



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

ERGENLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNİN SOSYAL DESTEK VE
ÖZERKLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Kübra KARAPINAR

Danışman
Prof. Dr. Coşkun ARSLAN

Konya 2021

ÖN SÖZ

Bu çalışmamda, bilgi ve tecrübesiyle bana yol gösteren, yardımlarını esirgemeyen tez danışmanım ve değerli hocam Sayın Prof. Dr. Coşkun ARSLAN' a saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve lisansüstü eğitimimde akademik ve kişisel gelişim olarak beni yetiştiren Prof. Dr. Erdal HAMARTA, Prof. Dr. Bülent DİLMAÇ, Doç. Dr. Barbaros YALÇIN ve tüm değerli hocalarıma teşekkür ederim.

Yaşamıma hem akademik hem de sosyal anlamda katkısı olup bana yol gösterici olan babam Prof. Dr. Fikret KARAPINAR' a; beni yetiştirip bugünlere gelmemi sağlayan, hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan, her daim desteklerini arkamda bildiğim canım annem ve babama, abim ve kardeşime sonsuz teşekkür ederim.

Çalışmamın her aşamasında benden hiçbir desteğini esirgemeyen, yardımını hep hissettiğim ve bulduğum sevgili eşim A. Harun KARAPINAR' a, kızım Zeynep Ece' ye ve oğlum Fikret Emir' e sonsuz sevgimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Kübra KARAPINAR

KONYA- 2021

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
İÇİNDEKİLER	iii
TEZ KABUL	v
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU.....	vi
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ.....	vii
KISALTMALAR.....	viii
ÖZET	ix
ABSTRACT.....	x
1 GİRİŞ.....	11
1.1 Araştırmanın Amacı.....	13
1.1.1 Araştırmanın Alt Amaçları	13
1.2 Araştırmanın Önemi	13
1.3 Sınırlılıklar	14
1.4 Tanımlar	14
2 KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
2.1 Çatışma Çözme	15
2.1.1 Çatışmanın Tanımı.....	15
2.1.2 Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar	16
2.1.3 Çatışma Nedenleri.....	17
2.1.4 Çatışma Türleri	19
2.1.5 Çatışma Çözme Süreçleri.....	23
2.1.6 Çatışma Çözme Stratejileri	25
2.1.7 Çatışmanın Sonuçları	31
2.2 Sosyal Destek.....	32
2.2.1 Sosyal Destek Kavramının Tanımı	32
2.2.2 Sosyal Destek Türleri.....	33
2.2.3 Sosyal Destek Kaynakları	36
2.2.4 Sosyal Desteğin Ölçülmesi	39
2.2.5 Sosyal Destek Modelleri	40
2.2.6 Algılanan Sosyal Destek	41
2.3 Özerklik	42
2.3.1 Özerklik Tanımı	42
2.3.2 Özerklik Türleri	43
2.3.3 Özerklik Gelişimi ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar	49
3 YÖNTEM	53

3.1 Araştırmanın Modeli.....	53
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu	53
3.3 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri	56
3.3.1 Çatışma Çözme Davranışları Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ)	56
3.3.2 Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R).....	57
3.3.3 Ergen Özerklik Ölçeği	59
3.4 Verilerin Toplanması	60
3.5 Verilerin Analizi	60
4 BULGULAR.....	62
4.1 Çatışma Çözmenin Diğer Değişkenlerle Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular....	62
4.2 Çatışma Çözme, Algılanan Sosyal Destek ve Özerklik Değişkenleri İle İlgili Tanımlayıcı İstatistikler	65
4.3 Çatışma Çözme, Algılanan Sosyal Destek ve Özerklik Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular	66
4.4 Çatışma Çözme Alt Boyutlarına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları	67
5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	69
5.1 Tartışma	69
5.2 Sonuç	74
5.3 Öneriler	75
KAYNAKÇA.....	76
EKLER.....	88



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-71052239-300-1372

Konu : TEZ KABUL

TEZ KABUL

Kübra KARAPINAR tarafından hazırlanan *Ergenlerin Çatışma Çözme Becerilerinin Sosyal Destek ve Özerklikleri Açısından İncelenmesi* başlıklı tezin savunma sınavı aşağıdaki jüri tarafından internet üzerinden dijital ortamda yapılmış olup, 30/12/2020 tarihinde Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı *Yüksek Lisans Tezi* olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Sınavı Jüri Üyeleri	
Danışman	Prof. Dr. Coşkun ARSLAN
Üye	Doç. Dr. Süleyman Barbaros YALÇIN
Üye	Prof. Dr. Özlem KARAKUŞ

Prof. Dr. Sabri ALPAYDIN
Enstitü Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : 0HV9-LZVB-0MEV

Belge Doğrulama Adresi : <https://ebysorgu.erbakan.edu.tr>

Adres: AKEF Eğitim Bilimleri Enstitüsü A1 BLOK NO:146 MERAM/KONYA

Bilgi İçin : Mehmet Selim ORHAN

Telefon No : 0332 324 76 60

Fax No : 0332 324 55 10

Memur

e-Posta :

İnternet Adresi : <http://www.erbakan.edu.tr>

Telefon No:0332 324 76 60



TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Ergenlerin Çatışma Çözme Becerilerinin Sosyal Destek ve Özerklikleri Açısından İncelenmesi başlıklı tez çalışmamın İç Kapak, Özetler, Ekler ve Ana Bölümlerden (Giriş, Alan Yazın, Yöntem, Bulgular, Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler) oluşan toplam **91** sayfalık kısmına ilişkin, 25/01/2021 tarihinde tez danışmanım tarafından **turnitni** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%26** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez kabul sayfası hariç,
2. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç,
3. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç,
4. Önsöz hariç,
5. İçindekiler hariç,
6. Simgeler ve kısaltmalar hariç,
7. Kaynakça hariç
8. Özgeçmiş hariç,
9. Alıntılar dâhil,
10. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.


25/01/2021

Kübra KARAPINAR

Prof. Dr. Coşkun ARSLAN



BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynakça listesine eklendiğini beyan ederim.



25/01/2021

Kübra KARAPINAR

KISALTMALAR

ÇÇDBÖ: Çatışma Çözme Davranışları Belirleme Ölçeği

ASDÖ-R: Algılanan Sosyal Destek Ölçeği

ÖZET

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ERGENLERİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNİN SOSYAL DESTEK VE ÖZERKLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Kübra KARAPINAR

Bu araştırmanın temel amacı, ergenlerin çatışma çözme becerilerinin sosyal destek ve özerklikleri açısından incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Konya ili Meram ilçesinde orta öğretim kurumlarında öğrenim gören 14-18 yaş aralığında bulunan 369 kız 488 erkek olmak üzere toplam 857 ergen oluşturmaktadır.

Araştırmada öğrencilerin çatışma çözme becerilerini belirlemek için “Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği”, sosyal desteklerini belirlemek için “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği”, özerkliklerini belirlemek için “Ergen Özerklik Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak yapılmıştır. Verilerin analizinde, uç değer analizi yapılmış daha sonra normallik, homojenlik ve doğrusallık testleri yapılarak veri setinin parametrik testler için gerekli olan tek değişkenli ve çok değişkenli normallik kriterlerini karşıladığı tespit edildikten sonra SPSS 21.00 paket programları aracılığıyla istatistiksel analizler uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi, ANOVA, Pearson Momentler çarpımı korelasyonu ve aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır.

Çatışma çözme becerileri saldırganlık alt boyutu ile sosyal destek; aile, öğretmen ve arkadaş alt boyutlarıyla negatif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Çatışma çözme becerileri problem çözme alt boyutu ile sosyal destek; aile, öğretmen ve arkadaş alt boyutlarıyla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Çatışma çözme becerileri problem çözme alt boyutu ile özerklik davranışsal alt boyutuyla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Çatışma çözme becerileri problem çözme alt boyutu ile özerklik duygusal alt boyutuyla anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Çatışma çözme becerileri saldırganlık alt boyutu ile özerklik; duygusal, davranışsal alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Ergenlerin çatışma çözme becerileri toplam puanlarına bakıldığında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Ergenlerin çatışma çözme becerileri saldırganlık alt boyutuna göre erkeklerin saldırganlık alt boyutu puanlarının kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin çatışma çözme becerileri problem çözme alt boyutuna göre kadınların problem çözme alt boyutu puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin çatışma çözme becerileri toplam puanlarına bakıldığında sınıf seviyesine ve yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çatışma Çözme Becerileri, Sosyal Destek, Özerklik.

ABSTRACT

Department of Educational Sciences
Psychological Counseling and Guidance Program
Master Thesis

THE INVESTIGATION OF THE CONFLICT RESOLUTION SKILLS OF ADOLESTS IN TERMS OF SOCIAL SUPPORT AND AUTHORITY

Kübra KARAPINAR

The main purpose of this research is to examine adolescents' conflict resolution skills in terms of social support and autonomy. The sample of the study consists of a total of 857 adolescents, 369 girls and 488 boys, aged between 14 and 18 years of age, studying in secondary education institutions in Meram district of Konya province in the 2019-2020 academic year.

In the research, "Conflict Solving Behavior Scale" was used to determine the conflict resolution skills of the students, "Perceived Social Support Scale" to determine their social support, "Adolescent Autonomy Scale" to determine their autonomy and a personal information form prepared by the researcher. The research was carried out in accordance with the relational screening model. In the analysis of the data, extreme value analysis was performed, and then, after determining that the data set meets the univariate and multivariate normality criteria required for parametric tests, statistical analyzes were applied through SPSS 21.00 package programs. Independent sample t test, ANOVA, Pearson Moment product correlation and stepwise regression analysis were used in the analysis of the data.

Conflict resolution skills, social support with aggression sub-dimension; It has been determined that there are negative and significant relationships with family, teacher and friend sub-dimensions. Conflict resolution skills, social support with problem solving sub-dimension; it is seen that there are positive and significant relationships with family, teacher and friend subscales. It is seen that there is a positive and significant relationship with conflict resolution skills problem solving sub-dimension and autonomy behavioral sub-dimension. There was no significant difference in conflict resolution skills problem solving sub-dimension and autonomy emotional sub-dimension. Conflict resolution skills autonomy with aggression sub-dimension; no significant differentiation was observed with their emotional and behavioral sub-dimensions. Considering the total scores of adolescents' conflict resolution skills, it is seen that there is a significant difference according to gender. According to the aggression sub-dimension of adolescents' conflict resolution skills, men's aggression sub-dimension scores were found to be significantly higher than women. According to the problem solving sub-dimension of adolescents' conflict resolution skills, women's problem-solving sub-dimension scores were found to be significantly higher than men. Considering the total scores of adolescents' conflict resolution skills, it is seen that there is no significant difference according to class level and age.

Keywords: Conflict Resolution Skills, Social Support, Autonomy.

BÖLÜM 1

1 GİRİŞ

İnsanlar hayatları boyunca sürekli olarak değişip gelişirler. Ergenlik dönemi de bu değişimlerin yoğun olarak yaşandığı dönemlerden biridir (Deniz, 2010). Kulaksızoğlu (2004), ergenlik dönemini; biyolojik, psikolojik, zihinsel, sosyal değişme ve gelişmenin olduğu, buluş ile başlayıp bedence büyüme ile sona eren özel bir evre olarak tanımlamıştır. Ergen boyca ve bedence büyüme ile beraber cinsel, sosyal ve duygusal anlamda farklı bir döneme girmekte, bu gelişim alanlarında yaşadığı durumlardan dolayı kendisini farklı hissetmekte ve genellikle ebeveyn ve yaşamındaki diğer kişilerle iletişimde zorluklar yaşamaktadır (Yavuzer, 2007). Yani bireyler ergenlik döneminde hem kendi içinde hem çevresiyle yoğun olarak problem yaşamaktadır. Bu problemleri sağlıklı şekilde çözümlenmeyi sağlayacak en etkili becerilerden biri de çatışma çözme becerisidir (Tuzcuoğlu ve Erdoğan, 2014).

Çatışma çözme, ergenlik döneminde ergenin gelişim fonksiyonlarını dengelemesi ve başarması için kullandığı psikososyal becerilerin önemli bir parçası olarak kabul edilmektedir (Bilgin, 2008; Türnüklü, 2005; Türnüklü ve Şahin, 2004). Aslan (2008), çatışmanın yaşamımızda sürekli var olduğunu ve kişilerin karşılıklı olarak yaşamış oldukları sorunlarda ve hedeflerine ulaşma yolunda karşılaştıkları her sorunda ortaya çıktığını belirtmiştir. Çatışma çözme becerisine yaşamın her durumunda ihtiyaç duyulmaktadır. Bu sebeple çatışma çözme becerilerini pozitif ve negatif olarak yordayan parametrelerin de biliniyor olması gerekir. (Tuzcuoğlu ve Erdoğan, 2014).

Havighurst (1972), ergenlik döneminde gelişimsel işlevlerin bulunduğunu ve ergenlik dönemindeki bireylerin bu işlevleri doğru olarak başarması durumunda geliştireceklerini ifade eder. Bu gelişim işlevlerinden biri özerkliktir. Özerklik, ergenlik döneminde bulunan bir hayli ergen açısından “olgunluğa erişmiş olabilmenin gerekliliği olan kimlik duygusunun gelişmesini sağlamak” gibi önem arz etmektedir (Noom vd., 2001). Steinberg (2007), duygusal, davranışsal ve değer olarak özerkliği üçe ayırmıştır. Duygusal özerkliği, “ergenlik dönemindeki kişilerin bilhassa ailesiyle olan yakın ilişkilerindeki değişme durumuyla ilgili özerkliği” şeklinde tanımlamıştır. Ergenin bu dönemde ki bağımsızlık durumları, değişimler ve gelişmeler tabii ki bir sosyal çevre içinde gerçekleşmektedir. Ergenin bu sosyal çevrede almış ya da hissetmiş olduğu

psikolojik ve sosyal destek ergenin bağımsızlığına ve bireyleşmesine dolayısı ile özerkliğine etki edeceği söylenebilir.

Yıldırım (1997), sosyal desteği “bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek olarak” tanımlamıştır. Dülger (2009), Güney (2017), Köksal Akyol ve Salı (2013) , Lepore vd. (1991), Saygın (2008), sosyal desteği, “kişilerin toplum tarafından sevildiğine ve korunduğuna inanarak o topluma bağlanması, inanarak yardımda bulunmaları veya kendileri için önemi, değeri olan toplumsal gruba bağlılık oluşturmaları olarak” ifade etmişlerdir.

