86	3,67	0,56
		Lisansüstü	36	3,62	0,55
		<b>Toplam</b>	<b>381</b>	<b>3,65</b>	<b>0,57</b>
AİÖ	Birliktelik	Okur yazar değil	6	3,37	0,68
		İlkokul	56	3,16	0,91
		Ortaokul	66	3,21	0,84
		Lise	131	3,28	0,91
		Üniversite	86	3,03	0,91
		Lisansüstü	36	3,45	0,89
		<b>Toplam</b>	<b>381</b>	<b>3,21</b>	<b>0,9</b>
	Çatışma	Okur yazar değil	6	1,54	0,36
		İlkokul	56	1,75	0,67
		Ortaokul	66	1,84	0,74
		Lise	131	1,91	0,74
		Üniversite	86	1,90	0,68
		Lisansüstü	36	1,88	0,81
		<b>Toplam</b>	<b>381</b>	<b>1,86</b>	<b>0,72</b>
Yardım	Okur yazar değil	6	4,63	0,38	
	İlkokul	56	4,08	0,95	
	Ortaokul	66	4,04	1,03	
	Lise	131	4,06	1,11	
	Üniversite	86	4,14	1,01	
	Lisansüstü	36	4,16	0,96	
	<b>Toplam</b>	<b>381</b>	<b>4,10</b>	<b>1,03</b>	

4.5A.Tablo Devamı

	Değişken	Baba mezuniyet	N	$\bar{X}$	S
AİÖ	Koruma	Okur yazar değil	6	4,12	0,51
		İlkokul	56	3,74	0,84
		Ortaokul	66	3,61	0,86
		Lise	131	3,70	0,92
		Üniversite	86	3,73	0,85
		Lisansüstü	36	3,86	0,93
		<b>Toplam</b>	<b>381</b>	<b>3,72</b>	<b>0,87</b>
	Yakınlık	Okur yazar değil	6	4,40	0,28
		İlkokul	56	4,09	0,80
		Ortaokul	66	4,05	0,70
		Lise	131	4,00	0,82
		Üniversite	86	4,06	0,80
		Lisansüstü	36	4,10	0,85
		<b>Toplam</b>	<b>381</b>	<b>4,05</b>	<b>0,79</b>

**Tablo 4.5B.** Baba Eğitim Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Baba mezuniyet	ANOVA						
		KT	Sd	KO	F	p		
ÇÇBÖ	Şiddet	Okur yazar değil	G.Arası	1,45	5	0,3	,59	0,70
		İlkokul	G.İçi	182,7	375	0,5		
		Ortaokul	Toplam	184,1	380			
		Lise						
		Üniversite						
		Lisansüstü						
	Uzlaşma	Okur yazar değil	G.Arası	0,56	5	0,1	,33	0,88
		İlkokul	G.İçi	124,4	375	0,3		
		Ortaokul	Toplam	125	380			
		Lise						
		Üniversite						
		Lisansüstü						
AIÖ	Birliktelik	Okur yazar değil	G.Arası	5,91	5	1,2	1,46	0,20
		İlkokul	G.İçi	303	375	0,8		
		Ortaokul	Toplam	308,9	380			
		Lise						
		Üniversite						
		Lisansüstü						
	Çatışma	Okur yazar değil	G.Arası	1,77	5	0,4	0,67	0,64
		İlkokul	G.İçi	197,5	375	0,5		
		Ortaokul	Toplam	199,3	380			
		Lise						
		Üniversite						
		Lisansüstü						
Yardım	Okur yazar değil	G.Arası	2,46	5	0,5	0,45	0,80	
	İlkokul	G.İçi	403,2	375	1,1			
	Ortaokul	Toplam	405,6	380				
	Lise							
	Üniversite							
	Lisansüstü							

Tablo 4.5B Devamı

Değişken	Baba mezuniyet		ANOVA				p	
			KT	Sd	KO	F		
AİÖ	Koruma	Okur yazar değil	G.Arası	2,61	5	0,5	0,67	0,64
		İlkokul	G.İçi	291,3	375	0,8		
		Ortaokul	Toplam	293,9	380			
		Lise						
		Üniversite						
		Lisansüstü						
		Toplam						
	Yakınlık	Okur yazar değil	G.Arası	1,16	5	0,2	0,36	0,87
		İlkokul	G.İçi	239,1	375	0,6		
		Ortaokul	Top	240,3	380			
Lise								
Üniversite								
	Lisansüstü							
	Toplam							

**Not.**  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bulunan alt boyutlar koyu olarak gösterilmiştir. ÇÇBÖ; Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, AİÖ; Akran İlişkileri Ölçeği

Tablo 4.5A ve 4.5B’de, öğrencilerin baba eğitim düzeyine göre Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ) ve Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler sunulmaktadır. Baba eğitim düzeyine göre alt boyut ortalamaları incelendiğinde, bazı gruplar arasında sayısal farklılıklar gözlenmekle birlikte, bu farklılıkların düzenli ve tutarlı bir artış ya da azalış eğilimi göstermediği görülmektedir. Bu farklılıkların istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4.6B’de raporlanmıştır.

ANOVA sonuçlarına göre, ÇÇBÖ’nün Şiddete Başvurma ( $p = .703$ ) ve Uzlaşma ( $p = .889$ ) alt boyutlarında baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer biçimde, AİÖ’nün Birliktelik ( $p = .201$ ), Çatışma ( $p = .643$ ), Yardım ( $p = .807$ ), Koruma ( $p = .644$ ) ve Yakınlık ( $p = .872$ ) alt boyutlarında da baba eğitim düzeyine bağlı anlamlı bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Bu bulgular, baba eğitim düzeyinin öğrencilerin çatışma çözme becerileri ve akran ilişkilerinin niteliği üzerinde istatistiksel olarak belirleyici bir değişken olmadığını göstermektedir.

Betimsel istatistikler ayrıntılı olarak incelendiğinde, okur yazar olmayan baba grubunda bazı alt boyut ortalamalarının görece yüksek olduğu görülmekle birlikte, bu grubun örneklem büyüklüğünün oldukça sınırlı olması ( $n = 6$ ), söz konusu değerlerin genellenebilirliğini kısıtlamaktadır. Benzer şekilde, lisansüstü eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarının bazı alt boyutlarda daha yüksek ortalamalara sahip olduğu gözlenirse de, bu farklılıklar istatistiksel anlamlılık düzeyine ulaşmamıştır. Bu durum, baba eğitim düzeyinin tek başına öğrencilerin sosyal ve davranışsal becerilerini açıklamakta yetersiz kaldığını düşündürmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu, ergenlik döneminde bireyin sosyal gelişiminde ebeveynlerin eğitim düzeyinden ziyade, ebeveyn-çocuk etkileşiminin niteliği, aile içi iletişim biçimleri, okul iklimi ve akran grubunun etkisi gibi faktörlerin daha belirleyici olabileceğine işaret etmektedir. Nitekim alanyazında, özellikle ortaokul ve ergenlik döneminde akran etkisinin aile etkisine kıyasla daha baskın hale geldiği ve bireyin sosyal becerilerinin büyük ölçüde okul ve arkadaş çevresi içinde şekillendiği vurgulanmaktadır (Steinberg ve Morris, 2001).

Bu sonuç, baba eğitim düzeyinin çatışma çözme becerileri ve akran ilişkileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını bildiren çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Aydın (2017), ergenlerle yürüttüğü araştırmada hem anne hem de baba eğitim düzeyinin çatışma çözme becerileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Benzer biçimde Erdoğan (2014) ile Ceylan (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da ebeveyn eğitim düzeyinin öğrencilerin çatışma çözme davranışlarını anlamlı düzeyde etkilemediği rapor edilmiştir. Yılmaz vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyinin öğrencilerin sosyal becerileri ve akran ilişkileri açısından belirleyici bir değişken olmadığını ortaya koymuştur. Koyun'un (2022) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada da anne ve baba eğitim düzeylerine göre Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Buna karşın, literatürde baba eğitim düzeyinin akran ilişkileri üzerinde etkili olduğunu bildiren çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Çiftçi (2018) ile Atik vd. (2014), baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin akran ilişkileri toplam puanlarının ya da bazı alt boyutlarının arttığını rapor etmişlerdir. Ancak mevcut çalışmada bu yönde bir farklılığın saptanmamış olması; günümüzde ebeveynlerin eğitim düzeylerinden bağımsız olarak çocuk yetiştirme

konusunda dijital medya, okul rehberlik hizmetleri ve toplumsal farkındalık yoluyla daha fazla bilgiye erişebilmeleri ve bu durumun ebeveyn tutumlarını görece homojenleştirmesiyle açıklanabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmada baba eğitim düzeyinin, ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ve akran ilişkilerinin alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Bu bulgu, ergenlik döneminde sosyal ilişkilerin ve çatışma çözme davranışlarının, ebeveynlerin eğitim düzeyinden ziyade bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre, okul bağlamı ve akran etkileşimleri doğrultusunda şekillendiğini ortaya koymaktadır.