Ergenlik döneminde yaşanan değişim ve gelişimle beraber bu evrede olgunlaşma çabasında olan ergenin benlik karmaşası ve uyum sorunları artış gösterir. Bu güç dönemde ergenlik dönemindeki bireyin sağlıklı bir kimlik oluşturabilmesi, en önemlisi karşısına çıkan sorunları çözebilme yetisiyle sağlanabilir. Bu evrede ergenlik dönemindeki bireye sağlanacak olan sosyal destek ergenlerin kendilerini daha önemli hissetmelerine sebep olacaktır. Bununla birlikte benlik saygılarını arttıracak, sorunlarını daha basit ve başarılı bir biçimde analiz etmelerine olanak sunacaktır. Sorunlarını analiz edemeyen ergen ise bu dönemde diğer bireylerle yakınlık kurmaktan korkma, yalnızlık eğilimi gösterme, toplumdaki diğer bireylerle duygusal yakınlık kuramama gibi sorunlar yaşayabilir (Ünüvar, 2003).

Çatışmaya sebep olan ve ergende stresi yaratan duruma uyum gösterme, durumla etkili olarak başa çıkabilme ve bu durumun etkisini kontrol ederek yeterli gösterebilmesi, ergenin sosyal yeterlik, özerklik, sosyal destek, yaşamda anlam algısı, benlik saygısı, olumlu bir aile iklimi ve etkili sağlık ve bakım hizmetleri gibi koruyucu faktörlerle yakından ilgilidir. Bu koruyucu etkenler kişinin çatışmalara daha anlamlı ve pozitif tepkiler göstermesinde fayda sağlamaktadır (Aydın, 2010; İleez, 2006). Bu nedenle bu araştırma, ergenlerin özerklik ve sosyal desteğin, çatışma çözme becerisinde ne kadar etkiye sahip olduğunu ortaya koyma amacı taşımaktadır.

Araştırmada ayrıca ergenlerin çatışma çözme becerilerinin, sosyal destek ve özerklikleri cinsiyet, yas, sınıf düzeyi açısından da incelenecektir. Bu araştırmada temel amaç mevcut durumu olduğu gibi ortaya koymak ve bu mevcut durum içerisinde bağımlı değişken ile bağımsız değişken arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ergenlerin sosyal desteklerinin ve özerkliklerinin, çatışma çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını incelemektir.

1.1.1 Araştırmanın Alt Amaçları

1. Ergenlerin çatışma çözme puan ortalamaları cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

2. Ergenlerin çatışma çözme puan ortalamaları yaşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

3. Ergenlerin çatışma çözme puan ortalamaları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

4. Çatışma çözme becerileri, sosyal destek ve özerklikleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?

1.2 Araştırmanın Önemi

Yaşamın her alanında bireyler arasında çeşitli nedenlerle çatışma yaşanabilmektedir. Ergenlik dönemiyle birlikte birey hem kendisiyle hem çevresiyle yoğun bir şekilde çevreye uyumunu etkileyen birçok çatışma yaşamaktadır. Bireylerin, yaşadıkları bu çatışmaları hayattan doyum almak ve mutlu olmak için çözüme ulaştırması gerekir. Bu dönemde ergenlerin çatışma çözme becerileri konusunda yetkin olmaları da karşılaştıkları çatışmalarda olumlu bir şekilde çözüme ulaşmalarını sağlayacaktır.

Yaşamda var olan bu çatışma süreçlerinde ergenlerin benimsedikleri yaklaşımlar da, süreçlerin olumlu ya da olumsuz sonuçlanmasını şekillendirmektedir. Yapılan araştırmalarda özerklik ve sosyal desteğin çatışma çözme sürecinde benimsenen yaklaşım ile ilişkili olduğu düşünülmektedir.

Bu sebeple araştırmanın ergenlerin çatışma çözme becerisi üzerinde sosyal desteğin ve özerkliğin etkileri açısından yarar sağlayacağı düşünülmekte ayrıca ülkemizde bu değişkenlerle yapılmış olan çalışma sayısının çok sınırlı olması nedeniyle, bu konularla ilgili araştırma yapmanın ve ilgili alanda bilgi sahibi olmanın çocuklara, gençlere, ebeveynlere yönelik ve eğitim kurumlarında yapılacak geliştirici ve önleyici psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarına yarar sağlayabileceği ve bu alanlarda

gelecekte yapılacak çalışmalara kaynak oluşturabileceği ve konuya ilişkin literatüre katkı sağlayabileceği düşünüldüğünden önemli görülmektedir.

1.3 Sınırlılıklar

1. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 eğitim öğretim yılı Konya ili Meram ilçesi Fen, Anadolu, İmam Hatip ve Meslek liselerinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları farklı gruplara, örnekleme benzediği ölçüde genellenebilir.
2. Araştırma, ergenlerin çatışma çözme becerilerini, Koruklu (2018)' nun revize ettiği "Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği'nin; sosyal destek değişkeni, Yıldırım (2004) tarafından geliştirilen 'Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin; özerklik değişkeni, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Musaağaoğlu (2004) tarafından yapılan "Ergen Özerklik Ölçeği'nin ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.4 Tanımlar

Araştırmada kullanılan kavramların tanımları aşağıda belirtilmiştir.

Çatışma Çözme: Anlaşmazlık yaşayan bireylerin, başarılı bir sonuca ulaşmaya yönelik beraber yaptıkları çalışma sürecidir (Mourer, 1991; Akt. Taştan, 2004).

Sosyal Destek: Ruhsal sağlığın korunması, ciddi yaşamsal durumlara uyum sağlanması ve gelişim döneminin sağlıklı bir şekilde yaşanması için diğer bireyler tarafından yapılan duygusal, maddi, fiziksel ve bilgi verici yardımdır (Arman, 2009; Dunst vd. 1986).

Özerklik: Ergenlik dönemindeki bireyin zaman geçtikçe duygu, eylem ve değer olarak aile, arkadaş ve yaşamındaki diğer bireylerden bağımsızlaşması durumudur. Bağımsız olmak ve kendi kendini yönetmektir (Russell ve Bakken, 2002; Spear ve Kulbok, 2004; Steinberg, 2007; Akt. Erçevik, 2014).

BÖLÜM 2

2 KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1 Çatışma Çözme

2.1.1 Çatışmanın Tanımı

Çatışma, kişi ya da kişilerin belli konuya karar verme sürecinde uyumsuzluk yaşaması sonucunda ortaya çıkan anlaşmazlık durumudur (Taştan, 2004). Bireyin amacına ulaşmak için harcadığı emek ve göstermiş olduğu eylemleri engellendiğinde ortaya çıkan anlaşmazlık durumuna çatışma denir (Bilgi, 2018). Akın (2018)'a göre çatışma; iki ya da daha fazla kişinin istekleri ve hedefleri örtüşmediğinde engellenme duygusu yaşama durumudur.

Öğülmüş (2001), çatışmayı iletişim içindeki taraflardan birinin, kullandığı iletişim şekli ile olması gereken iletişim şekli arasındaki farklılığı algıladığı, bu farklılıktan dolayı huzursuzluk duyduğu bu huzursuzluğu sona erdirmek için girişimde bulunduğu ve bu girişimin engellenmesidir şeklinde tanımlamıştır.

Deutsch (1994)'e göre çatışma, kişinin yaşamında olağan şekilde var olan, iki veya ikiden çok kişilerin aralarında yaşamış oldukları uyumsuzluktur. Akbalık (2001) diğer tanımları esas alarak çatışma kavramını, aynı sosyal ortamda karşılıklı ilişkiye sahip birden çok birey arasında kaynakların sınırlı olması, değer, gereksinim ve çıkar durumlarının karşılıklı olarak uzlaşmaması neticesiyle kendini gösteren anlaşmazlık, şeklinde ifade etmiştir.

Can (2005) çatışmayı, birey veya grup içinde seçenekler arasında tercihte bulunurken karşılaşılan güçlük ve karşılaşılan güçlük sonucu sebebiyle karar sisteminde bozulma şeklinde ifade etmiştir.

Öner (2000), çatışmaların, bir veya daha fazla bireyin bir olay hakkında anlaşmazlığa düştüğü durumlarda kendini gösterdiğini belirtir. Bireylerin istek, gereksinim ve dürtülerinin birbiriyle karşıt olduğu durumlarda da çatışmanın yaşanabileceğini belirtir.

Johnson ve Johnson (1996), çatışmaların yaşamdaki buldukları yeri, bir metaforla şu şekilde ifade etmişlerdir: Yer yuvarlağının kendi ekseninde dönmesini

önlemek mümkün değildir. Bunun gibi kişilerarası çatışmaları da toplumsal hayatın dışında tutmak mümkün değildir.

Arslan (2005) ise çatışma kavramını, iki veya daha çok bireyin istek ve hedeflerinin uzlaşmadığı ve bireylerin engellenme duygusuna kapıldıkları bir uzlaşmazlık durumu şeklinde ifade etmiştir.

Gümüseli (1994)' ne göre çatışma, kişi veya grupta belli sebeplerden dolayı meydana gelen uzlaşmazlık, karşıtlık, uyumsuzluk şeklinde görülen, sağlıklı bir yönetim sağlanmadığı zaman gruba ve kişiye zarar gösterebilen dinamik etkileşme sürecidir.

Yavuzer (2003) ise çatışmayı, kişilerarası ilişkilerde, bireylerin karşılıklı bir şekilde birbirleriyle ilgili gereksinim ve taleplerine müdahalede bulunulması durumunda ya da değerleri uyuşmadığı durumda, bireyler arasında meydana gelen uzlaşmazlık, zıt düşme, kavga ve sürtüşme olarak tanımlamıştır.

2.1.2 Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar

Çatışmaya yönelik yaklaşımlar üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar geleneksel (klasik), davranışsal (neoklasik) ve etkileşimci (modern) yaklaşımlardır.

2.1.2.1 Geleneksel(Klasik) Yaklaşım

1930'lu ve 1940'lı yıllar arasında etkinliğini koruyan geleneksel yaklaşıma göre çatışmanın şiddet ve kavga gibi kelimelerle aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Çatışmayla ilişkilendirilen bu olumsuz kavramların çatışmayla kullanılmaması için çatışmanın engellenmesi gerektiği görüşünü savunmuşlardır (Atiker,2006). Klasik yaklaşımda çatışma, bireylerde stres ve bunalıma sebebiyet vererek iş doyumunu sağlamamaya ve verimi düşürmeye neden olur, bireyler arası ilişkilerin olumsuz olmasına ve gruplar arası ayrışmaların olmasına yol açar. Bu görüşü benimseyenler insan faktörünü dikkate almayarak iş ve yöntem üzerine odaklanırlar. Verimliliğin oluşması adına çatışmadan uzak durulması gerektiğini savunurlar (Bulut,2009).

2.1.2.2 Davranışsal (Neoklasik) Yaklaşım

Davranışçı yaklaşımı benimseyenlere göre çatışma, birey ve grupların farklılıklarından dolayı ortaya çıkmaktadır. Çatışmanın ortadan kaldırılmasının bu farklılıkların da ortadan kaldırılması anlamına geleceğini, bu sebeple çatışmanın ortadan

kaldırılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Çatışmaların yönetilmesi gerektiği, yönetildiği zaman olumlu sonuçlara ulaşılacağını ifade etmişlerdir (Atiker,2006).

2.1.2.3 Etkileşimci (Modern) Yaklaşım

Günümüzde de etkinliğini sürdüren bu yaklaşıma göre çatışma, örgüt için vazgeçilmezdir. Çatışmalar aşırıya kaçmadan örgüt içinde varlığını korumalı, bu sayede örgütün dinamizmini ve verimliliğini arttırmalıdır. Çatışmasız bir örgütte, örgütün yapısı bozulacaktır. Çatışmayı kabul eden örgüt üyeleri çözüm arayışına girecek bu da örgütün gelişimine katkı sağlayacaktır (Balcı, 1995).

2.1.3 Çatışma Nedenleri

Bodine, Crawford ve Schrumpf (1997), çatışmayı üç temel nedenle açıklamıştır. Bunlar temel ihtiyaçların karşılanmaması, kaynakların kıtlığı ve farklı değerlerdir.

1.Temel İhtiyaçların Karşılanmaması: İnsanların yaşamlarını sürdürmesi, aitlik duygusuna sahip olması, güç sağlaması, eğlence ve özgürlük ihtiyaçlarını kapsamaktadır. Ait olmak; sevmek-sevilmek, paylaşmak ve diğer kişilerle işbirliği yapabilme durumuyla karşılanabilmekte iken artık bu ihtiyaç arkadaşlık ve sevgi ihtiyacı şeklinde de ifade edilmektedir. Güç sağlamak; başarı göstermek, yerine getirmek, takdir görmek ve saygı görmekle gerçekleşir. Özgürlük; hayatımızla alakalı seçimde bulunma gereksinimidir ve eğlence ihtiyacı; gülme, eğlenme ve oynamayı kapsamaktadır.

2.Kaynakların Sınırlı Olması: Genellikle kaynakların sınırlı olmasıyla çatışmalar ortaya çıkmaktadır. Nedeni para, mal ve zaman kaybıdır.

3.Değerlerin Farklı Olması: İnanç çatışması, ilkelerin farklılığından kaynaklanır. Kişilerin, hayatlarında ve ilişkilerinde inanç ve değerlerini diğer kişilere karşı koruma ve değiştirmeme, direnç gösterme eğilimleri vardır. Cinsiyet, ırk, sosyal durum, etnik topluluklar, kültürel etmenler ve kabiliyetler farklılık gösterir. Bu farklılıklar değerler, kültürel ve sosyal çeşitliliktir. Çatışmanın çözümü için kişilerin değerlerinin farklı olabileceğini kabul etmesi, onları değiştirmeye çalışmaması önemli bir durumdur. Eğer kişiler inanç ve değerlerin farklı oluşundan dolayı birbirlerini reddetmez ve bunu öğrenirlerse, çatışmaya daha olumlu biçimde yürütebilirler (Akt. Güner, 2007).

Karip (2003) 'in yapmış olduğu araştırmada çatışma, kişi ve gruplarda ifade edilen nedenlerin bir araya gelmesiyle meydana gelir. Bireylerin ve grupların istek, ilgi ve çıkarlarına örtüşmeyen olguları yapmaları istendiği durumlarda, isteme ve tercihte bulunmalarını önleyecek durumlarda, kendilerinde bulunan imkânların sınırlı olması halinde, farklı sebeplerle kullanılmakta olan ortak durumlarda tutum, amaç ve yetenekleriyle örtüşmemesi halinde, birlikte yapılan olaylarda farklı tutum ve davranışlara sahip olunması durumunda ve herhangi bir iş yapılırken diğer bireylere bağlı olunduğu durumlarda ortaya çıkabilir.

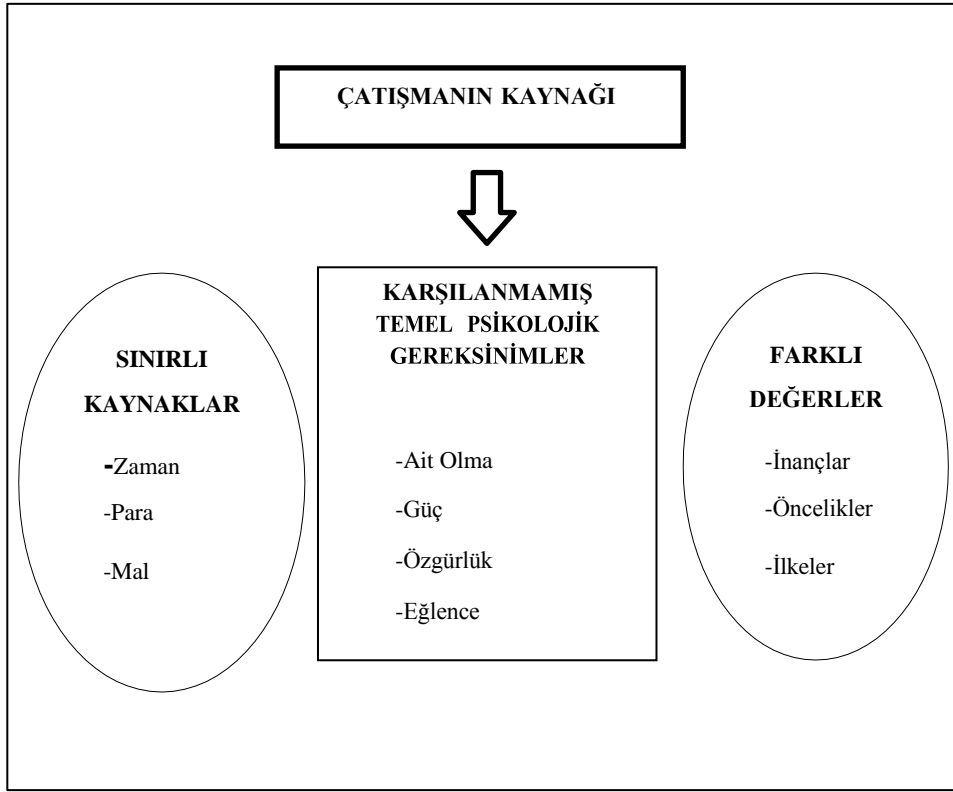
Goldstein (1999), çatışma iletişimi ölçeğinin güvenirlilik ve geçerlik çalışmasını yaptığı araştırmada, cinsiyete göre anlamlı fark ortaya çıkmış, “duygusal ifade” ve kendini açma” alt ölçeklerde kızların erkeklere göre daha yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Etnik köken ile ilgili karşılaştırmada da anlamlı bir fark ortaya çıkarak Japon asıllı Amerikalıların, Avrupa asıllı Amerikalılara göre bütün alt ölçeklerde düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmüştür (Akt. Arslan, 2005).

Kreidler, öğrenciler arasındaki çatışmaların altı sebepten kaynaklandığını belirtmiştir. Bunlar;

1. Okuldaki öğrenciler birlikte öğrenmeyi bırakarak, karşılıklı rekabet şeklinde bir sınıf kültürü oluşturmaları,
2. İçtenliğin ve hoşgörünün olmadığı sınıf ortamı oluştuğunda,
3. Çatışmaların temeli olan iletişimin olmadığı, farklı şekilde anlatım ve birbirlerini yanlış anlama durumlarında,
4. Duyguların doğru bir şekilde anlatılmaması,
5. Çatışma çözme becerisinin yetersizliğiyle çatışmayı sonlandıramama,
6. Sert davranış ve kurallar, kendine ait gücün otoriter bir şekilde kullanılması durumudur (Türnüklü, 2003).

Çatışma nedenleri yukarıda bahsedilmiştir. şema olarak da çatışma nedenlerini Taştan ve Öner (2010) şu şekilde şematize etmiştir.

Şekil 2.1 Çatışmanın Nedenleri (Taştan ve Öner, 2010)



Şekil 2.1’de görüldüğü üzere kişiler arası çatışmaların nedenleri üç ana başlıkta toplanmaktadır. Bunlar; karşılanmayan temel psikolojik gereksinimler, sınırlı kaynaklar ve farklı değerlere sahip olmadır.

2.1.4 Çatışma Türleri

Johnson ve Johnson (1991) ise dört şekilde çatışmadan bahseder. Bunlar; tartışma, kavramsal çatışma, çıkar çatışması ve gelişimsel çatışmadır. Bu çatışmaları, bireyler kendi yaşantılarında farklı zaman ve mekanlarda farklı bireylerle yaşayabilir. Bazı durumlarda bu çatışmaların birden fazlası bir arada olabilir. Bu çatışma türleri ise;

1. Tartışma: Bireylerin düşünceleri, bilgi birikimleri, teorileri diğer bireylerle uyuşmadığı durumlarda ortaya çıkar. Bu bireyler birbirleriyle anlaşmaya çalışırlar. Çatışmanın yeri ise bu bireylerin anlaşmazlığı çözmeye uğraşlarının altındadır.

2. Kavramsal Çatışma: Bireylerin yeni muhafaza ettiği bilgisiyle daha önceden bulunan mevcut bilgisi arasında tutarlılığın olmadığı durumlarda ortaya çıkan çatışmadır (Taştan, 2004). Öğrencilerin birbirleriyle ya da öğrenci ile öğretmen arasında geçen bir tartışma öğrencilerin kendi iç dünyalarında istek ve kavramsal bir çatışmaya sebep olur. Kavramsal çatışma bilimsel olarak kendi içinde bir öğrenme isteğini

doğurur. Bu durum öğrenciye yeni bilgi ve deneyimle birlikte daha anlamlı bilişsel bir bakış açısı ve akıl yürütme sürecine güdüler (Pekkaya, 1994).

3. Çıkar Çatışması: Bir kişinin kendi amaçlarını gerçekleştirememesi, kendi ihtiyaçlarını karşılayamaması durumlarında ortaya çıkan çatışmadır. Herkesin kendi yaşantısında farklı istek, gayeleri vardır ve bu istekleri için çaba harcarlar. Kişiler bu isteklerini olumlu anlamda elde ettikleri zaman çıkarlarına ulaşmış olurlar. Farklı bireylerin çıkarlarına ulaşmak için sarf ettikleri emekler birbirlerini engellerse bu durumda ortaya çıkan çatışma “çıkar çatışması”dır (Taştan, 2004).

4. Gelişimsel Çatışma: Büyüme ve gelişmeyle beraber kişilerin hayata bakışlarının, beklentilerin ve gayelerinin farklılık göstermesi neticesinde meydana gelen çatışma türüdür. Bireylerin o anda yaşadığı gelişim dönemine bağlı olarak, yaşamlarının içindeki diğer bireylerle yaşadığı çatışmaların nedenleri de farklılık gösterir (Taştan, 2004).

Çatışmalar, çatışma kaynaklarına ya da çatışmanın gerçekleştiği toplumsal-örgütsel düzeye göre sınıflandırılabilir. Rahim vd. (1992)'nin çatışmanın kaynaklarına göre yapmış olduğu sınıflandırma aşağıda belirtilmiştir.

1. Duyuşsal Çatışma: Birbirleriyle iletişimde olan bireylerin problemlerini çözmeye çalıştıkları zamanlarda, problemle ilgili duygu ve düşüncelerinde farklılık olduğunu fark ettikleri zaman duyuşsal çatışma ortaya çıkar. Aynı zamanda bu çatışma türü psikolojik çatışma olarak da bilinmektedir.

2. Çıkar Çatışması: Sınırlı düzeyde kaynakların paylaşımı ve kullanılması durumunda bireylerin seçmiş oldukları tercihleri arasında tutarsızlık veya uyumsuzluk yaşanması durumudur. Bu çatışma türü, sahip olunan kaynaktan kimin ne seviyede pay alacağından kaynaklanabilir.

3. Değer Çatışması: Bireylerin bazı durumlardaki değerlerinin uyumsuzluğundan dolayı değer çatışmaları yaşanmaktadır. Bu çatışma türü, ideolojik çatışma olarak da adlandırılmaktadır.

4. Bilişsel Çatışma: Bireylerin düşünme süreçlerindeki durumların bilincine varması ve değerlendirmesi farklılıklarından kaynaklanan çatışmalardır. Bilişsel

çatışmalarda, bireyler birtakım konuları ya da olayları farklı şekilde yorumlar ve yargılar.

5. Amaç Çatışması: Bireylerin seçmiş oldukları isteklerinden, gayelerindeki hedeflerin uyuşmazlığından kaynaklanır. Çatışma yaşayan bireyler amaçlarında bazen kısmi bazen de tam uyuşmazlık yaşayabilir.

6. Esas Çatışma: Bireylere verilen bir görev, sorumluluk veya işle ilgili önemli konulardaki uyuşmazlıklar esas çatışmaya sebep olabilir. Temel, ana konularda ortaya çıkan ve içeriğe ve öze ilişkin bir çatışmadır.

7. Gerçekçi Olan ve Gerçekçi Olmayan Çatışmalar: Gerçekçi olan çatışmalar bir amacı yönelik yaşanan çatışmalardır. Gerçekçi olmayan çatışmalar ise, bireylerin gerilimlerini azaltma gereksinimleri ve husumetlerini, bilgi eksikliklerini ve yapmış oldukları hatalarını söylemeleri sonucu yaşanabilir.

8. Kurumsallaşmış ve Kurumsallaşmamış Çatışmalar: Birbirleriyle çatışma yaşayan bireylerin belli kuralları izleyip izlememeleri, yapılması muhtemel davranışlar gösterip göstermemeleri ve kişiler arası ilişkilerinde devamlılığı sağlayıp sağlayamamaları durumlarında yaşanan çatışmalar olarak ifade edilebilir.

9. Cezalandırıcı Çatışmalar: Birbirleriyle çatışma yaşayan bireylerin birbirlerini cezalandırmaya çalışması ve birbirlerine zarar vermeye çalışması sonucunda ortaya çıkan çatışmalardır.

10. Yanlış Atfedilen Çatışma: Yanlış atfedilen çatışma ise; davranışlar, taraflar ve olaylar gibi çatışma nedenlerinin doğru olmayan bireylere atfedilmesiyle ortaya çıkar.

11. Yanlış Yöneltilen Çatışma: Bu çatışma türünde ise birbiriyle çatışma yaşayan bireyler, yaşamış oldukları hayal kırıklıklarını, öfkelerini ve saldırganlıklarını ya çatışmayla ilgisi olmayan bireylere yöneltirler ya da çatışmayla ilgisi olmayan bireyler üzerinde güç elde etmek için çatışmayı daha farklı konular üzerine yöneltmeye çalışırlar.

Hoelscher ve Comer (2002) kişilerarası, içsel, gruplar arası ve örgütsel olarak çatışmayı üç türe ayırmışlardır.

1. İçsel çatışma: Birey bu çatışmayı kendi içinde yaşar. Bireyi tanımak için kişilerarası ilişkilerine ve iç çatışmalarına odaklanmak gerekir.

2. Kişilerarası ve gruplar arası çatışmalar: Birden fazla kişi ya da gruplar arasında yaşanır. Bu çatışmalar kişilik farklılıklarından, egemenlik için gösterilen mücadelelerden, iletişim bozukluğundan kaynaklanır.

3. Örgütsel çatışma: Örgütler (kuruluşlar), birden fazla kişi ya da gruplar arasında gerçekleşir. Çeşitli sebeplerden kaynaklanan anlaşmazlıklarla yaşanan çatışma durumlarıdır.

Moore (1996), çatışma biçimlerini ve kaynaklarını şöyle açıklamaktadır (Akt. Karip, 2003) .

Şekil 2.2 Çatışma Biçimleri ve Çatışma Kaynakları (Moore, 1996; Akt. Karip,2003).

Çatışma Biçimi	Çatışma Kaynakları
İlişki Çatışması	<ul style="list-style-type: none">• Aşırı Duygusallık• Yanlış anlama, önyargı ve kalıp yargılar• İletişim bozukluğu/zayıflığı• Negatif davranışların sürekliliği
Veri Çatışması	<ul style="list-style-type: none">• Bilgi yetersizliği ve yanlış bilgi• Verilerin farklı yorumlanması• Değerlendirme süreçlerinin farklılığı• Nelerin ilgili olduğuna ilişkin görüş farklılığı
Çıkar Çatışması	<ul style="list-style-type: none">• Çıkarlar üzerinde algılanan ya da gerçekten var olan rekabet• İşlemsel çıkar farklılıkları• Psikolojik çıkar farklılıkları
Yapısal Çatışma	<ul style="list-style-type: none">• Yapıcı olmayan davranış veya etkileşim biçimi• Kaynakların dağılımında, sahipliğinde ve kontrolünde eşitsizlikler• Yetki ve güç dengesizlikleri• İşbirliğini engelleyici çevresel, fiziksel ya da coğrafi etkenler• Zaman sınırlılıkları
Değer Çatışması	<ul style="list-style-type: none">• Düşünce ve davranışları değerlendirmede ölçüt farklılıkları• Manevi değeri olan amaç ayrılıkları• Yaşam biçimi, ideoloji ya da din farklılığı

2.1.5 Çatışma Çözme Süreçleri

Bazı araştırmacılar çatışma çözümede bireylerin takip etmelerini sağlayacak problem çözme basamakları geliştirmişlerdir. Çatışma çözme sürecinde yararlanılan bu aşamalar kişilerin olay ve durumlara karşı izlenimlerini ve sürecin sonunu etkilemektedir.