#### **4.6. Anne ve Babanın Birliktelik Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri**

Anne ve baba birliktelik durumuna göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.6.'da sunulmuştur. Tablolarda akran ilişkileri ve çatışma çözme becerilerine ilişkin alt boyut puanlarının anne eğitim durumuna göre ortalama, standart sapma ve anlamlılık değerleri yer almaktadır. Analiz sonuçları, öğrencilerin puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.6.** Anne–Baba Birliktelik Durumuna Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Değişken	Anne Baba Birliği	n	$\bar{X}$	S	ANOVA						
					KT	Sd	KO	F	p		
ÇÇBÖ	Şiddet	Birlikte	339	1,72	0,71	G.Arası	0,34	2	0,17	0,35	0,7
		Boşandı	37	1,69	0,5	G.İçi	183,76	378	0,48		
		Vefat	5	1,97	0,48	Toplam	184,11	380			
		Toplam	381	1,72	0,69						
	Uzlaşma	Birlikte	339	3,66	0,56	G.Arası	1,36	2	0,68	2,09	0,12
		Boşandı	37	3,47	0,67	Toplam	123,64	378	0,32		
		Vefat	5	3,82	0,42		125,01	380			
		Toplam	381	3,65	0,57						
AİÖ	Birliktelik	Birlikte	339	3,21	0,88	G.Arası	3,76	2	1,88	2,33	0,09
		Boşandı	37	3,12	1,03	G.İçi	305,16	378	0,8		
		Vefat	5	4,05	0,62		308,93	380			
		Toplam	381	3,21	0,9						
	Çatışma	Birlikte	339	1,85	0,7	G.Arası	1,28	2	0,64	1,22	0,29
		Boşandı	37	1,97	0,82	G.İçi	198,03	378	0,52		
		Vefat	5	2,25	0,93		199,31	380			
		Toplam	381	1,86	0,72						
Yardım	Birlikte	339	4,11	1	G.Arası	0,46	2	0,23	0,21	0,8	
	Boşandı	37	4,03	1,19	G.İçi	405,18	378	1,07			
	Vefat	5	3,88	1,66		405,64	380				
	Toplam	381	4,1	1,03							
Koruma	Birlikte	339	3,72	0,85	G.Arası	0,26	2	0,13	0,16	0,84	
	Boşandı	37	3,71	1,04	G.İçi	293,65	378	0,77			
	Vefat	5	3,95	1,44		293,91	380				
	Toplam	381	3,72	0,87							
Yakınlık	Birlikte	339	4,07	0,76	G.Arası	0,82	2	0,41	0,65	0,52	
	Boşandı	37	3,91	1	G.İçi	239,49	378	0,63			
	Vefat	5	4,16	1		240,31	380				
	Toplam	381	4,05	0,79							

**Not.**  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bulunan alt boyutlar koyu olarak gösterilmiştir. ÇÇBÖ; Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, AİÖ; Akran İlişkileri Ölçeği

Tablo 4.6’da, öğrencilerin anne–baba birliktelik durumuna göre Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ) ve Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır. Anne–baba birliktelik durumu; birlikte yaşayan, boşanmış ve ebeveynlerden birinin vefat ettiği aileler olmak üzere üç grup altında incelenmiştir.

ANOVA sonuçları incelendiğinde, ÇÇBÖ’nün Şiddete Başvurma ( $F(2,378) = 0.35, p = .70$ ) ve Uzlaşma ( $F(2,378) = 2.09, p = .12$ ) alt boyutlarında anne–baba birliği durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Benzer şekilde AİÖ’nün Birliktelik ( $p = .09$ ), Çatışma ( $p = .29$ ), Yardım ( $p = .80$ ), Koruma ( $p = .84$ ) ve Yakınlık ( $p = .52$ ) alt boyutlarında da anne–baba birliktelik durumuna göre anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Bu bulgular, anne–baba birlikteliği değişkeninin öğrencilerin çatışma çözme becerileri ve akran ilişkilerinin niteliği üzerinde istatistiksel açıdan belirleyici bir rol oynamadığını göstermektedir.

Betimsel istatistikler ayrıntılı olarak incelendiğinde, ebeveynlerinden birinin vefat ettiği gruptaki öğrencilerin bazı alt boyutlarda daha yüksek ortalama puanlara sahip olduğu görülmekle birlikte, bu grubun örneklem büyüklüğünün oldukça sınırlı olması ( $n = 5$ ) nedeniyle söz konusu farkların istatistiksel anlamlılığa ulaşmadığı değerlendirilmektedir. Benzer biçimde, boşanmış aile grubunda yer alan öğrencilerin bazı alt boyutlarda görece daha düşük ortalamalara sahip olduğu gözlenirse de, bu farklılıklar anlamlı düzeyde değildir. Bu durum, anne–baba birlikteliğinin tek başına öğrencilerin sosyal ilişkilerini ve çatışma çözme yaklaşımlarını açıklamakta yetersiz kaldığını düşündürmektedir.

Araştırmanın bu bulgusu, ergenlik döneminde bireyin sosyal ve duygusal gelişiminde aile yapısının niceliğinden ziyade, aile içi ilişkilerin niteliği, ebeveyn–çocuk etkileşiminin kalitesi, duygusal destek algısı ve okul ortamı gibi faktörlerin daha belirleyici olduğunu vurgulayan çalışmalarla örtüşmektedir. Nitekim literatürde, boşanma ya da ebeveyn kaybı gibi yapısal değişkenlerin çocukların sosyal uyumu üzerinde doğrudan değil, daha çok bu süreçlerin nasıl yönetildiği ve çocuğun algıladığı destek düzeyi üzerinden dolaylı etkiler yarattığı ifade edilmektedir (Steinberg ve Morris, 2001).

Bu sonuç, anne–baba birlikteliği durumunun öğrencilerin çatışma çözme becerileri ve akran ilişkileri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bildiren çalışmalarla paralellik

göstermektedir. Erdoğan (2014), ortaokul öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada, ebeveynlerin birliktelik durumunun öğrencilerin problem çözme ve saldırganlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını belirtmiştir. Benzer biçimde Aydın (2017) ve Ceylan (2012) da aile yapısına ilişkin değişkenlerin çatışma çözme davranışlarını anlamlı düzeyde etkilemediğini rapor etmiştir. Koyun (2022) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin akran ilişkilerinin, anne-baba birliktelik durumuna göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öte yandan, literatürde aile bütünlüğünün çocukların duygusal güvenliği ve sosyal uyumu üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Ancak bu çalışmalarda, belirleyici olan unsurun aile yapısından çok, ebeveynlerin çocuklarına sundukları duygusal destek, iletişim biçimleri ve çatışma çözme modelleri olduğu vurgulanmaktadır. Mevcut çalışmada anne-baba birlikteliği değişkenine bağlı anlamlı bir farkın ortaya çıkmamış olması; öğrencilerin büyük çoğunluğunun anne-babasıyla birlikte yaşaması, okul temelli sosyal etkileşimlerin güçlü olması ve ergenlik döneminde akran ilişkilerinin aile ilişkilerine kıyasla daha baskın bir rol üstlenmesiyle açıklanabilir.

Sonuç olarak, bu çalışmada anne-baba birlikteliği durumunun, ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ve akran ilişkilerinin alt boyutları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, ergenlik döneminde sosyal ilişkilerin ve çatışma çözme davranışlarının, aile yapısının biçimsel özelliklerinden ziyade, bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre, okul iklimi ve akran etkileşimleri doğrultusunda şekillendiğini ortaya koymaktadır.

#### **4.7.Aile Gelir Düzeyine Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri**

Aile gelir düzeyine göre yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.8A. ve 4.8B.'de sunulmuştur. Tablolarda akran ilişkileri ve çatışma çözme becerilerine ilişkin alt boyut puanlarının aile gelir düzeyine göre ortalama, standart sapma ve anlamlılık değerleri yer almaktadır. Analiz sonuçları, öğrencilerin puanlarının aile gelir düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.7A.** Aile Gelir Düzeyine Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

		Gelir	n	$\bar{X}$	S
<b>ÇÇBÖ</b>	<b>Şiddet</b>	1	48	1,53	0,55
		2	137	1,76	0,7
		3	94	1,82	0,83
		4	67	1,69	0,67
		5	35	1,6	0,33
		T	381	1,72	0,69
<b>ÇÇBÖ</b>	<b>Uzlaşma</b>	1	48	3,75	0,49
		2	137	3,65	0,55
		3	94	3,57	0,67
		4	67	3,72	0,48
		5	35	3,6	0,62
		T	381	3,65	0,57
<b>AİÖ</b>	<b>Birliktelik</b>	1	48	3,3	0,85
		2	137	3,23	0,92
		3	94	3,045	0,91
		4	67	3,25	0,93
		5	35	3,4	0,70
		T	381	3,21	0,90
<b>AİÖ</b>	<b>Çatışma</b>	1	48	1,62	0,43
		2	137	1,88	0,68
		3	94	2,03	0,92
		4	67	1,78	0,61
		5	35	1,86	0,71
		T	381	1,86	0,72
<b>AİÖ</b>	<b>Yardım</b>	1	48	4,27	0,62
		2	137	4,08	1,06
		3	94	3,94	1,22
		4	67	4,25	0,84
		5	35	4,06	1,08
		T	381	4,1	1,03
<b>AİÖ</b>	<b>Koruma</b>	1	48	3,86	0,81
		2	137	3,74	0,9
		3	94	3,57	0,93
		4	67	3,86	0,75
		5	35	3,55	0,92
		T	381	3,72	0,87

**Tablo 4.8A.** Devamı

	<b>Gelir</b>	<b>n</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>
	<b>1</b>	48	4,25	0,59
	<b>2</b>	137	4,07	0,78
<b>Yakınlık</b>	<b>3</b>	94	3,9	0,93
	<b>4</b>	67	4,15	0,64
	<b>5</b>	35	3,94	0,89
	<b>T</b>	381	4,05	0,79

**Not.**  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bulunan alt boyutlar koyu olarak gösterilmiştir. ÇÇBÖ; Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, AIÖ; Akran İlişkileri Ölçeği