Johnson ve Johnson (1997), çatışma çözme sürecini dört aşama şeklinde ifade etmişlerdir.

Ne istediğini tanımlama: Süreçte ilk yapılması gereken kişilerin isteklerini tanımlamadır ve bireylerin isteklerini gerçekleştirmek istediği durumlarda çatışma yaşanır.

Duyularını tanımla: Kişilerin sorunlarını çözme durumunda yalnız isteklerini tanımlamaları yeterli değildir. Bu basamakta duyguların da ifade edilmesi gerekmektedir.

Pozisyonlara göre değişen nedenleri anlatma: Bu basamakta bireyler, kişisel sebeplerini belirtmeleri gerekir.

Diğerlerinin perspektifini anlama: Bu adımda ise karşı tarafın bakış açısıyla olay ve durumlara bakma mevcuttur.

Johson ve Johson (1997), Amerika Birleşik Devletleri'nde akran arabuluculuk programının etkinliğini inceledikleri araştırmalarında, akran arabuluculuk programı uygulamışlardır. Bunun sonucunda, öğrencilerin müzakere ve arabuluculuk programındaki uygulamaları başarılı bir şekilde öğrendiklerini, çatışma durumlarında uygulayabildiklerini ve bu bilgiyi akademik yıl boyunca devam ettiklerini belirtmişlerdir.

Kağıtçıbaşı (1999), çatışma çözümü sürecinde kullanılması mümkün bazı tekniklerden bahsetmiştir.

Pazarlık etmek: Birbirleriyle çatışma yaşayan bireyler karşılıklı tekliflerde bulunarak birbirlerini ikna etmeye çalışırlar. Bu şekilde bir sonuca varmayı hedeflemektedirler. Bu süreç başarılı olursa çatışma çözülür fakat başarılı sona ermezse çatışma bulunduğu durumdan daha da şiddetli devam eder.

Ortak amaçlar yaratmak: Birbirleriyle çatışma yaşayan bireylerin çıkarları doğrultusunda bir üst amaç oluşturulur. Bu ortak amaç başarılı bir şekilde oluşturulursa “biz ve onlar” şeklinde algılanan yargıları ortadan kalkar ve birliktelik rekabetin önünde olur.

Karşıt yanıtlar stratejisi: Öfke ve saldırgan olma gibi olumsuz duyguları içinde barındıran kişilerin, bu yaşadıkları duyguların tam tersi tepkiler ve duygulara dayanan çevre oluşturularak bu olumsuz duygularından uzaklaşma durumu sağlanır.

Yavuzer, Karataş ve Gündoğdu (2013)’ nun nicel ve nitel bir çalışma olan ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesiyle ilgili araştırmalarında, ergenlik dönemindeki bireyin çatışma çözme davranışlarını okul türü, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından incelemiştir. Araştırma sonucuna bakıldığında, 10-11. Sınıftaki ergenlerin ve erkeklerin saldırganlık davranışına daha meyilli olduğu ve saldırganlığı yüksek çıkan ergenlerin fiziki ve söze dayanan harekette bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Basım, Çetin ve Meydan (2009) tarafından yapılan araştırmada ise iç kontrol odağına sahip kişilerin çatışma durumuna karşı pozitif yaklaşım sergilediği, kişiliğe dair değişkenlerin ve cinsiyetin kişilerarası çatışma çözme süreçlerinde etkin bir rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğülmüş (2002), kişilerarası çatışma çözümede kullanılmak için geliştirilmiş olan yapılandırılmış problem çözme süreçlerinin bulunduğunu belirtmiştir. Bu süreçler müzakere, arabuluculuk, fikir birliği veya uzlaşım yoluyla karar vermedir. Müzakere, aralarında çatışma yaşayan bireylerin kimseden yardım almadan kendilerinin veya temsilcilerinin yaşanan çatışmayı çözmek için yüz yüze geldikleri çatışma çözme sürecidir. Arabuluculuk, “arabulucu” olarak ifade edilen çatışma dışında bulunan başka bir bireyin yardımıyla birlikte, çatışma yaşayan bireylerin veya temsilcilerinin, yaşanan çatışmayı çözmek için bir arada buldukları bir sorun çözme sürecidir. Uzlaşım yöntemiyle karar verme ise grupla problem çözme sürecidir. Bu süreç, çatışma yaşayan bireylerin veya temsilcilerinin, çatışmanın içinde olan bütün bireylerin onaylayacağı bir eylem planı hazırlayarak, işbirliği içinde çatışmayı çözmeye çalıştıkları bir süreçtir.

2.1.6 Çatışma özme Stratejileri

İnsanın olduğu yerde çatışma olgusundan bahsetmek oldukça doğaldır. İnsanlar var oldukça çatışma her türlü yaşanacağından dolayı bununla ilgili en doğru yapılacak eylem, en uygun yöntem ve stratejileri kullanarak süreci yönetmek şeklinde olacaktır. Bu sebeple uzun bir süreçle beraber araştırmacılar, çatışmanın boyutlarını araştırarak en doğru stratejiyi oluşturmak için çaba sarf etmişlerdir. Yapılan ilk çalışmalarda modellerin boyutları konusunda uzlaşma yaşanmamıştır. atışmaya karşı nasıl bir etki söz konusu olacağı, bireyin çatışmaya karşı algısına, tecrübe ettiği öğrenmelere, örnek almalarına ve diğer bireylerin çatışmaya nasıl karşılık verdiğine bağlıdır. Çatışma özme stratejilerinden çoğunlukla başvurup kullandıklarımız konusunda farkındalık oluşturulması yaşanan çatışmaların olumlu şekilde sonuca ulaşmasında etkili olabilmektedir (Taştan ve Öner, 2010).

Çatışma yönetimi ve stratejileri konusunda araştırmacıların ikili model, üçlü model, dörütlü model ve beşli model gibi farklı boyutlarda görüş belirttiği görülmektedir.

Deutsch (1949),çatışmayla ilgili yaptığı araştırmalarında “işbirliği-rekabet” ikili modelini ortaya sürmüştür. . Lawrence ve Lorsch (1967), üçlü bir model ortaya koymuşlardır: zorlama, yumuşatma ve yüzleşme. Kurdek (1994), yaptığı araştırmalar sonucunda problem çözme, çarpışma, geri çekilme ve uyma boyutlarından oluşan dörütlü bir model ileri sürmüştür. Thomas (1976), alışmaları sonucunda ise işbirliği yapma, uyumlu olma, kaçınma, rekabet ve uzlaşma boyutlarından oluşan beşli bir model ortaya koymuştur (Akt. Rahim, 2001).

Şekil 2.3 Çatışmalarda Kullanılan 2-5 li Modeller (Rahim, 2001)

Modeller	I	II	III	IV	V
İkili Model					
Deutsch(1990)	İşbirliği	-	-	Rekabet	-
Knudson, Sommer & Golding(1980)	Sorumluluk	-	Kaçınma	-	-
Üçlü Model					
Putnam & Wilson(1982)	Çözüm belirleme	Yüzleşememe	-	Denetim	-
Lawrence & Lorsch(1967a)	Yüzleştirme	Yumuşatma	-	Zorlama	-
Billingham & Sack(1987) Akıl yürütme - - Sözel saldırganlık	Akıl yürütme	-	-	Sözel saldırganlık	-
Rands, Levinger & Mellinger(1981) - - Kaçma Saldırı Uzlaşma	-	-	Kaçma	Saldırı	Uzlaşma
Dörtlü Model					
Pruitt (1983)	Problem çözme	Kazanç sağlama	Hareket etmeme	Çekişmek	-
Kurdek (1994)	Problem çözme	Uyma	Geri çekilme	Sorumluluk	-
Beşli Model					
Follett (1940)	Entegrasyon	Bastırma	Kaçınma	Zorlama	Uzlaşma
Blake & Mouton(1964)	Yüzleştirme	Yumuşatma	Kaçınma	Zorlama	Uzlaşma
Thomas (1976)	İş birliği yapma	Uyma	Kaçınma	Rekabet	Uzlaşma
Rahim (1983)	Entegrasyon	Ödün verme	Kaçınma	Zorlama	Uzlaşma

Johnson ve Johnson (1991), bireylerin kişiler arası çatışma çözümlerinde beş stratejiden birini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunlar “kaplumbağa (geri çekilme)”, “oyuncak ayı (yatıştırma)”, “tilki (uzlaşma)”, “köpek balığı (güç kullanma)”, “baykuş (yüzleşme)” şeklinde tanımlanır. Beş çatışma çözme stratejilerini birer hayvan sembolü ile açıklamışlardır. Bu çatışma çözme stratejilerinin hangisinden faydalanılacağı ise amacın ve ilişkinin önemine bağlıdır.

1) Kaplumbağa (Geri Çekilme): Sorunları çözmezler ve çatışmadan kaçınırlar. Çatışmaya neden olan kişilerden ve sorunlardan uzak durma eğilimleri vardır. Çatışmaları çözmenin gereksiz bir çaba ve olanaksız olduğunu düşünürler. Bundan dolayı çaresizlik duygusu yaşarlar. Çatışmalarla karşılaşmaktansa fiziksel ve psikolojik olarak geri çekilmenin daha basit olduğu yargısına varırlar (Johnson ve Johnson, 1991). Kaplumbağaların karşılaşmış oldukları zahmetli ya da tehlike arz eden süreçlerde kabuklarına çekildikleri gibi bireyler de kazanamayacağını öngördüğü, karşısındaki bireyin haklılığını ve güçlülüğünü kabullenme gösterdikleri zamanlarda geri çekilme durumunda bulunurlar (Koruklu, 1998).

2) Oyuncak Ayı (Yatıştırma): Bu yöntemi benimseyen kişiler için amaçları önemli değildir, bu kişiler için ilişkiler önemlidir. Kendi istek ve gereksinimleri önemli değilken, diğer kişilerin istek ve gereksinimleri onlar için daha önemlidir. Bu kişiler her daim başkalarının isteklerini ve gereksinimlerini karşılama çabası içine girerler. Başkalarının zarar görmemesi ve bu kişilerle ilişkilerinde sorun yaşamamak için çatışmalardan kaçınırlar (Johnson ve Johnson, 1991).

3) Köpek Balığı (Güç Kullanma): Bu kişiler her daim kazanma, güçlü olma ve kendi isteklerini zorla kabul ettirme düşüncesi içindedirler. Gerekirse şiddete başvururlar. Bu kişiler için ilişkiler önemsizdir ve ne pahasına olursa olsun kazanma amaçları vardır. Kazanmak başarı ve gurur, kaybetmekse zayıflık, yetersizlik ve başarısızlık duyguları yaşamalarına neden olur (Johnson ve Johnson, 1991). Bu strateji içinde olan kişinin, daim olarak kendi çıkarları söz konusudur. Karşısındaki kişinin zarara uğraması değişiklik arz etmez (Koruklu, 1998).

4) Tilki (Uzlaşma): Bu yöntemi benimseyen kişiler amaçları ve ilişkilerine orta seviyede önem verirler. Süreç boyunca hep uzlaşma ararlar. Kendi çıkarlarının belli bir bölümünden vazgeçerek ve karşı tarafında çıkarlarının belli bir bölümünden vazgeçmek hususunda iknada bulunarak, karşılıklı tarafların da uzlaşarak kazanacağı ortak çözüm yolu içindedirler. Kazan- kazan yaklaşımını benimserler (Johnson ve Johnson, 1991).

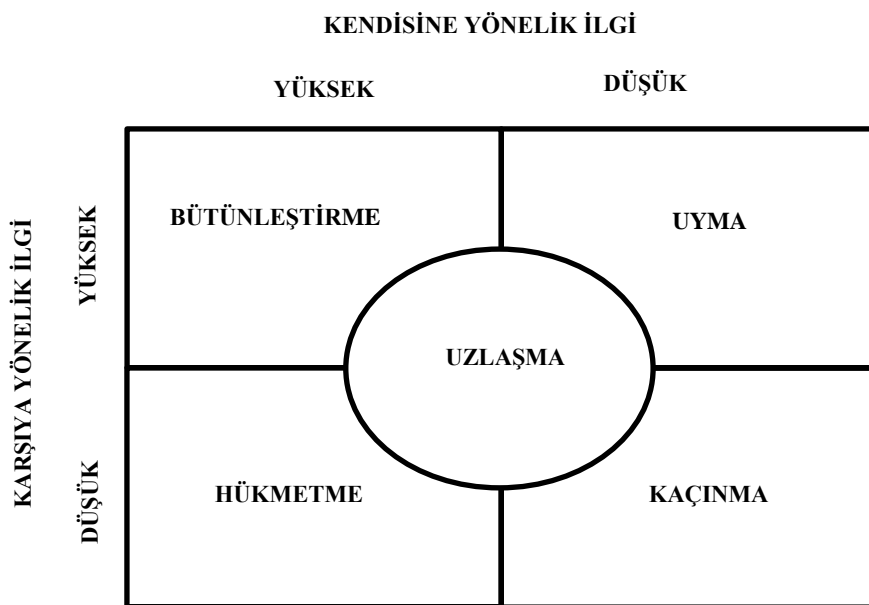
5) Baykuş (Yüzleşme): Her iki tarafın da istek ve ihtiyaçlarına önem verirler. Bu kişiler her iki tarafın gereksinimlerini karşılayabilmenin ve amaçlarına ulaşmalarının yollarını ararlar. Bu kişiler çatışmayı, ilişkileri geliştirmekte olan araç olarak görürler. Kazan- kazan yaklaşımı vardır (Johnson ve Johnson, 1991).

Arslan (2005) üniversite öğrencilerinin kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarını, yüklenme karmaşıklığı açısından incelediği bir araştırmada bulunmuştur. Bu araştırmada yüklenme karmaşıklığının yüksek ya da düşük olmasına göre, kişilerarası çatışma çözme yaklaşımı ilgili sonuçlar incelendiğinde yüzleşme, duygusal ifade ve kendini açma boyutlarında anlamlı bir ilişkinin olduğu, özel/genel davranış ve yaklaşma/kaçınma boyutlarında ise anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kişiler arası çatışmaların çıkış sebeplerinin farklı oluşu, yoğunluğu, biçimi, süresi ve türü açısından zenginliği dikkat değerlidir. Bu çeşitlilikle çatışmaların daha yararlı bir şekilde yönetilmesi, bazı şartları beraberinde getirmektedir. Çatışmaların yönetim sürecinde işbirliği gerektiren stratejiler, çatışma yaşayan bireylerin daha yapıcı bir şekilde çatışmayı çözmek için bir arada bulunmalarını ve sorun çözmede kendilerini savunmayı gerektirmektedir (Johnson ve Johnson, 1996; Karip, 2003; Türnüklü, 2005).

Rahim ve Bonoma (1979) da kişilerin çatışmalarını çözmek için beş strateji kullandıklarını belirtmişlerdir. Rahim, Magner ve Shapiro (2000) 'a göre bireylerin çatışmayla karşılaştıklarında kullandıkları hükmetme, kaçınma, uyma, uzlaşma ve bütünleştirme olmak üzere beş çatışma çözme stratejisi olduğunu ifade etmişlerdir.

Şekil 2.4 Çatışma Çözüm Stratejileri (Rahim ve Bonoma,1979; Rahim, Magner ve Shapiro 2000)



1. Bütünleştirme Stratejisi: Bu strateji, kazan-kazan, problem çözme, işbirliği ve çözüm odaklı yaklaşım olarak nitelendirilmektedir. Bu yaklaşımda, çatışma yaşayan her iki birey için de güçlü ilgi ve ihtiyaçlardan bahsetmek mümkündür ve ihtiyaçların karşılanabilmesi için bireyler arasında işbirliğini gerekli kılmaktadır. Bütünleştirmede en önemli kural, çatışma yaşayan bireylerin birbirlerine karşı saydamlığı, asıl sorunla yüzleşmesi ve çatışmayı ortaya koymasıdır. Bu yöntem çözümlenmeli, bütünleştirici, uzlaştırıcıdır. Çözümlenmeli olma; sorunun ifade edilmesi, açıklanarak sınırlarının ve özelliklerinin belirtilmesi, çatışma yaşanan bireyden çözüme sağladığı yararın istenmesidir. Bütünleştirme stratejisinin yüzleşme ve problem çözme olarak önemli iki ögesi bulunmaktadır. Yüzleşme, problem çözme sürecinin devamlılığı açısından açık ve doğrudan iletişim sağlar ve yüzleşme gerçekleştiği zaman problem çözmeye rehberlik etmiş olur. Bütünleştirme stratejisinde çatışmaların çözümü üzerinde duran bireyler için amaçlar da ilişkiler de önemlidir.

2. Uyma Stratejisi: Uyma stratejisi, itaat etme, kazan-kaybet olarak da belirtilir. Çatışma yaşayan bireylerde, kişi kendisiyle ilgili ilgi ve gereksinimlerine karşı düşük duyarlılık gösterirken, karşısındaki bireyin ilgi ve gereksinimlerine karşı yüksek bir duyarlılık içindedir. Bu yaklaşımda benzerliklerin vurgulandığını, farklılıkların önemsenmediğini, yardımseverliğin ve cömertliğin olduğunu söylemek mümkündür. Uyma stratejisini gösteren birey, çatışmadan uyma davranışı göstererek kaçınabileceğini düşündüğü için çatışma yaşadığı diğer bireyin ilgi ve gereksinimlerini gidermeye çalışır. Bu stratejide çatışma yaşayan bireylerden sadece birinin diğerine uyması söz konusudur. Stratejide, ilgi ile ihtiyacın doyum sağlanmasının öneminden daha çok tarafların ilişkilerinin korunma ve sürdürülme sağlanmasındaki öneminde etki gösterir denilebilir (Solmuş, 2010).

3. Hükmetme Stratejisi: Bu stratejide, çatışma yaşayan bireyin kendi ilgi ve gereksinimlerine karşı yüksek duyarlılığı vardır. Bu yaklaşım kazan-kaybet olarak da adlandırılır. Çatışma yaşayan birey karşı tarafın beklentilerini önemsemez ve kendi çıkarlarına ulaşmak için karşı tarafı zorlar. Hükmeden birey kendi çıkarları doğrultusunda kazanmaya odaklanır ve ne pahasına olursa olsun kazanmayı hedefler. Bu çatışmada bireyler, mutlaka bir tarafın kaybedeceğini ve çatışmayı diğer tarafın kazanmasıyla sonuçlanacağını düşünürler. Çatışma içindeki bireyler zorlayıcı ve hükmedici davranışlarla beraber, karşı tarafın isteklerine aldırış etmeyen, otoriter,

suçlayıcı, reddedici, önyargılı bir dil kullanırlar. Bu yaklaşımda çatışmanın içinde bulunan bireyler için ilişkilerine oranla kendileri daha önemlidir.

4. Kaçınma Stratejisi: Çatışma yaşayan bireylerin birbirlerinin ilgi ve gereksinimlerine karşı düşük duyarlılık gösterdikleri bir stratejidir. Bu strateji, durgunluk, çekilme, kaybet- kaybet olarak da nitelendirilmektedir. Yaşanan çatışmayı görmezlikten gelme, ihmal etme, çatışmayla ilgilenmeme, çatışmadan kaçınma, sorunu erteleme ya da tehdit içerikli olarak görülen bir durumdan çekilme şeklinde görülmektedir. Kaçınma stratejisinde bireyler, çatışma meydana getirecek durumlardan fiziksel ve psikolojik anlamda uzak durmaya çalışırlar. Bu davranışlarla beraber bireyler konuyu değiştirmeye çalışan, karşı tarafı sorun yokken sorun çıkarmakla suçlayan ifadeler kullanabilirler. Kaçınma davranışını benimseyen bir birey, kendisinin de karşı tarafın da ilgi ve ihtiyaçlarını doyurmaz, çatışmanın varlığını kabul etmez ve ilgisiz bir tutumla karakterize edilir. Bu stratejide çatışmanın içinde olan bireyler, kendi amaçlarından ve ilişkilerinden vazgeçerler (Rahim, Magner ve Shapiro, 2000).

5. Uzlaşma Stratejisi: Bu strateji, çatışma yaşayan bireylerde her iki tarafında memnuniyetinin sağlanması amacıyla kendilerinden bazı tavizler vermeyi kabul etmesi şeklindedir. Kazan- kazan yaklaşımı olarak da nitelendirilmektedir. Bu yaklaşımda bireyler kendi ilgi ve gereksinimlerinin yanında karşı tarafında ilgi ve gereksinimlerini yüksek duyarlılıkla dikkate alınmasını benimserler. Bu stratejide, paylaşma ve karşılıklı kabul edilebilir ortak bir çözüm için çaba sarf etme söz konusudur, her iki tarafın da kazanacağı bir çözüm yolu ararlar. Uzlaşma stratejisini benimseyen bir birey, hükmedici bir bireye göre daha fazla şeyden vazgeçer fakat uyma gösteren bir birey kadar vazgeçmez. Bu stratejide çatışmanın içinde olan bireyler, amaçlarına ve kişilerle ilişkilerine karşı ılımlıdır. Çatışmadaki süreç içinde bireylerin karşılıklı denetim içinde, yetkili ve güç ehli oldukları zaman, komplike durumlarda kalıcı olmayan çözüm gerektirdiğinde, çalışma ortaklığı ve direktmenin başarı sağlamadığı hallerde yararlı görülmektedir (Solmuş, 2010).

Aslan (2008) tarafından yapılan araştırmada, ast, üst ve akranlar arasında yaşanan çatışmaların çözümünde hangi yöntemin daha çok tercih edildiğini incelenmiştir. Ast ve üstler, birbirleriyle olan çatışmaları çözmede daha çok uzlaşma yöntemini tercihte bulunurken, akranlarıyla çatışmalarını çözmede en çok bütünleştirme

yöntemini tercihte bulunmuşlardır. Üç alanda da çatışmaları çözmede en az hükmetme yöntemi tercihte bulunulmuştur.

Türnüklü (2005)' ye göre kişilerarası çatışma çözüm stratejilerinden üç strateji üzerinde daha çok durulmuştur. Bunlar; “diğer kişiye hükmetme ve saldırgan davranma”, “diğer kişiden ve ilişkiden kaçınma” ve “diğer kişi ile işbirliğine girme” şeklindedir.

Reitz (1977) ise çatışma çözüm stratejilerini; bilmezlikten gelme, geciktirme, inandırma, yumuşatma, kura çekme, sorun çözme, üçüncü tarafın yargısı, politik yaklaşım, pazarlık etme ve ödün verme, oylama, çatışmanın etkilerini değerlendirme yöntemi, meşgul etme yöntemi, yeni olanakların bulunması ve örgütsel önlemler olarak ifade etmiştir (Akt. Eren, 1996).

2.1.7 Çatışmanın Sonuçları

Çatışmaların yaşanması ve bunun sonucunda ortaya çıkan sonuçlar, çatışmayı yaşayan bireyler tarafından olumsuz değerlendirilmektedir. Aslında çatışmalar, olumlu iletişime, sorunlara çözüm bulabilmeye, içinde bulunulan durumu tanımaya olanak sağlar (Karip, 2003).

Bireylerin çatışmayı anlamlandırma durumları, çatışmanın yaşandığı şartlar, çatışmayı çözme biçimleri ve stratejileri yani çatışma çözme süreci çatışmanın olumlu ya da olumsuz, yapıcı ya da yıkıcı sonuçlanmasında önemli bir etkidir (Mutluoğlu ve Topses, 2012).

Çatışmanın olumlu ve olumsuz sonuçları şöyle açıklanabilir (Karip, 2003).

Çatışmanın Olumlu Sonuçları

- Çatışma, problem çözme ve iletişim becerilerini güçlendirir.
- Değişmeye ve gelişmeye katkı sağlar.
- Bireyin kendi farkındalığını artırır.
- Bireyin farklı amaçlar edinmesini sağlar.
- Ortak amaçların önemi konusunda farkındalık sağlar.
- Düşünme becerilerini geliştirir.
- Empati becerisini artırır.
- Diğer bireylerle ilişkilerin güçlenmesini sağlar.
- Mutluluk gibi olumlu duyguların oluşmasını sağlar.

Çatışmanın Olumsuz Sonuçları

- Stres ve kaygıya yol açar.
- Zamanın ve enerjinin boşa gitmesine sebep olur.
- Bireylerin morallerini etkileyerek başarının düşmesine sebep olur.
- Mutsuzluk, öfke, kızgınlık gibi olumsuz duyguların oluşmasına neden olur.
- Saldırgan davranışlara ve kavgaya yol açar.
- Olumsuz kalıp yargılara sebep olur.
- Diğer bireylerle ilişkilerin bozulmasına ve arkadaş kaybına sebep olabilir.
- Kutuplaşmaya yol açar.

2.2 Sosyal Destek

2.2.1 Sosyal Destek Kavramının Tanımı

Sosyal destek kavramı, 1960'lı yılları zamanında bilimsel araştırmalara girmiştir (Gabay, 1989). Kısa süre içinde kavram sağlık mesleklerine girmiştir. Sosyal bilimlerde sosyal beceriye girmesiyle beraber sosyal destek geleneksel danışma gruplarına ve terapilere girmiştir. Aile sistemlerinin önem kazanmasıyla aile terapisine girmiştir. Böylece, sosyal destek kavramı sağlık bilimlerinin yanında psikoloji, sosyoloji, psikolojik danışma ve rehberlik alanlarında ve eğitimde hızlı bir şekilde yerini almış ve yaygın olarak araştırılması yapılmıştır. (Pearson, 1990). Sosyal destek kavramıyla ilgili en kapsamlı yapılan araştırmalardan biri Pearson tarafından gerçekleştirilmiştir. Pearson sosyal desteğin tanımlanabilmesi ve ne olduğuyla ilgili, önemi, fonksiyonu ve danışmada uygulaması gibi konularda ayrıntılı bir şekilde inceleme yapmıştır (Sürücü, 2005).

Caplan (1974), sosyal desteğin psikolojik ve fiziksel bütünlüğün önemi üzerinde durmuştur. Kişinin sosyal ihtiyacının karşılanmasıyla ilgili psikolojik ve fiziksel sağlığın sürdürülmesi gerekliliğine değindikten sonra sosyal destek çalışması fazlaca yapılan bir konu haline gelmiştir (Sarason, Levine, Basham ve Sarason, 1983).

Eker ve Arkar (1995) ise sosyal desteği, stres içinde veya zor durumdaki bireye yaşadığı çevre içindeki insanlarca (eş, arkadaş, aile) karşılanan maddi ve manevi yardım şeklinde tanımlamışlardır. Aytekin (2018), sosyal desteği, bireyin sevilme, bakılma, saygı görme ve bir sosyal ağ içerisine dâhil olma hissiyatına varma olarak tanımlamıştır. Sencar (2007) ise sosyal desteği, , bireyin ihtiyaçlar hiyerarşisindeki ait olma, sevgi,

takdir görme ve kendini gerçekleştirme gibi temel ihtiyaçlarının diğer bireylerle (arkadaşlar, aile üyeleri, üstleri veya profesyonel danışmanlar vb.) oluşturduğu iletişim sonucu tatmin edilmesi olarak tanımlamıştır.

Sosyal desteğe kuramsal açıdan bakıldığında temelleri Kurt Lewin' in “Alan Kuramı ve Davranışı Tanımına” dayanmaktadır. Davranış, psikolojik çevrede olan değişim olarak tanımlanmaktadır. Kişiye istendik, olumlu, yeni davranışlar kazandırmak için kişinin istenmeyen davranışlarını yok ederek psikolojik çevresinde farklılıklar gerçekleştirmesi için olanak vermek, yardım etmek gerekir. Kişinin psikolojik çevresi içinde sosyal destek sistemi bulunduğu şeklinde belirtilmektedir (Arslan, 2009; Yıldırım, 1994).

Kohut' un oluşturduğu kurama göre birey, yaşamı devam ettiği sürece onun dışındaki insanlarca fark edilmeye, beğenilmeye, güçlü görmüş olduğu rol modellerle özdeşleşmeye, korktuğu, sıkıntıda bulunduğu ve kaygılandığı zamanlarda teselli edilmeye ve samimi gördüğü kişilerle duygusal ve düşünce olarak paylaşımlarda bulunma ihtiyacı vardır (Sağlam, 2007).

Traş ve Arslan (2011) sosyal desteği, yaşanılan çevre içindeki bireyler tarafından ilgili olma, sevilme, sayılma, değer verilme, bilgiyi sağlama ve araçsal destekte bulunma gibi toplumsal, ruhsal, iktisadi destek şeklinde tanımlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Yıldırım(2004) sosyal desteği, nasihatte bulunma, bilgiyi sağlama, araçsal, değer verme, sorun çözme becerisine sahip olma, duygusal destek olarak çok yönlü kavram şeklinde tanımlamıştır.