**Tablo 4.7B.** Aile Gelir Düzeyine Göre Çatışma Çözme Becerileri ve Akran İlişkileri Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

	Gelir	KT	Sd	ANOVA			Fark
				KO	F	p	
ÇÇBÖ	1	G.Arası	3,393	4	0,848		
	2	G.İçi	180,71	376	0,481		
	3	Toplam	184,11	380		1,76	0,13
	4						
	5						
	T						
	1	G.Arası	1,559	4	0,39		
	2	G.İçi	123,45	376	0,328		
	3	Toplam	125,01	380		1,18	0,31
	T						
AİÖ	1	G.Arası	4,484	4	1,121		
	2	G.İçi	304,44	376	0,81		
	3	Toplam	308,93	380		1,38	0,23
	4						
	5						
	T						
	1	G.Arası	5,987	4	1,497		
	2	G.İçi	193,32	376	0,514		
	3	Toplam	199,31	380		2,91	0,02
	4						1-3
5							
T							
AİÖ	1	G.Arası	5,604	4	1,401		
	2	G.İçi	400,04	376	1,064		
	3	Toplam	405,64	380		1,31	0,26
	4						
	5						
	T						
	1	G.Arası	5,405	4	1,351		
	2	G.İçi	288,5	376	0,767		
	3	Toplam	293,91	380		1,76	0,13
	4						
5							
T							

Tablo 4.8B. Devamı

		Gelir	ANOVA					
			KT	Sd	KO	F	p	Fark
AİÖ	Yakınlık	1	G.Arası	5,01	4	1,253		
		2	G.İçi	235,29	376	0,626		
		3	Toplam	240,31	380		2.00	0,09
		4						
		5						
		T						

**Not.**  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bulunan alt boyutlar koyu olarak gösterilmiştir. ÇÇBÖ; Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği, AİÖ; Akran İlişkileri Ölçeği , 1; 0 - 25.000 TL, 2; 25.001 -50.000 TL, 3; 50.001 -75.000 TL, 4; 75.001 -100.000 TL, 5; 100.001TL ve üzeri

Tablo 4.7A ve 4.7B’de öğrencilerin aile gelir düzeylerine göre Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği (ÇÇBÖ) ve Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler; Tablo 4.8B’de ise bu değişkenlere ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları sunulmaktadır. Gelir düzeyi, beş farklı kategori altında ele alınmış ve gruplar arası karşılaştırmalar yapılmıştır.

ANOVA sonuçları incelendiğinde, ÇÇBÖ’nün Şiddete Başvurma ( $F(4,376) = 1.76$ ,  $p = .135$ ) ve Uzlaşma ( $F(4,376) = 1.18$ ,  $p = .316$ ) alt boyutlarında aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Benzer şekilde AİÖ’nün Birliktelik ( $p = .239$ ), Yardım ( $p = .263$ ), Koruma ( $p = .136$ ) ve Yakınlık ( $p = .094$ ) alt boyutlarında da gelir düzeyine bağlı anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Bu bulgular, ekonomik koşulların öğrencilerin çatışmaları çözme biçimleri ile akran ilişkilerinin olumlu ve destekleyici boyutları üzerinde doğrudan belirleyici bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Buna karşılık, AİÖ’nün Çatışma alt boyutunda aile gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ( $F(4,376) = 2.91$ ,  $p = .022$ ). Yapılan Scheffé post hoc analizi sonucunda, 0–25.000 TL gelir grubundaki öğrenciler ile 50.001–75.000 TL gelir grubundaki öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunduğu belirlenmiştir. Betimsel ortalamalar incelendiğinde, orta gelir grubundaki öğrencilerin akran çatışması puanlarının daha yüksek olduğu, en düşük gelir grubunda yer alan öğrencilerin ise görece daha düşük çatışma puanlarına sahip olduğu görülmektedir.

Bu bulgu, gelir düzeyinin akranlarla yaşanan çatışmalar üzerinde ayırt edici bir değişken olabildiğini, ancak aynı etkinin çatışma çözme becerileri ya da akran ilişkilerinin olumlu boyutları üzerinde görülmediğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, ekonomik koşullar öğrencilerin akranlarıyla ne ölçüde çatışma yaşadıklarını etkileyebilmekte; ancak bu çatışmaların nasıl çözüldüğü ya da arkadaşlık ilişkilerinin duygusal niteliği üzerinde belirleyici olmamaktadır.

Araştırmamızın bu sonucu, alanyazındaki bulgularla kısmen örtüşmektedir. Uğur (2020), ekonomik durumu iyi olan ailelerin çocuklarının, orta gelir grubundaki akranlarına kıyasla daha az çatışma yaşadıklarını belirtmiştir. Karakaş (2019) ise ekonomik düzeyi yüksek ergenlerde akran ilişkilerindeki bağlılık düzeyinin daha düşük olabildiğini rapor etmiştir. Buna karşın Kayalı (2023), yüksek gelir düzeyine sahip ergenlerin çatışma puanlarının orta gelir grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu saptamış; bu durumu, yüksek gelirli ailelerde yetişen çocukların tüketim alışkanlıkları, beklenti düzeyleri ve sosyokültürel yaşam biçimleriyle ilişkilendirmiştir. Benzer şekilde Güner (2007), sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerde saldırganlık davranışlarının daha sık görülebildiğini bildirmiştir.

Öte yandan, düşük gelir düzeyinin beraberinde getirdiği maddi yoksunluklar, stres kaynakları ve ebeveyn baskısı gibi etmenlerin de çatışma davranışlarını artırabildiğine işaret eden çalışmalar bulunmaktadır. Mermer (2012), ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerde yaşayan ergenlerin öfke tepkileri ve saldırgan eğilimlerinin daha yoğun olduğunu ve bu durumun akran ilişkilerinde çatışma olarak yansıtılabildiğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, çalışmamızda ortaya çıkan anlamlı farklılık; gelir düzeyinin uçlarda yer aldığı durumlarda (çok düşük ya da orta–yüksek düzeylerde) ergenlerin sosyal çevrelerinde yaşadıkları stres, beklenti ve karşılaştırma süreçlerinin değişmesiyle ilişkili olabilir.

Araştırmada gelir düzeyinin akran ilişkilerinin olumlu boyutları olan birliktelik, yardım, koruma ve yakınlık üzerinde anlamlı bir etki göstermemesi ise literatürde sıkça vurgulanan bir durumu desteklemektedir. Kayalı (2003), aile gelir düzeyinin akran ilişkilerinin bu boyutlarında ayırt edici bir değişken olmadığını bildirmiştir. Bu sonuç, ergenlik döneminde kurulan arkadaşlık ilişkilerinin büyük ölçüde maddi olanaklardan ziyade; duygusal paylaşım, sırdaşlık, güven ve anlaşılma ihtiyacı temelinde şekillendiği görüşüyle

açıklanabilir (Santrock, 2017; Akt. Akın Gökçalp, 2020). Gelir düzeyi farklılık gösterse dahi, ergenlerin akranlarından bekledikleri duygusal destek ve yakınlık gereksiniminin benzer olması, ekonomik değişkenlerin ilişkilerin duygusal niteliği üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olmasına yol açmaktadır.

Sonuç olarak, bu araştırmada aile gelir düzeyinin, ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ve akran ilişkilerinin olumlu boyutları üzerinde belirleyici olmadığı; buna karşın akranlarla yaşanan çatışma düzeyi üzerinde ayırt edici bir değişken olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bulgu, ekonomik koşulların ergenlerin sosyal ilişkilerinde çatışmanın sıklığını ve algılanışını etkileyebildiğini, ancak ilişkiyi sürdürme, destek sağlama ve yakınlık kurma becerilerini doğrudan belirlemediğini göstermektedir.

#### 4.8. Akran İlişkileri ile Çatışma Çözme Becerileri Arasındaki İlişkilere İlişkin Bulgular

Tablo 4.8'de araştırmada yer alan değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları sunulmuştur. Tabloda akran ilişkileri alt boyutları ile çatışma çözme becerileri alt boyutları arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi gösterilmektedir. Korelasyon katsayıları değişkenler arasındaki ilişkinin pozitif ya da negatif yönünü ve ilişkinin gücünü ortaya koymaktadır.

**Tablo 4.8.** Değişkenler Arasındaki Pearson Korelasyon Katsayıları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
<b>1. ÇÇBÖ Şiddet</b>	—	-.377**	-.304**	.476**	-.324**	-.207**	-.351**
<b>2. ÇÇBÖ Uzlaşma</b>	-.377**	—	.252**	-.535**	.568**	.474**	.757**
<b>3. AİÖ Birliktelik</b>	-.304**	.252**	—	-.194**	.270**	.301**	.325**
<b>4. AİÖ Çatışma</b>	.476**	-.535**	-.194**	—	-.681**	-.493**	-.639**
<b>5. AİÖ Yardım</b>	-.324**	.568**	.270**	-.681**	—	.810**	.844**
<b>6. AİÖ Koruma</b>	-.207**	.474**	.301**	-.493**	.810**	—	.795**
<b>7. AİÖ Yakınlık</b>	-.351**	.757**	.325**	-.639**	.844**	.795**	—

Not.  $p < .01$  düzeyinde anlamlı korelasyonlar \*\* ile gösterilmiştir.

Bulgular incelendiğinde, değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı ve kuramsal açıdan tutarlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği'nin Şiddete Başvurma alt boyutu ile Uzlaşma arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r = -.377$ ,  $p < .01$ ). Bu bulgu, çatışma durumlarında şiddete yönelme eğilimi arttıkça uzlaşmacı ve yapıcı çözüm yollarına başvurma düzeyinin azaldığını göstermektedir. Benzer biçimde şiddete başvurma, akran ilişkilerinin Birliktelik ( $r = -.304$ ), Yardım ( $r = -.324$ ), Koruma ( $r = -.207$ ) ve Yakınlık ( $r = -.351$ ) alt boyutlarıyla negatif yönde ve anlamlı ilişkiler sergilemektedir. Bu durum, şiddet temelli çatışma çözme davranışlarının akran ilişkilerinin destekleyici ve duygusal yönlerini zayıflattığına işaret etmektedir.

Buna karşılık, şiddete başvurma ile AİÖ'nün Çatışma alt boyutu arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $r = .476$ ,  $p < .01$ ). Bu bulgu, çatışma durumlarında şiddeti tercih eden öğrencilerin, akranlarıyla daha sık ve daha yoğun çatışmalar yaşadıklarını göstermektedir. Elde edilen bu sonuç, yıkıcı çatışma çözme stratejilerinin, akran ilişkilerinde çatışma döngüsünü beslediğini ortaya koymaktadır.

Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği'nin Uzlaşma alt boyutu incelendiğinde ise, akran ilişkilerinin olumlu boyutlarıyla güçlü ilişkiler dikkat çekmektedir. Uzlaşma, Birliktelik ( $r = .252$ ), Yardım ( $r = .568$ ), Koruma ( $r = .474$ ) ve özellikle Yakınlık ( $r = .757$ ) alt boyutlarıyla pozitif yönde ve anlamlı ilişkiler göstermektedir. Özellikle uzlaşma ile yakınlık arasındaki yüksek düzeyli ilişki, çatışmaların yapıcı biçimde ele alınmasının, akranlar arasında güvene dayalı, samimi ve süreklilik gösteren ilişkilerin kurulmasında merkezi bir rol oynadığını göstermektedir. Buna karşın uzlaşma ile Çatışma alt boyutu arasında negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r = -.535$ ,  $p < .01$ ). Bu sonuç, uzlaşmacı beceriler geliştikçe akran çatışmalarının azaldığını ortaya koymaktadır.

Akran İlişkileri Ölçeği'nin kendi alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, Yardım, Koruma ve Yakınlık boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir ( $r = .810$ ;  $r = .795$ ;  $r = .844$ ;  $p < .01$ ). Bu bulgu, akran ilişkilerinin bu üç boyutunun birbirini besleyen ve birlikte işleyen yapılar olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin akranlarından yardım görme, korunma ve yakınlık hissetme düzeyleri arttıkça, ilişkilerin niteliğinin de güçlendiği söylenebilir.

Öte yandan, Çatışma alt boyutu ile Yardım ( $r = -.681$ ), Koruma ( $r = -.493$ ) ve Yakınlık ( $r = -.639$ ) alt boyutları arasında negatif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuç, akran ilişkilerinde çatışma arttıkça, ilişkilerin destekleyici ve duygusal yönlerinin zayıfladığını ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, çatışmanın yoğun yaşandığı ilişkilerde yardım, koruma ve yakınlık gibi olumlu etkileşimlerin sürdürülebilmesi güçleşmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın korelasyon bulguları; yapıcı çatışma çözme becerilerinin akran ilişkilerinin güçlenmesini desteklediğini, buna karşılık şiddete dayalı ve yıkıcı çözüm yollarının akran ilişkilerinde çatışmayı artırarak ilişkisel niteliği zayıflattığını göstermektedir. Elde edilen bu bulgular, çatışma çözme becerileri ile akran ilişkileri arasında karşılıklı ve dinamik bir etkileşim bulunduğunu ortaya koymakta; özellikle uzlaşma temelli yaklaşımların, ergenlerin sosyal uyum ve ilişki kalitesi açısından koruyucu bir rol üstlendiğini düşündürmektedir

#### 4.9.Çatışma Çözme Becerilerinin Akran İlişkilerini Yordamasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.9’da çatışma çözme becerilerinin akran ilişkilerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizi sonuçları sunulmuştur. Analiz kapsamında bağımsız değişken olarak çatışma çözme becerileri, bağımlı değişken olarak ise akran ilişkileri ele alınmıştır. Tabloda modele ilişkin R, R<sup>2</sup>, F ve anlamlılık değerleri ile regresyon katsayıları yer almaktadır.

**Tablo 4.9.** Çatışma Çözme Becerilerinin, Akran İlişkilerini Yordamasına İlişkin Regresyon Sonucu

Yordayıcı Değişken	Yordanan Değişken: Akran İlişkileri				
	B	Standart Hata	$\beta$ (Beta)	t	p
Sabit	13,557	0,984	-	13,78	0
Çatışma Çözme Becerileri	0,634	0,181	0,177	3,496	0,001
<b>R= 0,177</b>					
<b>R<sup>2</sup>=0,031</b>					
<b>F<sup>(1,379)</sup> =12,222 p= .001</b>					

**Not.** B = standartlaştırılmamış katsayı;  $\beta$  = standartlaştırılmış katsayıdır.

Tablo 4.9’da, ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin akran ilişkilerini yordama düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen basit doğrusal regresyon analizine ilişkin bulgular yer almaktadır. Yapılan analiz sonucunda oluşturulan regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $F(1,379) = 12.222, p = .001$ ).

Regresyon katsayıları incelendiğinde, çatışma çözme becerilerinin akran ilişkilerini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ( $\beta = .177, t = 3.496, p = .001$ ). Buna göre, öğrencilerin çatışma çözme becerileri arttıkça akran ilişkilerinin niteliğinin de olumlu yönde arttığı söylenebilir. Standartlaştırılmamış regresyon katsayısına ( $B = 0.634$ ) göre, çatışma çözme becerileri puanındaki bir birimlik artış, akran ilişkileri toplam puanında 0.634 birimlik bir artış ile ilişkilidir.

Modelin açıklayıcılığına ilişkin bulgular incelendiğinde, çatışma çözme becerilerinin akran ilişkilerindeki toplam varyansın %3,1’ini açıkladığı görülmektedir ( $R^2 = .031$ ). Her ne kadar açıklanan varyans oranı düşük düzeyde olsa da, modelin istatistiksel olarak anlamlı olması, çatışma çözme becerilerinin akran ilişkileri üzerinde bağımsız ve anlamlı bir yordayıcı değişken olduğunu göstermektedir. Sosyal bilimler alanında, çok sayıda değişkenin etkileşimiyle şekillenen davranışlar söz konusu olduğunda, düşük düzeyli ancak anlamlı açıklayıcılıklar kuramsal açıdan değerli kabul edilmektedir.

Elde edilen bu bulgu, çalışmanın korelasyon sonuçlarıyla da tutarlılık göstermektedir. Nitekim önceki analizlerde, uzlaşmaya dayalı çatışma çözme becerilerinin akran ilişkilerinin birliktelik, yardım, koruma ve yakınlık boyutlarıyla pozitif yönde ilişkili olduğu; şiddete başvurma eğiliminin ise akran ilişkilerinin niteliğini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Regresyon analizi ise bu ilişkilerin yalnızca birlikte değişim göstermediğini, aynı zamanda çatışma çözme becerilerinin akran ilişkilerini yordayıcı bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu sonuç, çatışma çözme becerilerinin yalnızca çatışma anlarıyla sınırlı bir beceri alanı olmadığını; öğrencilerin akranlarıyla kurdukları ilişkilerin genel kalitesini, sürekliliğini ve duygusal niteliğini etkileyen temel bir sosyal yeterlik olduğunu düşündürmektedir. Özellikle uzlaşmacı ve yapıcı çatışma çözme stratejilerinin gelişmiş olması, öğrencilerin akran ilişkilerinde daha sağlıklı iletişim kurmalarına ve ilişkilerini sürdürülebilir kılmalarına katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak, bu araştırmada çatışma çözmeye becerilerinin akran ilişkilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgu, okul temelli sosyal beceri ve çatışma çözmeye eğitimlerinin, öğrencilerin akran ilişkilerini güçlendirmede etkili bir müdahale alanı olarak değerlendirilmesi gerektiğini desteklemektedir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri ile çatışma çözmeye becerileri arasındaki ilişki incelenmiş; ayrıca çatışma çözmeye becerileri ve akran ilişkilerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda, çatışma çözmeye becerilerinin akran ilişkilerinin niteliği ile anlamlı biçimde ilişkili olduğu ve bazı demografik değişkenlerin belirli alt boyutlarda ayırt edici olabildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın temel bulguları, çatışma çözmeye becerilerinin “şiddete başvurma” ve “uzlaşmaya başvurma” boyutlarının akran ilişkilerinin farklı yönleriyle sistematik biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Buna göre şiddete başvurma eğilimi, uzlaşma eğilimi ile negatif yönde ilişkili bulunmuş; aynı zamanda akran ilişkilerinin birliktelik, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarıyla da negatif yönde anlamlı ilişkiler sergilemiştir. Buna karşılık şiddete başvurma, akran ilişkilerinin çatışma alt boyutuyla pozitif yönde ilişkilidir. Bu örüntü, çatışma durumlarında daha yıkıcı stratejilere yönelimin, akran ilişkilerinin olumlu yönleriyle zayıflayan; akran etkileşimlerinde çatışma yaşantılarıyla ise artan bir yapı sergilediğine işaret etmektedir.