2.2.2 Sosyal Destek Türleri

Sosyal destek kavramının türlerine ve alt boyutları incelendiği zaman birbirinden farklı olduğu bunun yanında birbiriyle ilişkili boyutlar olduğu görülür. Araştırmacılara göre bu boyutlar farklılık göstermektedir.

Cohen ve Wills (1985) dört sosyal destek türü olduğu şeklinde tanımlamada bulunmuşlardır. Bunlar:

1. Saygı Desteği: Kişilerin diğer insanlar tarafından saygı ve kabul görmesi ile ilgilidir. Kişiyi her türlü hata ve sorunlu davranışına karşı diğer insanlar tarafından

koşulsuz kabul ve saygı görmesi kendini değerli hissetmesini sağlayacak ve kişinin özsaygısının gelişmesini sağlayacaktır.

2. Bilgi Desteği: Problem durumunun tanımlanmasının yapılması, anlaşılması ve bu problem durumuyla baş edilmesi konusundaki yardımdır. Öğüt verme, sorunun boyutlarını değerlendirme ve bilişsel rehberlik gibi özellikleri vardır.

3. Sosyal Arkadaşlık: Boş vakitlerinde samimiyet kurduğu arkadaşlarıyla birlikte ve eğlenceli bir şekilde zaman geçirmesi. Başkalarına yakınlık kurma gereksiniminin karşılanması.

4. İşlevsel Destek: Finansal, araçsal ve maddi yardım, çevresel kaynaklar ve gereksinimlere duyulan hizmetlerin karşılanması anlamına gelmektedir. İşlevsel destek, işlevsel problemlerin doğrudan çözülmesi ya da kişiye rahatlama veya eğlenceye ayırabilecek zaman kazandırması sebebiyle stresi azaltıcı bir özellik göstermektedir (Akt. Köse, 2009).

Khan, sosyal destek türlerinin üç farklı şekilde olduğunu ifade etmiştir. Bunlar:

1-Duygusal destek: Sempati, hoşlanma, sevme, güven verme ve dinlemeyle oluşmaktadır.

2-Bilgi desteği: Kişiyi dinleyerek, sorunları üzerinde tartışarak kişinin kendi kararlarını almasını sağlamaktır.

3-Yardım desteği: Kişiler arası ilişkilerde karşısındaki kişilerin işlerini yapma, ona zaman ayırma ve maddi yardımlarda bulunmaya yönelik destektir (Baştürk, 2002).

Caplan (1974), beş sosyal destek türü olduğunu söylemiştir. Bunlar kişiye öncülük eder ve geribildirim sağlar. Bunlar:

1-Duygusal destek(emotional support): ilgi, sevgi ve güven duygularının dışa aktarımına dayanır.

2-Takdir desteği;(esteem support): bireylerin sorunlarıyla ve eksik taraflarıyla birlikte olduğu gibi kabul edildiği ve saygı gösterildiğinin belirtilmesine dayanır.

3-Maddi destek(instrumental support): Maddi yardım, araç, gereç ve hizmet verilmesine dayanır.

4-Bilgisel destek(informational support): Problemlerin çözülmesini olanak veren bilgilerin verilmesi ya da becerilerin üretilmesine dayanır.

5-Berberlik desteği(social companionship): Boş vakitlerin birlikte geçirilmesine dayanır (Torun, 1995).

Cobb (1976), sosyal destek türlerini üç şekilde ifade etmiştir. Bunlar:

1. Duygusal Destek: Kişinin değer ve destek gördüğünü hissetmesi, yakını ilişkiler.

2. Saygı Desteği: Kişiyi başkaları tarafından saygı duyulması, önemsenmesi.

3. Ağ Desteği: Kişilerarası niceliksel ve niteliksel boyutları olan iletişim (Akt. Baştürk, 2002).

Kelly, Munoz ve Snowden, sosyal desteğin üç tür olarak dile getirmişlerdir. Bunlar: kişisel destek, organizasyonel destek, organize olmayan destek olarak belirtilmiştir (Çakır, 1993).

Jacobson (1986), sosyal desteğin üç türü olduğunu söylemiştir. Bunlar:

1. Duygusal Destek: Kişinin takdir edilmesi, saygı duyulması, sevildiğine inanmasını sağlayan destektir.

2. Fayda Desteği: Kişinin rutin sorumluluklarını yapmasına yardımcı olan araç ve maddi destektir.

3. Bilişsel Destek: Kişinin çevresindeki diğer kişilerden öneri ve geri bildirimler almasıdır (Akt. Baştürk, 2002).

House ise sosyal desteği dört türde incelemiştir.

1- Duygusal destek: Empati, sevgi, değer vermeyi kapsayan duygusal destek,

2- Araçsal destek: Para, araç ve zaman ayırma gibi yardım davranışlarını kapsayan destek

3- Bilgi desteği: Gerekli bilgi ve öğüdü kapsayan destek

4- Değer verme desteği: Geri bildirim vermeyi içeren destek (Çakır, 1993).

Taşdan ve Yalçın (2010) 'ın yaptığı araştırmada, öğretmenler arasındaki duygusal, bilgisel ve araçsal sosyal desteğin öğretmenlerin stresini ve tükenmişliğini yüksek derecede etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, sosyal desteğin hangisinin daha faydalı olduğu bulunulan duruma göre değişiklik göstermektedir. Kişinin ihtiyacına yönelik verilen sosyal destek türü ve kaynaklarının, niteliğinin uyuşması ile sosyal desteğin olumlu ve etkili olabileceğinden bahsedebiliriz.

2.2.3 Sosyal Destek Kaynakları

Yapılan araştırmalar sonucu ile birçok sosyal destek kaynaklarından bahsedebiliriz. Kişinin ailesi, en geniş aile çerçevesi, arkadaşları, komşuları, ideolojik, dinsel veya etnik gruplar; profesyonel yardım kaynakları olan terapistler, psikologlar, psikolojik danışmanlar ile bireyin içinde yaşadığı toplumdaki çeşitli kurum ve kuruluşlar vb. gibi etkenler o kişinin sosyal destek kaynaklarını oluşturmaktadır. Sosyal destek statik bir süreç değildir. Hayat boyu sürekli değişebilir. Kişinin sosyal destek seviyesi ve sosyal desteğin niteliği, kendisinde ya da destek kaynaklarında meydana gelen değişmeler sebebiyle değişebilir. Aile fertleri ya da eşler arasındaki çatışmalar, baba veya annenin işini kaybetmesi veya eşlerden birinin ölümü, sosyal beceri yetersizliği veya cinsel olarak sapmalar, bireyin formal ve informal yardım kaynakları konusundaki bilgisizliği, göçler, hastalık, ailenin istemediği bir dinden veya etnik kökenden biriyle evlenme gibi durumlar kişinin sosyal destek sistemini zayıflatabilir. Özellikle, evlilik ve aile kurumu, kriz dönemlerinde neredeyse her toplumda en yaygın ve en önemli sosyal destek kaynağıdır. Aile içi bireyler bireyin en önemli destekçileridir (Yıldırım, 2010).

Yıldırım (1998), çocuk ve ergenlerin en önemli sosyal destek kaynaklarının bireyin ailesi, arkadaşları ve öğretmenleri olduğunu ve ergenlik döneminde doğrudan ve dolaylı her iki sosyal destek kaynaklarından faydalanıldığından bahsetmiştir. Ergenlik dönemi gibi zorlu bir dönemde, diğer kişilerle kurulan iletişim ve destek; problemlere çözüm bulma, gelecekte sağlıklı ilişkilerde bulunma, doğru karar verebilen bireyler olmalarında ve olumlu bakış açısına sahip olmalarında çok etkili olmaktadır.

Akdoğan (2012)' in ergenlerin sosyal destek düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, ebeveyn ve akranlarından algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Sivrikaya, Kaya ve Özmutlu (2013)' nun yaptığı çalışmada, ebeveyn ve akrandan algılanan sosyal destek ile problem çözme becerileri arasında pozitif anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Arslan (2009)' in yapmış olduğu çalışmada ise lise öğrencilerinin algılanan sosyal desteği ile sosyal problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. 15-18 yaşındaki lise öğrencilerinin çok yönlü algılanan sosyal destek benlik saygısı ve problem çözme becerilerine etkisinin incelendiği çalışmada ise ebeveyn ve akranlardan algılanan sosyal destek düzeyi arttıkça problem çözme becerilerinin de olumlu yönde arttığı ortaya çıkmıştır (Ünüvar, 2003).

Lamborn ve Stainberg (1993)' e göre ergenin duygusal özerkliğini arttırmanın bir yolu da ailesiyle destekleyici ilişkiler içerisinde olmasıdır. Çocuklarına karşı toleranslı ve hassas olan ebeveynlerin, çocuklarının güven duygusunu ve okuldaki pozitif davranışlarının gelişmesini sağladıklarını ifade etmektedirler. Newman (2000), düşük gelir grubu (kentsel azınlık gençlik) üzerinde yaptığı çalışmada; geniş aile üyelerinin sağladığı desteğin, bakım ve alakanın, bu ergenlerin akademik motivasyonları üzerinde pozitif ve olumlu bir etki sağladığını gözlemiştir (Akt. Dülger, 2009). Ergenlik döneminde kızlar ve erkeklerin aileden algıladıkları sosyal destek düzeyleri üzerine yapılan çalışmada, kızlar merkezi olarak sosyal ilişkilerini önemli görmekte, bu nedenle ailedeki ilişkilerinden büyük ölçüde etkilenmekte oldukları sonucu ortaya çıkmıştır (Sürücü, 2005). Sağlam (2007)' in ergenlerin ebeveynleriyle iletişimi, ebeveyn tutumu ve sosyal destek arasındaki ilişkiyi çalıştığı çalışmasında, cinsiyete göre farklılık oluşmadığı fakat aileden demokratik tutum algılayan ergenlerin ebeveyn iletişimi ve sosyal destek düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Newman vd., (2007) göre ergenlik döneminde arkadaş ilişkileri ve arkadaş grup yapıları değişim gösterme meyilindedir. Aile ilişkilerine kıyasla kısa ömürlüdür. Fakat yakın akran ilişkileri benlik duygusunu olumlu olarak geliştirmekte ve depresyonu azaltıcı bir etmen olabilmektedir. Isakson ve Jarvis'e göre ise sosyal etkileşim ile ilgili vurgunun artması, bu paralellikte baskının da artmasına sebebiyet vermektedir. Arkadaşlık kurmakta zorluk çeken ergenlik dönemindeki birey, yalnız hissetme,

asabiyet, suçlu hissetme, okulu bırakma durumu, madde bağımlılığı gibi olumsuz neticeler yaşayabilmektedir (Hussong, 2000; Akt. Dülger, 2009).

Yıldırım (2010) 'a göre okula başlayan çocuk için öğretmen, çok önemli bir sosyal destek kaynağıdır. Çocuğun okula uyum sağlamasında, okulunu sevmesinde, akademik başarısının yükselmesinde, ruh sağlığı yerinde, uyumlu bir insan olarak yetişmesinde öğretmen, çocuğun çok önemli sosyal destek kaynaklarından birisi olarak ortaya çıkmaktadır. Öğretmen, çocuğun yaşamında o kadar önemli olabilir ki çocuk öğretmeni ile özdeşleşebilir, öğretmen, çocuk için akrabalar kadar önemli olabilir.

Sayar (2006) ise bireylerin içinde bulunduğu diğer bir sosyal çevrenin okul olduğunu dile getirmiştir. Okul, sosyal destek kaynaklarından hem arkadaş hem de öğretmenlerle uzun saatler bir arada olma imkânı sağlayan sosyal bir kurumdur. Aile ve akranlarının yanı sıra öğretmenler de öğrenciler için önemli bir destek kaynağıdır. Öğretmenler, öğrencilerinin bağımsız bir birey olarak büyümelerini destekler ve kişiliklerinin gelişmesi için onlara yardım eder .

Akademik ve sosyal manadaki bir hayli başarının okulla ilişkili olduğu söylenebilir. Bilhassa öğretmenler üzerinden algılanan sosyal desteğin, motivasyon sağlamasıyla beraber okulu daha çekici hale getirme gücü olduğu bilinmektedir. Yapılan araştırmalara göre sosyal destek, öğrencilerin akademik başarılarında, okula devam etmelerinde ve okula uyum sağlamalarında önemli bir role sahip olduğunu ortaya koymaktadır (Ladd, 1990; Lopez, Ehly, ve Vazquez, 2002; Malecki & Elliot, 1999; Mallinckrodt, 1988; Akt. Yıldırım, 2006).

Bireyin kendisinde ve yukarıda bahsedilen sosyal destek kaynaklarında ortaya çıkan farklılıklar bireyin sosyal destek düzeyinde değişimler meydana getirebilir. Örneğin diğerleri ile yaşanan çatışmalar, anne, baba ya da eşlerden birinin vefatı, sosyal beceri eksikliği, kişideki cinsel kaymalar, göç hali, hastalık, ailenin istemediği bir evlilik yapmak gibi bireyin kendisiyle veya sosyal destek kaynaklarıyla alakalı değişimler sebebiyle bireyin sosyal destek düzeyi düşebilir veya değişebilir (Yıldırım, 1997).

Özetle farklı görüşlerle birlikte sosyal desteğin çeşitli açılarla kişinin ruh sağlığını olumlu ya da olumsuz etkilediğinden bahsedilebilir.

2.2.4 Sosyal Desteğin Ölçülmesi

Sosyal destek kavramının ortak bir tanımının olmaması sosyal desteğin ne şekilde ölçülmesi gerektiği mevzusunda da bir netliğe varılamamasına sebep olmuştur. Sosyal desteğin ölçümü, konusunda araştırmacılar nitel ve nicel değerlendirmeler kullanmaktadır (Torun, 1995).