Uzlaşmaya başvurma boyutuna ilişkin bulgular ise daha yapıcı bir ilişki örüntüsü ortaya koymuştur. Uzlaşma eğilimi, akran ilişkilerinin birliktelik, yardım, koruma ve yakınlık boyutlarıyla pozitif yönde; çatışma boyutuyla ise negatif yönde anlamlı düzeyde ilişkili bulunmuştur. Bu sonuç, uzlaşmaya dayalı çatışma çözmeye yaklaşımının, akran ilişkilerinde destekleyici ve yakın ilişki bileşenleriyle birlikte güçlendiğini; çatışma yaşantılarının ise uzlaşma eğilimini zayıflatabildiğini düşündürmektedir. Akran ilişkileri ölçeğinin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, yardım, koruma ve yakınlık boyutları arasında yüksek düzeyde pozitif ilişkilerin varlığı dikkat çekmektedir. Bu durum, akran ilişkilerinin olumlu bileşenlerinin birbirini besleyen ve birlikte yükselen bir yapı oluşturduğunu göstermektedir. Buna karşılık çatışma alt boyutunun, bu olumlu bileşenlerle belirgin biçimde ters yönlü

ilişkiler göstermesi, akran ilişkilerinde çatışma yaşantısının ilişkisel kaliteyi zedeleyen bir özellik taşıdığını düşündürmektedir.

Araştırmada demografik değişkenlere ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, cinsiyet değişkeninin belirli alt boyutlarda ayırt edici olduğu; buna karşın pek çok değişkenin alt boyut puanlarında anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. Cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda, uzlaşmaya başvurma ile akran ilişkilerinin koruma ve yakınlık alt boyutlarında kız öğrencilerin puanlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık şiddete başvurma ile birliktelik, çatışma ve yardım alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç, cinsiyetin özellikle ilişkisel yakınlık ve koruyucu destek algısı gibi boyutlarda daha belirgin bir farklılaşma yaratabildiğini; ancak akran etkileşimlerinin bazı yönlerinde benzer örüntülerin görülebildiğini göstermektedir.

Sınıf düzeyine göre yürütülen analizler, hem çatışma çözme becerileri hem de akran ilişkileri alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, incelenen sınıf düzeyleri arasında (5–8. sınıflar) çatışma çözme yaklaşımlarının ve akran ilişkilerinin bazı özelliklerinin görece olarak benzer düzeylerde seyrettiğini düşündürmektedir. Kardeş sayısına göre yapılan analizlerde ise yalnızca akran ilişkilerinin çatışma alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmış; 3 kardeşi olan öğrenciler ile 4 ve üzeri kardeşi olan öğrenciler arasında fark olduğu belirlenmiştir. Bunun dışında çatışma çözme becerileri alt boyutları ile akran ilişkilerinin birliktelik, yardım, koruma ve yakınlık boyutlarında kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç, kardeş sayısının özellikle akran çatışması yaşantılarıyla ilişkili olabileceğini; ancak akran ilişkilerinin diğer olumlu bileşenlerinde belirgin bir ayrışma oluşturmayabileceğini göstermektedir.

Ebeveyn eğitimi ve aile yapısına ilişkin değişkenler incelendiğinde, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve anne-baba birliği durumunun hem çatışma çözme becerileri hem de akran ilişkileri alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, araştırma grubunda söz konusu değişkenlerin, ilgili davranış ve ilişki örüntülerini açıklamada sınırlı bir ayırt ediciliğe sahip olduğunu göstermektedir. Gelir düzeyi değişkeni açısından ise yalnızca akran ilişkilerinin çatışma alt boyutunda anlamlı farklılık saptanmış; 0–25.000 TL gelir grubundaki öğrenciler ile 50.001–75.000 TL gelir grubundaki öğrenciler arasında fark olduğu görülmüştür. Buna karşın gelir düzeyi, çatışma çözme becerileri alt boyutları ile akran ilişkilerinin birliktelik, yardım, koruma ve yakınlık boyutlarında anlamlı

bir farklılaşmaya yol açmamıştır. Bu durum, ekonomik değişkenlerin özellikle çatışma yaşantılarına duyarlılık gösterebileceğini; ancak akran ilişkilerinin olumlu boyutlarında her zaman belirleyici olmayabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmanın ana amacı kapsamında gerçekleştirilen regresyon analizi bulguları, çatışma çözme becerilerinin akran ilişkilerini anlamlı biçimde yordadığını ortaya koymuştur. Buna göre çatışma çözme becerilerindeki artış, akran ilişkileri toplam puanındaki artışla anlamlı düzeyde ilişkilidir. Bununla birlikte modelin açıkladığı toplam varyansın sınırlı olduğu ( $R^2 = 0,031$ ) görülmektedir. Bu sonuç, çatışma çözme becerilerinin akran ilişkilerinin niteliğinde rol oynayan önemli bir değişken olmakla birlikte, akran ilişkilerini etkileyen başka bireysel ve çevresel faktörlerin de bulunduğunu göstermektedir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, araştırma bulguları ortaokul öğrencilerinde çatışma çözme yaklaşımlarının akran ilişkilerinin niteliğiyle yakından bağlantılı olduğunu ortaya koymaktadır. Uzlaşmaya dayalı, yapıcı çatışma çözme eğiliminin akran ilişkilerinin olumlu bileşenleriyle birlikte güçlendiği; buna karşılık şiddete başvurma eğiliminin akran ilişkilerinde çatışma yaşantılarıyla birlikte arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çerçevede, okul ortamında öğrencilerin çatışma çözme becerilerini destekleyici uygulamaların, akran ilişkilerinin daha sağlıklı ve destekleyici bir nitelik kazanmasına katkı sağlayabileceği değerlendirilmektedir.

### **5.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

Bu araştırma, ortaokul öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Gelecek araştırmalarda;

- Çatışma çözme süreçlerini daha derinlemesine anlamak için sadece nicel ölçekler yeterli olmayabilir. Öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin sürece dair görüşlerini, çatışma anındaki davranışlarını ve duygularını inceleyen nitel veya karma desenli araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Çatışma çözme becerileri ile akran ilişkileri arasındaki ilişkinin nedensel yönünü inceleyebilmek amacıyla boylamsal araştırmalar yapılabilir.

- Okul iklimi, öğretmen tutumları, empati, duygusal zekâ ve akran kabulü gibi değişkenlerin aracı veya düzenleyici rolünün incelenebilir.
- Çatışma çözme becerileri ile bilişsel esneklik, psikolojik sağlamlık, özyeterlik, denetim odağı, liderlik özellikleri ve bağlanma stilleri gibi farklı psikolojik değişkenler arasındaki ilişkiler daha kapsamlı incelenmelidir.
- Sadece öğrenciye odaklanan çalışmalar yerine, ebeveynlerin ve öğretmenlerin de sürece aktif olarak dahil edildiği (paralel grup çalışmaları gibi) deneysel modellerin etkililiği araştırılabilir.

## **5.2. Eğitim Yöneticilerine Yönelik Öneriler**

Araştırma sonuçları, çatışma çözme becerilerinin öğrencilerin sosyal uyumunda önemli bir koruyucu faktör olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda politika yapıcılara;

- Okullarda uygulanmak üzere çatışma çözme ve akran arabuluculuğu programlarının ulusal düzeyde yaygınlaştırılması,
- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık hizmetlerinin nicelik ve nitelik açısından güçlendirilmesi,
- Öğretmen yetiştirme programlarında ve hizmet içi eğitimlerde çatışma yönetimi ve sosyal beceri eğitimi içeriklerine daha fazla yer verilmesi,
- Okullarda güvenli, kapsayıcı ve destekleyici bir okul ikliminin oluşturulmasına yönelik politikaların geliştirilmesi önerilmektedir.
- Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimleri, sadece sorun yaşayan öğrencilere yönelik bir müdahale aracı olarak kalmamalıdır. Bu becerilerin kalıcılığını sağlamak adına eğitimler, okul öncesinden başlayarak lise sona kadar tüm kademelerde müfredatın bir parçası haline getirilmeli veya rehberlik saatlerinde sistematik olarak uygulanmalıdır

## **5.3. Öğretmenlere Yönelik Öneriler**

Araştırma bulguları, öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerinin akran ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu doğrultuda öğretmenlere;

- Sınıf içinde ortaya çıkan çatışmaları cezalandırıcı yaklaşımlar yerine eğitsel bir fırsat olarak ele almaları,
- Öğrencilere empati kurma, aktif dinleme ve uzlaşma becerilerini kazandırmaya yönelik sınıf içi etkinliklere yer vermeleri,
- İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemleriyle öğrenciler arasındaki olumlu etkileşimi artırmaları,
- Kendi iletişim ve çatışma çözme tutumlarıyla öğrencilere model olmaları önerilmektedir.
- Okul rehberlik servisleri, ailelere yönelik "etkili ebeveynlik", "aile içi iletişim" ve "çatışma çözme" konulu seminerler veya grup çalışmaları düzenlemelidir.