Hypcress ve Morse (1995), sosyal desteği değerlendirmek için kullanılan ölçme araçları sosyal desteğin tüm yönlerini içermediğini belirtmişlerdir. Karşılıklı ola durumu ve desteğin negatif yönleri gibi boyutların ölçme araçlarına nadiren dahil edilebileceğini ve bu sebeple nitel değerlendirmelerin kullanılmasının bu şekildeki sorunları azaltabileceğini söylemişlerdir (Akt. Yıldırım, 2010)

Sosyal desteğin ölçülmesinde kimi araştırmacılar yapısal desteği kimi araştırmacılar fonksiyonel kimi algılanan kimi alınan sosyal desteği ölçmektedirler. Çalışmalarda, sosyal destekle ilgili ölçeklerin çoğunlukla çocuk ve ergen öğrencilere yönelik olarak onların, ebeveyn, öğretmen, sınıf arkadaşları ve yakın arkadaşlarından algıladıkları desteği ölçmek amacıyla geliştirilmiş olduğu görülmüştür (Yıldırım, 2010).

Türkiye'de sosyal destek ise doksanlı yılların ortalarına kadar uyarlaması yapılan ölçekler aracılığıyla değerlendirildiği görülmektedir. Daha sonraki yıllarda ise Türk kültüründe oluşturulan sosyal destek ölçeklerinin kullanıldığı görülmektedir. Yıldırım (1997) tarafından geliştirilen Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ) 'nin revizyonu Yıldırım (2004) tarafından yapılmıştır (Yıldırım, 2010). Diğer bir ölçek ise Eş Destek Ölçeği (EDÖ)'dir. Yıldırım (2004) tarafından oluşturulan EDÖ 'nin yapı geçerliği temel bileşenler analizi ile incelenmiştir (Yıldırım, 2010). Yetersizliğe sahip çocuğu olan ana babaların sosyal destek algılarını ölçme amacıyla Aile Destek Ölçeği (ADO) Kaner tarafından geliştirilmiştir (Kaner, 2003). Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Türkçe formunun uyarlama çalışması da faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği Gökler tarafından yapılan sosyal destek ölçmeye yönelik bir ölçme aracıdır (Gökler, 2007). Çocuk Ergen Sosyal Destek Ölçeği (ÇESDÖ) de geçerlik ve güvenilirliği Yardımcı ve Başbakkal tarafından yapılan sosyal destek ölçme araçlarındandır (Yardımcı ve Başbakkal, 2009).

2.2.5 Sosyal Destek Modelleri

Cohen ve Wills (1985), sosyal desteğin sağlık ile ilişkisini açıklayan temelde iki farklı model olduğu söylemişlerdir. Bunlardan biri Temel Etki Modelidir. Temel etki modelinde sosyal destek ile sağlık arasında doğrudan bir ilişki olduğundan söz edilmektedir. Sosyal desteğin fiziksel sağlık ve kendini iyi hissetmeye yönelik daima olumlu bir etkisi vardır, sosyal destek konusunda yetersiz olan kişilerin daha fazla olumsuzluk yaşayacağı ve bundan kaynaklı olumsuz etkileneceği öne sürülmektedir (Soylu, 2002). Diğer model ise Tampon Etki Modelidir. Bu model ise kişilerin yaşamlarında karşılaştıkları riskli ve stresli durumlar karşısında sosyal desteğin koruyucu ve önleyici katkısı olduğunu öne sürmektedir (Duru, 2008; Şencan, 2009). Bireylerin yaşamlarında sıkıntılı ve stresli bir durumla karşılaşmadıkları sürece sosyal destekten yoksun olmaları bu bireylerin üzerinde herhangi bir olumsuzluk yaratmayacağını belirtmişlerdir (Soylu, 2002). Kişilerin stres verici yaşam olayları yaşadıklarında dost, arkadaş, akrabalarından problemle ilgili başa çıkma konusunda destek görmeleri tampon etkisine örnek gösterilebilir.

Perrier vd. (2010) üniversite öğrencileriyle yapmış oldukları çalışmada kaygı ve sosyal destek arasında genellikle negatif ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Cohen & Wills (1985) ,sosyal destek ve pozitif ilişkiler kurmanın stresli yaşam olayları ile mücadele etme üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, geniş bir sosyal kitleye sahip bireylerin stresli yaşam olaylarına karşı daha iyi direnç gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca, sosyal desteğin stresi azalttığı ve pozitif bir desteğin psikolojik iyi olmaya yardımcı olduğu sonucuna varmışlardır. Sosyal destek ile fiziksel ve psikolojik iyilik hali, stres durdurma arasındaki ilişkilerin ele alındığı çalışmada ise algılanan sosyal desteğin, benlik saygısı, duygu kontrolü, stresi kontrol altında tutma, sorunlarla etkin başa çıkma, empati kurma, fiziksel ve duygusal stresi hafifletmede pozitif yönde bir etkiye sahip olduğu belirtilmiştir (Thoits, 2011).

Ullman (1996) ise sosyal desteğe farklı bir model uyarlaması getirmiştir. Üç destek bileşeni önermiştir. Bunlardan biri pozitif destek, maddi, bilgilendirme ve duygusal yardım olarak çeşitli faktörler içermektedir. Diğerleri negatif destek, suçlama, güvensizlik, destek alacak bireyin seçimleri konusunda kontrol, oyalama ve geri çekilme gibi faktörleri içermektedir. Diğer destek bileşeni ise hiç desteğin olmamasıdır. Bu da pozitif ya da negatif bir desteğin olmaması durumudur (Soylu, 2002).

2.2.6 Algılanan Sosyal Destek

Sosyal destek ile algılanan sosyal desteğin aralarındaki ayrımın ortaya konması önemlilik gösterir. Algılanan sosyal destek kişiler arası ilişkilerde görünüyor olsa da, esasen görünen, asıl desteği tamamen ifade etmediğidir (Ross, Lutz ve Lakey, 1999). Araştırma yapanlar tarafından algılanan sosyal destek, kişinin sosyal açıdan geçmişinde almış olduğu destek verici eylemleri almasına dayanır. Beklenti ve destek görmesi üzerine bilişsel çıkarım şeklinde kavramsallaştırılmıştır (Baştürk, 2002).

Algılanan sosyal destek kavramı genellikle bireyin sosyal çevresiyle ilgili sağladığı doyumdur (Karadağ, 2007). Algılanan sosyal destek, sosyal destek görevlerinin yeterliliği hakkında bireyin kişisel yargısı şeklinde ifade edilmiştir (Dülger, 2009). Algılanan sosyal destek, bireyler arasındaki ilişkilerin var olmasının ve niteliğinin bilişsel şekilde değerlendirilmesidir. Bireyin destek verici iletişimlerine yorum yapma, bağ kurduğu bireylere kişisel anlam yüklemeye dayalı öznel değerlendirmesidir (Arman, 2009). Cobb, Cohen ve Will'e göre bireylerin kendileri için değerli olan bireyler ve onların değerlendirmelerine önem vermeleriyle beraber kişisel olarak önem verdikleri bireylerce sevlmeleri ve değerli bulunmaları yönündeki algıları olarak ifade edilmektedir (Esenay, 2002).

Algılanan sosyal destek; destek, korunma durumu, bir toplumsal düzenin içinde olma manasındaki eylemlerin gereksinim duyulduğunda meydana çıkacağına dair inançtır (Başer, 2006). Kişilerin önemli saydıkları ve fikirlerini değerli saydıkları bireylerce sevilme ve değerli bulunma yönündeki algıları, algılanan sosyal destek şeklinde ifade edilmiştir (Güngör, 1996). Algılanan sosyal destek; kişilerin yaşamlarındaki toplumsal görevlerini geliştirme, özüne değer verilme, itina edilme, gereksinimlerinde yardım isteyebilecek bireylerin bulunması, kendi ilişkilerinde doyum sağlanması inancını gösteren genel bir düşüncedir (Baştürk, 2002).

Algılanan sosyal desteğin, hayatın türlü boyutlarında sevilme, aranma, değer verilme ve gerekli olduğunda gereksinim duyduğu yardıma sahip olan yani sosyal destek alan bireyin, yakın ilişkilerinden oldukça tatmin olduğu ve diğer bireylerce destek verildiği hissini arttırdığı ifade edilmiştir. Oldukça fazla araştırmacıya göre sosyal destek değil, algılama ve yorumlama şekli ruh sağlığında etkilidir (Ünüvar, 2003).

Algılanan sosyal destek, toplumsal ilişkileri algılama şekliyle ve sosyal ağın bireyde bırakmış olduğu etkiyle yakından ilişkilidir. Sosyal ağ, birey ile yaşamındaki diğer kişilerle oluşan bağı ve bu kişilerin birbirleriyle olan ilişkilerini ifade etmek amacıyla kullanılır. Sosyal ağın yeterli düzeyde destek verip vermediği hakkında bireylerin genel görüşleri de algılanan sosyal desteği kavramını tanımlamaktadır (Arman, 2009).

Arslan (2009), ergenler üzerinde öfke, benlik saygısı ve algılanan sosyal desteğin ilişkisini incelediği araştırmasında, öfke ifadesiyle öğretmenler ve ebeveynlerden algılanan sosyal destek arasında negatif yönde anlamlı ilişkinin olduğunu, benlik saygısı ve aile ve öğretmenlerden alınan sosyal destek arasında anlamlı pozitif ilişkinin olduğunu belirtmiştir.

2.3 Özerklik

2.3.1 Özerklik Tanımı

Hmel ve Pincus (2002) ‘ in belirttiğine göre özerklik kavramının kelime kökeni Yunan dilinden gelmekte olup, özerk (autonomous) kelimesi, “kendi” (auto) ve “yasa” (nomos) sözcüklerinin birleşmesiyle oluşur. Özerklik, kelime anlamı olarak; kendi davranışları düzenleme ve yönetme konusunda bir ölçüde bağımsız olma, bir kişinin kendi uyacağı yasayı kendisinin koyması, dış denetleyicinin koyduğu kuralı eleştirmeden kabul etme yerine, kendi kendini yöneten töresel ve tüzel özgürlük olarak da tanımlanmaktadır (TDK, 2020).

Öksüz (2012), kişinin kendisini yönetmesi özelliğine sahip olabilme gücü şeklindeki tanımlamanın yanında, kişinin hayatı boyunca bulunduğu çevre içinde yaşamışlıkları sonucu şekillenmesi olarak ifade etmiştir.

Neoanalitik kuramı benimsemiş olan Blos (1967), özerkliği aileden kopma, aileden ayrılma olarak tanımlamıştır (Chen, 1994). Steinberg ve Silverberg (1986)’e göre özerklik, yetişkinliğe geçiş aşamasında kazanılması gereken ve psiko-sosyal olgunluk, özdenetim ve kontrol gibi kavramlarla ilişkilendirilen; kendi kararlarını alabilme, uygulayabilme ve kendi kendini denetleyebilme davranışıdır.

Öz belirleme Deci ve Ryan (2000) ve öz yeterlilik Bandura (1997) yaklaşımlarında ise özerklikle ilgili içsel güdülenme kavramı üzerinde durulmaktadır. Öz belirleme ve öz yeterlilik yaklaşımları özerkliği içsel süreçlerle ilişkili olduğunu belirtir. Bu yaklaşımlara göre özerklik, bireyin davranışlarını kendi kendine başlatması olarak tanımlanmaktadır. Özerklikle ilgili tanımlara genel olarak bakıldığında zaman, bazı tanımlar seçimde bulunma, amaç belirleme, kendi davranış, duygu ve düşüncelerini oluşturup karar vermeyi ifade ederken bazı tanımlar ise aileden ayrılarak özerkliğin kazanılmasını ifade etmektedir (Özdemir ve Çok, 2011).

2.3.2 Özerklik Türleri

Özerklik üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde özerkliğin tek boyutla açıklanamayacağını, farklı özelliklerini oluşturan alt türlere sahip olduğunu ve bunların da kişiler üzerinde etkisinin farklı olacağını belirtmişlerdir. Özerkliğin daha iyi kavranabilmesi için araştırmacılar tarafından çeşitli alt gruplara ayrılmıştır (Steinberg, 2007).

Noom (1999), özerkliği, davranışsal özerklik, işlevsel özerklik, duygusal özerklik olarak üç boyutta ele almıştır. Davranışsal özerklik; bireyin davranışlarını aktif bir biçimde düzenleme yapmasını ifade eden bilişsel süreç şeklinde değerlendirilir. Davranışsal özerklik, seçenek oluşturma, karar verme ve hedeflere ulaşma şeklinde betimlenmektedir. İşlevsel özerklik; kişinin amaçlarına ulaşması hususunda yaklaşımlar arasında denge kurucu olması, yeterlik ile denetleme algısı arasında düzenlemede bulunması, hedeflerine ulaşma konusunda stratejiler belirleyebilmesi olarak tanımlanır. Duygusal özerklik; ergenlik dönemindeki bireyin arkadaşları ile ebeveyninden duygusal anlamda bağımsızlaşması olarak ifade edilmektedir (Akt. Deniz, 2010).

Schwartz (1999) , entelektüel özerklik ve etkileyici-duygusal özerklik olarak iki alt boyutta ele aldığı özerkliğin, toplumsal yapıdan etkilendiğini ifade etmektedir. Entelektüel özerklik, bireyin düşünce, merak, yaratıcılık gibi zihinsel işlevlerini bağımsız bir şekilde yapmasının üstünde dururken; etkileyici-duygusal özerklik, bireyin zevk ve heyecan alarak oluşturduğu yaşam deneyimlerini devam ettirmesi üzerinde durur (Deniz, Çok ve Duyan, 2013).

Steinberg (2007), özerkliği üç alt boyutta ele almıştır. Bunlar duygusal özerklik, davranışsal özerklik ve değer özerklikleridir.

2.3.2.1 Duygusal Özerklik

Steinberg ve Silverberg (1986)'e göre duygusal özerklik, ergenlik dönemindeki bireyin anne ile babasından duygusal bağlamda uzaklaşarak bağımsızlaşması (ayrılma) ve anne babasından bağımsız olarak kendi sorumluluklarını üstlenmesi (bireyleşme) dir (Özdemir ve Çok, 2011).

Noom (1999) duygusal özerkliği, ergenlik dönemindeki bireyin ebeveynden duygusal olarak bağımsızlaşması, birey olarak sorumluluk alması şeklinde ifade ederken; Schwartz (1999) ergenin yaşantısından aldığı olumlu deneyimlerini devam ettirmesi yönünde vurgu yapmıştır (Deniz, Çok ve Duyan, 2013).