## KAYNAKÇA

- Akın Gökalp, F. (2020). *Ergenlerde algılanan anne baba davranışlarıyla akran ilişkileri arasında özerkliğin aracı rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Aksu, F. (2023). *Çevreye yönelik tutum ile okul bahçesi yeşil alan kullanımının çocuklardaki çatışma çözme davranışlarını yordama düzeyi* (Yüksek Lisans Tezi). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Altun, M. (2011). *Çatışma yönetimi ve çözümleme becerileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, C. (2005). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 11(44), 563–584.
- Ateş, B. (2014). Çatışma çözme becerileri ve iletişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 45–56.
- Atik, Z. E., Çok, F., Esen-Çoban, A., Doğan, T., & Güney-Karaman, N. (2014). Akran ilişkileri Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 440–446. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.2.1778>
- Atlıhan, A. M. (2024). Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri. *The Journal of Academic Social Science*, 149(149), 334–353.
- Aydın, E. (2017). *Ergenlerde çatışma çözme ve anne baba tutumlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Basit, T., Şahin, R., & Gül, A. (2010). Sınıf içi çatışmalar ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32, 89–105.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Benner, A. D. (2011). The transition to high school: Current knowledge, future directions. *Educational Psychology Review*, 23(3), 299–328. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9152-0>
- Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66(5), 1312–1329. <https://doi.org/10.2307/1131649>
- Bilgin, A. (2008). *Okullarda şiddeti önlemede bir yöntem: Çatışma çözme*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Blain-Arcaro, C., & Vaillancourt, T. (2017). Longitudinal associations between depression and aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 45(5), 959–970.
- Bryant, B. K., & Donnellan, M. B. (2007). The relation between socio-economic status concerns and angry peer conflict resolution is moderated by pet provisions of support. *Anthrozoös*, 20(3), 213–223.
- Burns, N., & Grove, S. K. (1993). *The practice of nursing research: Conduct, critique & utilization*. Philadelphia: Saunders.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming* (2. baskı). New York: Routledge.
- Cacioppo, J. T., & Hawkley, L. C. (2003). Social isolation and health, with an emphasis on

- underlying mechanisms. *Perspectives in Biology and Medicine*, 46(3), S39–S52.
- Cacioppo, J. T., & Hawkley, L. C. (2009). Perceived social isolation and cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(10), 447–454. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.06.005>
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Casper, D. M., Card, N. A., & Barlow, C. (2020). Relational aggression and victimization during adolescence: A meta-analytic review of unique associations with popularity, peer acceptance, rejection, and friendship characteristics. *Journal of Adolescence*, 80, 41–52.
- Ceylan, T. (2012). *Demografik ve kişilik özellikleri bakımından YİBO öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Chen, X., & French, D. C. (2008). Children's social competence in cultural context. *Annual Review of Psychology*, 59, 591–616.
- Ciric, J., Pavicevic, M., & Ciric, V. (2018). Conflicts among primary school children. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 6(2), 15–24.
- Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (1996). *Conflict resolution education: A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvenile justice settings*. Washington: Office of Educational Research and Improvement.
- Çakır, B. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çalikoğlu, T. (2010). *Lise öğrenimine devam eden ailesinin yanında yaşayan öğrencilerle, yetiştirme yurdunda yaşayan öğrencilerin çatışma çözme davranışları ile öfke ifade stillerinin karşılaştırılması* (Doktora Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, S. (2024). *Adolesanların akran ilişkilerinin yaşam biçimine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Çiftçi, H. (2018). Akran ilişkileri düzeylerinin karşılaştırılması: Lise öğrencileri üzerine bir inceleme. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1516–1535.
- DeLuca, H. K., Claxton, S. E., & van Dulmen, M. H. (2019). The peer relationships of those who have experienced adoption or foster care: A meta-analysis. *Journal of Research on Adolescence*, 29(4), 796–813.
- Dökmen, Ü. (2004). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2013). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225–241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Erdoğan, F. H. (2014). *Ortaokula devam eden 11–12 yaş grubu çocukların çatışma çözme davranışları ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdöl, S. (2023). *Çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesi*. İstanbul: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ergül, H. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının*

- ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözüm becerileri, atılganlık becerileri ile saldırganlık düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erem, S. (2008). Çatışma ve çatışma çözme süreçleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 45–60.
- Fraenkel, R. J., & Wallen, E. N. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (10. baskı). Boston: Pearson.
- Gollardo, L. O., Raufelder, D., & Hoferichter, F. (2016). Peer relationships and academic outcomes. *Social Psychology of Education*, 19(3), 637–655. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9352-1>
- Gökduz, N. (2018). *Sporcu kimliğine sahip lise öğrencilerinde akran ilişkileri ve akran zorbalığının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Griffin, L. K., Adams, N., & Little, T. D. (2017). Self-determination theory, identity development, and adolescence. *Development of Self-Determination Through the Life-Course*, M. L. Wehmeyer, K. A. Shogren, T. D. Little & S. J. Lopez (Ed.), Springer, s. 189–196.
- Gülay, H. (2011). *Akran ilişkileri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, G. (2019). *Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: Problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve algılanan okul deneyimlerinin rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gündoğdu, R. (2010). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, saldırganlık ve öfke düzeylerinin cinsiyet ve ekonomik durumlarına göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gürdoğan-Bayır, Ö., & Gültekin, M. (2019). Çatışma Çözme Becerisi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 214–239.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi* (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7. baskı). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Hartup, W. W. (1977). Peer relations: Developmental implications and interaction in same- and mixed-age situations. *Young Children*, 32(3), 4–13. <https://doi.org/10.2307/1128185>
- Hershberger, M. A., & Jones, M. H. (2018). The influence of social relationships and school engagement on academic achievement in maltreated adolescents. *Journal of Adolescence*, 67, 98–108. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.06.003>
- Holt, M. K., Kantor, G. K., & Finkelhor, D. (2008). Parent/child concordance about bullying involvement. *Journal of School Violence*, 9(2), 113–130. <https://doi.org/10.1080/15388220903185624>
- Hymel, S., Closson, L. M., Caravita, S. C., & Vaillancourt, T. (2013). *Perceived popularity*. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Wiley-Blackwell.
- İlcutlu, H., Yıldız, A., Güleş, H., & Meşe, E. (2023). İlkokullarda yetiştirme eğitim programı (İYEP) uygulamasının empati ve çatışma temelli sorunların çözümüne etkisi: Öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 303–326. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1303360>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1995). *Reducing school violence through conflict*

- resolution*. Virginia: Association for Supervision.
- Kaner, S. (2002). Akran ilişkileri ölçeği ve akran sapması ölçeği geliştirme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1-2), 77-89.
- Karakaş, H. (2019). Ergenlerin algıladıkları ebeveyn izlemesi ve akran ilişkilerinin incelenmesi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu*.
- Karapınar, K. (2021). *Ergenlerin çatışma çözme becerilerinin sosyal destek ve özerklikleri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karip, E. (2013). *Çatışma yönetimi* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kasapoğlu, A. (2008). Çatışma kuramları ve toplumsal çatışma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 55-78.
- Kasik, L. (2012). Development of social problem-solving skills. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 353-364.
- Kayalı, H. (2003). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(18), 79-92.
- Kindermann, T. A., & Gest, S. D. (2018). The peer group: Linking conceptualizations, theories, and methods. *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups* (2. baskı), W. M. Bukowski, B. Laursen & K. H. Rubin (Ed.), Guilford Press, s. 84-105.
- Kisfalusi, D., Hooijsma, M., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2022). How dislike and bullying co-develop: A longitudinal study of negative relationships among children. *Social Development*, 31(3), 797-810.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3. baskı). New York: Guilford Press.
- Kong, D., Lu, P., Jiang, D., & Chan, H. Y. L. (2024). Memory trajectories and disability among older couples: The mediating role of depressive symptoms. *The Journals of Gerontology: Series B*, 79(2), gbad163.
- Köse, A. (2015). Ergenlikte sosyal uyum ve arkadaşlık ilişkileri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(44), 23-34.
- Koyun, E. (2022). *Ortaokul öğrencilerinde akran ilişkileri ile algılanan anne ve baba davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kuo, Y. C., Walker, A. E., Schroder, K. E. E., & Belland, B. R. (2014). Interaction, internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. *Internet and Higher Education*, 20, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>
- Kutlu, M. (2016). Okullarda çatışma çözme eğitimi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 45-60.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., & Kochenderfer-Ladd, B. (2012). Peer victimization trajectories. *Child Development*, 83(6), 2054-2070. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01815.x>
- Lan, X. (2020). Grit and peer relationships in early adolescence: A person-centered approach. *Journal of Social and Personal Relationships*, 37(7), 2250-2269. <https://doi.org/10.1177/0265407520921557>
- Laursen, B., Finkelstein, B. D., & Betts, N. T. (2001). A developmental meta-analysis of peer conflict resolution. *Developmental Review*, 21(4), 423-449. <https://doi.org/10.1006/drev.2000.0531>
- Laursen, B., Hartup, W. W., & Koplas, A. L. (1996). Toward understanding peer conflict. *Child Development*, 67(4), 134-165. <https://doi.org/10.2307/1131768>

- Li, M., Frieze, I. H., Nokes-Malach, T. J., & Cheong, J. (2013). Do friends always help your studies? Mediating processes between social relations and academic motivation. *Social Psychology of Education, 16*, 129–149. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9203-5>
- Maunder, R., & Monks, C. P. (2019). Friendships in middle childhood: Links to peer and school identification, and general self-worth. *British Journal of Developmental Psychology, 37*(2), 211–229. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12268>
- Mayer, B. (2012). *The dynamics of conflict: A guide to engagement and intervention* (2. baskı). New Jersey: Wiley.
- McClellan, J. L. (2005). Increasing advisor effectiveness by understanding conflict and conflict resolution. *NACADA Journal, 25*(2), 57–64.
- Mermer, F. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinde akran çatışmasının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Mommaerts, K., Camplain, R., Sabo, S., & Lininger, M. R. (2024). Anxiety and self-esteem: A qualitative study with female Mexican American adolescents and mental health therapists. *Child and Adolescent Social Work Journal, 1*–12. <https://doi.org/10.1007/s10560-024-00959-y>
- Moldovan, O., & Bocoş, M. (2022). Conflict and cooperation in educational settings. *Education Sciences, 12*(4), 1–14. <https://doi.org/10.3390/educsci12040258>
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The Journal of Special Education, 39*(4), 220–233.
- Murray-Close, D., Ostrov, J. M., & Crick, N. R. (2016). Relational aggression and depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*(1), 99–111. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-9978-1>
- Mutluoğlu, S., & Topses, G. (2012). İlkokul öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling, 1*(2), 54–63.
- Ozan Demir, Y. (2009). *Çocuk masallarında kişilerarası çatışma çözme süreci* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öğülmüş, S. (2006). Okullarda şiddet ve alınabilecek önlemler. *Eğitime Bakış, 2*(7), 16–24.
- Özmen, R. (2023). *Ergenlerin sosyal medya bağımlılığı ile okul başarısı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Topkapı Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Policarpo, V. (2015). What is a friend? An exploratory typology of the meanings of friendship. *Social Sciences, 4*(1), 171–191.
- Pomerantz, H., Parent, J., Forehand, R., Breslend, N. L., & Winer, J. P. (2017). Ergenlik zamanlaması ve gençlerde içselleştirilmiş psikopatoloji: İlişkisel saldırganlığın rolü. *Journal of Child and Family Studies, 26*(2), 416–423.
- Rautanen, P., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2021). Primary school students' perceived social support in relation to study engagement. *European Journal of Psychology of Education, 36*(3), 653–672. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00492-3>
- Rehber, E., & Atıcı, M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin çatışma çözme davranışları ile empatik becerileri arasındaki ilişki. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18*(1), 243–256.
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (1999). Children's goals and strategies in response to conflicts within a friendship. *Developmental Psychology, 35*(1), 69–79. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.35.1.69>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Ed.). (2011). *Handbook of peer interactions*,

- relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Sakya, K. S., Surkan, P. J., Fombonne, E., Chollet, A., & Melchior, M. (2015). Childhood friendships and psychological difficulties in young adulthood: An 18-year follow-up study. *European Child & Adolescent Psychiatry, 24*(7), 815–826. <https://doi.org/10.1007/s00787-014-0626-8>
- Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2010). Adolescents' life satisfaction during the transition to post-comprehensive education: Antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies, 11*(6), 683–701.
- Sarı, S. V., & Tekbıyık, A. (2012). Arkadaş baskısını belirleme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirliği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(2), 1–18.
- Scharf, M., Kerns, K. A., Rousseau, S., & Kivenson-Baron, I. (2016). Mother-child attachment and social anxiety: Associations with friendship skills and peer competence of Arab children. *School Psychology International, 37*(3), 271–288. <https://doi.org/10.1177/0143034316631179>
- Schrumpf, F., Crawford, D. K., & Bodine, R. J. (2007). *Peer mediation: Conflict resolution in schools* (Çev. F. Gül Akbalık & B. Dilek Karaduman). Ankara: İmge Kitabevi.
- Sege, R. D., & Browne, C. H. (2017). Responding to ACEs with HOPE: Health outcomes from positive experiences. *Academic Pediatrics, 17*(7), S79–S85.
- Sezer, M., & Cengiz, Ö. (2025). Erken ergenlik döneminde dijital oyun bağımlılığı, akran ilişkileri ve serbest zaman aktivite düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sportif Bakış: Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(1), 62–76.
- Shao, Y., Kang, S., Lu, Q., Zhang, C., & Li, R. (2024). How peer relationships affect academic achievement among junior high school students: The chain mediating roles of learning motivation and learning engagement. *BMC Psychology, 12*(1), 278.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 52*, 83–110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>
- Steketee, M., Aussems, C., & Marshall, I. H. (2019). Exploring the impact of child maltreatment and interparental violence on violent delinquency in an international sample. *Journal of Interpersonal Violence, 34*(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/0886260518823291>
- Sünbül, D. (2008). *Müzakere (problem çözme) ve arabuluculuk eğitim programının ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme becerileri, öfke kontrolü ile özsaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sürücü, A., & Ceylan, T. (2013). Yatılı ilköğretim bölge okulundaki öğrencilerin kişilik özelliklerinin çatışma çözme davranışlarını yordama gücü. *Electronic Turkish Studies, 8*(6), 639–655.
- Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, A. (2006). *Okullarda çatışma çözme, barış eğitimi ve akran arabuluculuğu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uğur, Ö. (2020). *Türkiye’de yaşayan 12–14 yaş göçmen çocukların akran ilişkilerinin demografik değişkenler açısından incelenmesi (Yalova örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). The anatomy of adolescents' emotional engagement in schoolwork. *Social Psychology of Education, 19*(3), 587–606. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9343-0>
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. New York: Guilford Press.

- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *Frontiers in Education*, 5, 5.
- Vaquero, E., & Kao, G. (2008). Friendship, social integration, and academic outcomes. *Sociology of Education*, 81(3), 283–307.
- Vanhalst, J., Luyckx, K., & Goossens, L. (2014). Experiencing loneliness in adolescence: A matter of individual characteristics, negative peer experiences, or both? *Social Development*, 23(1), 100–118. <https://doi.org/10.1111/sode.12019>
- Veenstra, R. (2022). Peer relations and social development. *Current Opinion in Psychology*, 44, 58–63. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.08.003>
- Veenstra, R., & Laninga-Wijnen, L. (2023). The prominence of peer interactions, relationships, and networks in adolescence and early adulthood. *Current Opinion in Psychology*.
- Victor, S. E., Hipwell, A. E., Stepp, S. D., & Scott, L. N. (2019). Parent and peer relationships as longitudinal predictors of adolescent non-suicidal self-injury onset. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 13(1), 1.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2011). Peer relations and emotional adjustment. *Development and Psychopathology*, 23(4), 1157–1171.
- Wang, M. (2017). Harsh parenting and peer acceptance in Chinese early adolescents: Three child aggression subtypes as mediators and child gender as moderator. *Child Abuse & Neglect*, 63, 30–40. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2016.11.017>
- Wang, M.-T., Kiuru, N., Degol, J. L., & Salmela-Aro, K. (2018). Friends, academic achievement, and school engagement during adolescence: A social network approach to peer influence and selection effects. *Learning and Instruction*, 58, 148–160. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.06.003>
- Way, N., & Greene, M. L. (2006). Trajectories of perceived friendship quality during adolescence: The patterns and contextual predictors. *Journal of Research on Adolescence*, 16(2), 293–320. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00133.x>
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge, s. 279–296.
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 32–45. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.11.002>
- Wheeler, E. J. (2004). *Conflict resolution in early childhood: Helping children understand and resolve conflict*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Yahşi, H. (2023). *Okul ortamında çatışma çözme becerileri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yavuzer, Y., Karataş, Z., & Gündoğdu, R. (2013). Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi: Nicel ve nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-1), 428–440.
- Yılmaz, A., Yavuzer, H., & Karataş, Z. (2009). Ergenlerin sosyal becerilerinin aile ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(32), 1–12.
- Yılmaz, E., Karaca, F., & Yılmaz, E. (2009). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1), 38–48.
- Yılmaz, Ü. (2019). *Akran arabuluculuk eğitiminin özyeterlik, denetim odağı ve çatışma çözme becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Zhong, B., Yan, J., Sun, H., vd. (2024). Relationship between personality portraits of

university students and interpersonal conflict resolution strategies: A latent profile analysis. *Scientific Reports*, 14, 31967. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-83491-4>

## EKLER

### Ek 1: Etik Kurul İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.02.2025-310979



T.C.  
BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Sayı : E-54674167-050.04-310979  
Konu : Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu  
Kararı 4/5

08.02.2025

Sayın Doç. Dr. Ümit KAHRAMAN  
Öğretim Üyesi

İlgi : a) 03.01.2025 tarihli, 302910 sayılı yazı.  
b) Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 30.01.2025 tarihli ve 4 sayılı Oturum Kararı

Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığında görev yapan Doç. Dr. Ümit KAHRAMAN'ın İlgi (a) yazısı eki danışmanlığını yürüttüğü Çocuk Gelişimi Ana Bilim Dalı Çocuk Gelişimi Tezli (İ.Ö.) Yüksek Lisans Programı öğrencisi Sedef AKDOĞAN KUL'un "Ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri ile çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bilecik İli Örneği)" konulu araştırması ile ilgili Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 19.12.2024 tarih ve 299662 sayılı yazı ile bildirilen Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Değerlendirme Raporu doğrultusunda, başvuru sahibinin düzenlediği revizyon raporu ve yeniden düzenlenmiş başvuru formları ele alınmış olup çalışma hakkında Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun yapmış olduğu inceleme neticesinde;

Başvuru formunda beyan edilen bilgiler doğrultusunda, başvuru sahibinin araştırmasında kullanacağı ölçme aracının/araçlarının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluk başvuru sahibine/sahiplerine ait olmak üzere, veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinlerin alınması, sunulan veri formlara göre ve söz konusu formlardaki beyanların dışına çıkılmaması şartıyla, Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Yönergesine uygunluğuna Üniversitemiz Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 30.01.2025 tarihli ve 4 sayılı toplantısının 5 no.lu kararı ile toplantıya katılanların oy birliği ile karar verildi.

Bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Harun TUNÇEL  
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu  
Başkanı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## Ek 2: Kişisel Bilgi Formu

### Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler, aşağıda siz ve ailenizle ilgili bir takım sorular yer almaktadır. Bu araştırma ile akran ilişkileri ile bazı değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu soruları doğru olarak cevaplayınız. Sorular tamamen bilimsel amaçlar için kullanılacak ve başka hiçbir kişi/kurumla paylaşılmayacaktır. Soruları cevaplarken Ad/Soyad yazmanıza gerek yoktur. Lütfen bütün soruları cevaplayınız. Çalışmaya katılarak destek olduğunuz için teşekkür ederim.

Sedef AKDOĞAN KUL

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyetiniz:	(.....) Kız	(.....) Erkek				
Devam ettiğiniz sınıf:	(.....)5	(.....)6	(.....)7	(.....)8		
Siz dahil ailede kaç çocuğunuz:	(.....)1	(.....)2	(.....)3	(.....)4 ve daha fazla		
Annenizin en son mezun olduğu okul nedir?	(.....) Okur-yazar değil	(.....) İlkokul	(.....) Ortaokul	(.....) Lise	(.....) Üniversite	(.....) Lisansüstü
Babanızın en son mezun olduğu okul nedir?	(.....) Okur-yazar değil	(.....) İlkokul	(.....) Ortaokul	(.....) Lise	(.....) Üniversite	(.....) Lisansüstü
Annenizin- babanızın birliktelik durumu	(.....) Birlikte yaşıyorlar	(.....) Boşandılar	(.....) Ebeveynlerin biri ya da her ikisi vefat etti			
Ailenizin gelir düzeyi	(.....) 0 - 25.000	(.....) 25.001 -50.000	(.....) 50.001 -75.000	(.....) 75.001 -100.000	(.....) 100.001 ve üzeri	
Evde toplam kaç kişi yaşıyorsunuz? (.....)						

### Ek 3: Akran İlişkileri Ölçeği

Sevgili öğrenciler, Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum, (4) Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işaretiyle belirtiniz	(1) Kesinlikle Doğru Değil	(2) Doğru Değil	(3) Kısmen Doğru	(4) Doğru	(5) Tamamen Doğru
1. Arkadaşım ve ben bütün boş zamanlarımızı birlikte geçiririz.					
2. Arkadaşım ikimizin birlikte yapabileceği eğlenceli şeyler düşünür					
3. Arkadaşım ve ben okuldan sonraları ve hafta sonları birbirimizin evine gideriz					
4. Bazen arkadaşım ve ben boş boş oturur ve okul, spor gibi hoşlandığımız şeyler hakkında konuşuruz.					
5. Arkadaşım ile kavga edebilirim.					
6. Arkadaşıma yapmamasını söylediğim halde beni kızdırabilir veya canımı sıkabilir.					
7. Arkadaşım ve ben çok tartışırız.					
8. Arkadaşım ve ben birçok şey hakkında aynı fikirde değiliz.					
9. Eğer öğle yemeğimi unutursam veya biraz paraya ihtiyacım olursa arkadaşım bana ödünç verir.					
10. Bir konuda başım sıkıştığında arkadaşım bana yardım eder.					
11. İhtiyacım olduğunda arkadaşım yardım edecektir.					
12. Eğer diğer çocuklar beni rahatsız ederse arkadaşım bana yardım edecektir.					
13. Eğer bir çocuk, başımın derde girmesine sebep olursa arkadaşım beni savunacaktır.					
14. Eğer okulda veya evde bir problemim varsa, bu konuda arkadaşım ile konuşabilirim.					
15. Hiç kimseye söyleyemeyeceğim şeyleri bile arkadaşıma söyleyebilirim.					
16. Eğer arkadaşım ya da ben ikimizden birini rahatsız edecek bir şey yaparsak, bunun üstesinden kolayca gelebiliriz.					
17. Eğer arkadaşım ve ben kavga edersek ya da ağız dalaşı yaparsak “özür dilerim” deriz ve her şey yoluna girer.					
18. Eğer arkadaşım uzağa gitmek zorunda kalırsa onu özlerim.					
19. Arkadaşım ile birlikte olduğumda kendimi mutlu hissederim.					
20. Arkadaşım etrafımda olmasa bile onu düşünürüm.					
21. İyi bir iş yaptığımda arkadaşım benim için mutlu olur.					
22. Bazen arkadaşım benim için bir şeyler yapar ve kendimi özel hissederim.					

#### Ek 4: Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği

<b>Sevgili öğrenciler, Lütfen ifadeleri dikkatle okuduktan sonra, (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Katılıyorum, (4) Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden size en uygun olanı (X) işaretiyle belirtiniz</b>	<b>(1) Kesinlikle katılmıyorum</b>	<b>(2) Katılmıyorum</b>	<b>(3) Katılıyorum</b>	<b>(4) Kesinlikle katılıyorum</b>
1. Yaşadığım sorunların çözülmesi için herkese eşit davranırım.				
2. Sorun yaşadığım arkadaşlarımdan yardım istediğimde onlara yardım ederim.				
3. Amaçlarıma ulaşmak için arkadaşlarımdan zayıf yönlerini kullanırım.				
4. Yaşadığım sorunları, kendimi arkadaşımın yerine koyarak çözerim.				
5. Arkadaşımla yaşadığım sorunlarda onun kaybetmesi için elimden geleni yaparım.				
6. Yaşadığım sorunların çözülmesi için düşüncelerimi rahatça söylerim.				
7. Arkadaşlarım kendi aralarında sorun yaşadığında onların çözüm bulmasına yardım ederim.				
8. Arkadaşımla yaşadığım sorunların çözülmesi için onunla ortak bir yol bulurum.				
9. Yaşadığım sorunlarda isteklerimi kabul ettirmek için kavga ederim.				
10. Arkadaşıma bana bir konuda kızdığında onu anlamaya çalışırım.				
11. Yaşadığım tartışmalarda arkadaşlarımdan sözünü kesmeden dinlerim				
12. Arkadaşıma benimle alay ederse ben de aynı şekilde ona yaparım.				
13. Yaşadığım sorunların çözümünde arkadaşımın yararını da düşünürüm.				
14. Yaşadığım sorunlarda hatam varsa hatamı kabul ederim.				
15. Arkadaşıma eşyalarımı benden izinsiz aldığımda onunla kavga ederim.				
16. Arkadaşımdan rahatsız olduğumda bunu ona açıkça söylerim				
17. Yaşadığım tartışmalarda arkadaşlarıma saygılı davranırım.				
18. Yaşadığım sorunları kendi isteklerim doğrultusunda çözerim.				
19. Hoşuma gitmeyecek şekilde konuşan arkadaşlarıma vururum.				
20. Arkadaşımla birlikte oynayacağım oyunlar konusunda onun fikrini alırım.				
21. Yaşadığım sorunların çözümünde yalnızca benim isteklerim önemlidir.				
22. Yaşadığım sorunlara doğru bir çözüm yolu bulmak için çaba harcarım				

## Ek 6: Akran İlişkileri Ölçeği Kullanım İzni

**Zeynep Erkan Atik** <z

Alıcı: ben ▾

Merhaba Sedef

Öncelikle çalışmamıza gösterdiğiniz ilgi için teşekkürler. Elbette ölçeği kullanabilirsiniz. Kendi örnekleminde geçerlik ve güvenilirliğini test etmeni öneririm. Ekte ölçeği ve boyut bilgilerini bulabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim

**Doç. Dr. Zeynep ERKAN ATİK**

*Başkent Üniversitesi*

*Eğitim Fakóltesi Dekan Yardımcısı*

*Eğitim Bilimleri Bölümü*

*Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Öğretim Üyesi*

## Ek 7: Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği Kullanım İzni



Ömür GÜRDOĞAN BAYIR

Alıcı: ben

Ölçeğin makalesi ajesi dergisinde mevcut 😊

Kullanabilirsiniz kolaylıklar

Sedef AKDOĞAN KUL

şunları yazdı



## Ek 8A: Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI  
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİN BELGESİ



**Başvuru No:** MEB.TT.2025.020366.01

**T.C. Kimlik No:** 20XXXXXXXX40

**Adı Soyadı:** SEDEF AKDOĞAN KUL

**Araştırmanın Adı:** Ortaokul öğrencilerinin akran ilişkileri ile çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Bilecik İli Örneği)

**Araştırmanın Niteliği:** Yüksek Lisans Tezi

**Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu:** Öğrenci

**Veri Toplama Aracının Başlığı:** Akran İlişkileri Ölçeği, çatışma çözme becerileri ölçeği, Kişisel Bilgi Formu

**Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi:** 07.03.2025

**Araştırma Uygulama İzninin Bitiş Tarihi:** 07.03.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Yönergesine" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup aşağıda ifade edilen bilgiler kapsamında araştırma uygulama izni Millî Eğitim Bakanlığı ilgili birimleri tarafından onaylanmıştır.

Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BİLECİK	Ortaokul	700.Yıl Ortaokulu (MERKEZ)	719362
BİLECİK	Ortaokul	Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu (MERKEZ)	720154
BİLECİK	Ortaokul	Murat Hüdavendigar Ortaokulu (MERKEZ)	722435
BİLECİK	Ortaokul	Şehit Kaymakam Muhammed Fatih Safitürk Ortaokulu (MERKEZ)	722509
BİLECİK	Ortaokul	Osmangazi Ortaokulu (MERKEZ)	737504
BİLECİK	Ortaokul	Edebali Ortaokulu (MERKEZ)	737607

## Ek 8B: Araştırma Uygulama İzin Belgesi



T.C.  
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI  
ARAŞTIRMA UYGULAMA İZİN BELGESİ



Uygulama Yapılacak İller	Uygulama Yapılacak Birimler	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatları	Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu
BİLECİK	Ortaokul	Bayırköy Ortaokulu (MERKEZ)	739383
BİLECİK	Ortaokul	Pelitözü Şehit Münir Kopuk Ortaokulu (MERKEZ)	752626

**Not:** Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzin" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.