Worthington ve arkadaşları (1994) duygusal özerkliği, ergenlik dönemindeki bireyin diğer bireylere karşı duyduğu duygusal destek ihtiyacının azalmasıyla ve duygusal anlamda bağımsızlaşmasıyla birlikte sosyal olarak yetkinliğini kazanması ve birey olarak sorumluluk alma konusunda istekli olması şeklinde tanımlamışlardır (Akt. Öksüz, 1997).

Duygusal özerkliğin geliştirilmesi konusunda etkisi olan Anna Freud'a göre ergenlikteki çatışmalar, fiziksel değişimlere ve cinsel dürtülere dayanmaktadır. Psikanalitik yaklaşıma göre ilk ergenlik dönemi, ayrışma dönemi olarak tanımlanmaktadır. Bebeklikte kurulup, çocukluk boyunca güçlenen bağların koparılmaya çalışıldığı bir dönemdir. Ayrışma durumu ve ergenlik dönemindeki bireylerin yaşantılarındaki stres ve gerginlik, bu dönemin olağan bir göstergesidir ve yaşanan çatışmalar kişisel gelişimi sağlar. (Steinberg, 2007).

Ryan ve Lynch (1989), Steinberg ve Silverberg (1986)'in duygusal özerklik kavramını ölçtükleri araştırmalarında, duygusal özerklik ile psikolojik iyi oluş arasında bazı negatif ilişkiler olduğunu ve yüksek duygusal özerkliğin ergenlerin uyumu için zararlı etkileri olacağını belirtmişlerdir. Lamborn ve Steinberg (1993) bu eleştirilere cevaben duygusal özerklik ile aile desteği algısı ve uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Yapılan araştırmada sonucunda yüksek duygusal özerliğe ve düşük ebeveyn desteği algısına sahip ergenlerin uyum sorunları yaşadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca duygusal özerkliği ve ilişkiel desteği yüksek olan ergenlerin daha yüksek içsel sıkıntı ve davranış problemleri yaşadıklarını belirtmelerine rağmen, psikososyal gelişim

ve akademik yeterlilik bakımından akranlarından daha yüksek puanlar aldıkları ortaya çıkmıştır (Erçevik, 2014).

Steinberg ve Silverberg (1986), duygusal özerklik gelişiminin ergenlik döneminin başında başlayarak genç yetişkinlik dönemine kadar devam ettiğini ve duygusal özerkliğin ebeveynleri idealleştirmeme, ebeveyni bir birey olarak görme, bağımsızlık ve bireyleşme olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu ifade etmişlerdir.

Ebeveyni İdealleştirmeme Boyutu: Duygusal özerkliğin ilk gelişen boyutu, ebeveyni idealleştirmekten vazgeçmektir. Ergenlik dönemince gerçekleşen gelişimsel ve bilişsel süreçler sonucunda bireyler anne babalarına dair oluşturdukları çocuksu imgelerden vazgeçmeye başlarlar (Steinberg, 2007). Ebeveyni idealleştirmeme algısına erişebilen birey, ebeveynin hata yapabileceğini, ebeveyn ile görüş farklılıklarının olabileceğini kabul etmeye başlar. Yaşın ilerlemesiyle birlikte idealleştirmemenin arttığı durumu görülmektedir (Esen-Çoban, 2013; Steinberg ve Silverberg, 1986; Tung ve Dhillon, 2006; Zimmer-Gembeck, Madsen ve Hanisch, 2011).

Musağaoglu (2004), ergenlik sürecinde özerkliğin gelişimi ile algılanan anne-baba tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, farklı yaşlardaki ergenlerde sadece duygusal özerkliğin gelişiminde anlamlı farklılıklar olduğu, ergenliğin sonu ve ortasında, ergenliğin başına göre duygusal özerklik düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özerkliğin alt boyutlarına bakıldığı zaman, cinsiyet değişkeninin anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Bireyleşme: Bireyleşme alt boyutu, bireyin yaptığı seçimlerin ve eylemlerin sorumluluğunu almasıyla alakalıdır. Ergenin kişisel özgürlüğünü ifade etmesiyle birlikte sağlıklı bir bireyleşme süreci, ergen ailesinden kademeli bir şekilde ayrılması ile mümkündür. Yüksek bireyleşme durumu, psikolojik olarak uyuma da uyumsuzluklara da sebep olabilir (Steinberg ve Silverberg, 1986). Bireyleşmede, cinsiyetler arasında kızlar lehine anlamlı olduğu görülmektedir (Levpuscek, 2006; McBride-Chang ve Chang, 1998).

Aydın (2000), duygusal ve davranışsal özerklik ile algılanan ebeveyn kontrolü arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, duygusal özerkliğin yaş ile beraber artış gösterdiği, ebeveyn kontrolünün yaş ile beraber azalış gösterdiği, ebeveyn kontrolü ile duygusal özerklik düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Bağımsızlık (Ebeveynden Bağımsızlaşma): Ebeveynden bağımsızlaşma boyutu, ebeveyne duyulan çocuksu bağlanmanın ortadan kalkması durumunu ifade eder (Steinberg ve Silverberg, 1986). Bu boyut, özellikle problem çözmedeki bağımsızlığı vurgulamaktadır (Chen, 1994). Yaşın ilerlemesiyle birlikte bağımsızlaşma durumu artmaktadır ve birey seçim ve eylemlerinin sorumluluğu sonucunda ortaya çıkan sorunları da anne babaya ihtiyaç duymadan çözebilmelidir (Esen ve Çoban, 2013). Yapılan araştırmalarda, bağımsızlaşmada cinsiyetler arasında kızlar lehine anlamlı farklar olduğunu ortaya çıkmıştır (Zimmer-Gembeck, Madsen ve Hanisch, 2011).

Fuhrman ve Holmbeck (1995), duygusal özerklik ile ergen uyumu arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Ergenler daha düşük duygusal özerkliğe sahip olduklarında ergen uyumuyla daha pozitif ilişkiye sahip olduğu, ebeveyn-ergen ilişkisinin duygusal doğası ile ergen uyumunun pozitif yönlü ilişkisinin olduğu bulunmuştur. Öte yandan aile ortamı daha stresli olan ergenlerin yüksek duygusal özerkliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, ebeveynlerden duygusal bağlamda ayrılmanın, destekleyici aile ortamında zararlı, daha az destekleyici aile ortamında faydalı olduğu tespit edilmiştir.

Ebeveyni Bir Birey Olarak Görme: Bu boyut, ergenlerin ebeveynlerinin ebeveynlik rolleri dışında başka rolleri de olduğunu ve ergenlerin ebeveynlerini bir insan olarak kabul etmeleri durumunu açıklamaktadır. Yapılan araştırmalarda, ebeveyni birey olarak görme konusunda dikkate değer bir değişim yaşanmadığını ortaya çıkmıştır ve cinsiyet farklılıkları da görülmemiştir. Lamborn ve Steinberg (1993) çalışmalarında duygusal özerkliğin bu boyutunu ölçekten çıkarmışlardır. Deniz, Çok ve Duyan (2013) da yapmış oldukları araştırmalarında aynı sonuçlara ulaşmışlardır.

Esen-Çoban (2013) yaş, cinsiyet ve ebeveyn beraberliği durumlarının ergen özerkliğiyle ilişkisini 2879'u kız, 3163'ü erkek olmak üzere 6061 ergen üzerinde incelemişlerdir. Erkeklerin idealleştirmeme boyutunda, kızların da bağımsızlık boyutunda ortalamalarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bireyleşme boyutunda anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Yaş değişkenine göre bakıldığında, idealleştirmeme ve bağımsızlık boyutlarında 18 yaş ergenlerine göre 14 ve 15 yaşındaki ergenlerin ortalamaları daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Evli olan ailelerin çocuklarının idealleştirmeme ve bağımsızlık boyutlarında daha fazla duygusal özerklik hissettikleri bulunmuştur.

Erçevik (2014), lisede eğitim gören öğrencilerin duygusal özerklik ile sosyal destek düzeylerinin ilişkisini incelediği araştırmasında, duygusal özerklik ile algılanan sosyal destek arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu ortaya çıkmıştır. Duygusal özerklik alt boyutlarıyla algılanan sosyal destek alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Ergenlerin duygusal özerklik ve algılanan sosyal destek düzeylerinin demografik değişkenler, devamsızlık, not ortalaması ve disiplin cezası alma değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı ancak sınıf tekrarına göre herhangi bir farklılaşma bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca aile, arkadaş ve öğretmenleri alt boyutlarına göre de duygusal özerklik düzeylerinde anlamlı farklara rastlanmıştır. Güney (2017), ergenlerde duygusal özerklik, sosyal destek ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında ise, algılanan aile desteği ve ergenlerin öznel iyi oluşlarının, duygusal özerkliğin bütün alt boyutlarına katkı sağladığını belirlemiştir. Algılanan öğretmen desteği ve öznel iyi oluş, ebeveynlerden bağımsızlık ve ebeveyni idealleştirmeme boyutlarına katkı sağlamaktadır. Algılanan arkadaş desteği ve öznel iyi oluşun duygusal özerklik alt boyutuyla anlamlı düzeyde ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir.

2.3.2.2 Davranışsal Özerklik

Davranışsal özerklik, kendi davranışlarının sorumluluğunu alma ve kontrol etme, karar verme becerisinin gelişimi ile ilgilidir. Davranışsal özerklik, ergenlik dönemindeki bireyin bağımsız olarak karar alabilmesi ve bu kararlara uygun davranışlar göstermedeki başarısı, bununla birlikte gerçekçi ve uyumlu davranabilmek için gerektiğinde yardım isteme ve işbirliği yapmayı da içerir (Steinberg, 2007).

Steinberg ve Silverberg (1986) davranışsal özerkliği, karar verme becerisindeki değişiklikler, uymacılık ve başkalarının etkilerine açık hale gelme ve kendine güvenme olarak üç bölüm olarak incelemişlerdir. Karar verme becerisindeki değişiklikler açısından davranışsal özerklik, davranış ve tutumların düzenlenmesiyle beraber yapılan davranışların sorumluluğunu üstlenmesini içermektedir. Uymacılık ve başka insanların etkilerine açık hale gelme açısından davranışsal özerklikte bireydeki ilgi, ebeveynlerden akranlara kayar ve ebeveynlerine karşı daha çok isyankar tutum ve davranış sergileme eğilimi gösterirler. Dönemsel olarak ergenler, özellikle ön ve orta ergenlik dönemlerinde akran etkisine daha yatkındırlar. Bunun en önemli sebebi ise özerk bir

birey olma ile anne babadan duygusal anlamda bağımsızlaşma arasında kalan ergenler için akranları güvenli bir dayanaktır.

Kendine güven duyma açısından davranışsal özerklik, bireylerin ne derece özerk olduklarına dair kişisel yargılarını ve kendilerine ne kadar güven duyduklarını içermektedir.

Davranışsal özerklik süreci içinde anne babadan uzaklaşma ve akranlarına yaklaşma olduğu ifade edilmekteyken bazı konularda ergenlik dönemindeki bireyin aileye uyma eğilimi gösterdiği yani akrana yönelen ilgilin zaman zaman aileye kaydığı görülmektedir. Güncel konularda akranların görüşünü dikkate alan birey, uzun vadeli eğitim, meslek gibi konularda ebeveyn görüşünü dikkate almaktadır (Steinberg, 2007).

Steinberg (2007), ergenlik dönemindeki bireyde meydana gelen bilişsel olgunlaşma ve gelişimin davranışsal özerklik üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bilişsel olgunlaşma ve gelişimle beraber ergenlik dönemindeki birey, karar verme stratejileri geliştirerek eylemlerde bulunur.

Davranışsal özerklik konusunda ergenlerin ne kadar özerk olduklarıyla ilgili kendilerini değerlendirmeleri istenen araştırmada, farklı yaşlardaki ergenlerden özgüvenle ilgili standart bir testi doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda nesnel özerklik duygusunun ergenlik yıllarında arttığı ve kızların erkeklere göre daha fazla özgüven duygusuna sahip olduğu ortaya çıkmıştır (Steinberg ve Silverberg, 1986).

2.3.2.3 Değer Özerkliği

Değer özerkliği geç ergenlik dönemiyle birlikte başlayıp ahlaki, ideolojik/politik ve dini konularda fikirler geliştirmeleri ile ilişkilidir (Steinberg, 2007; Toepfer, 2001).

Steinberg (2007)'e göre değer özerkliğinin gelişimi, bilişsel gelişimle doğru orantılı olarak ortaya çıkmaktadır. Ergenlik dönemindeki bireyin yorumlama ve düşünme becerileri geliştikçe, ideolojik ve felsefi durumlara karşı da çok boyutlu bir bakış açısı kazandığı görülmektedir. Bu bakış açısıyla beraber ergenlik dönemindeki birey, çok boyutlu farklı düşünce sistemlerini, ahlaki ilkeleri ve dinsel inançları da keşfeder.

Değer özerkliğinin gelişimini etkileyen diğer bir öge, duygusal ve davranışsal özerkliğin kazanılmış olması durumudur. Duygusal ve davranışsal özerkliği kazanmış

ergenler daha sonra değer özerkliği de kazanmaya başlarlar. Bu nedenle değer özerkliği, ergenlerin orta ve son kısımlarını kapsayan 18-20 yaş arası dönemlerine denk gelmektedir. Ergenlik dönemindeki birey, ebeveyninden duygusal anlamda bağıllık olarak uzaklaştıkça onların inanç ve değerler sistemine daha az güvenmeye başlar ve ebeveynin değer ve inançlarını daha çok sorgulamaya, muhakeme etmeye ve objektif bir şekilde değerlendirmeye başlar. Bu süreçten sonra ebeveyne ait ve öncesinde sorgulanmadan kabul edilen birçok ideolojik, ahlaki ve dini değerler tekrar gözden geçirilir (Steinberg, 2007).

2.3.3 Özerklik Gelişimi ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar

2.3.3.1 Psikodinamik Yaklaşım Göre Özerklik

Psikodinamik yaklaşım, anne baba çocuk bağında gelişimsel süreçlere ve değişimlere önem verir. Bu bağlamda en temel konularından biri özerkliğin kazandırılmasıdır. Özerkliği psikodinamik anlamda ilk kez kavramsallaştıran araştırmacı Mahler'dir. Mahler (1963)' e göre ayrışma-bireyleşme süreçleri özerkliğin kazanılmasında ilk adımdır. Mahler (1963), kişinin kendisinin diğer kişilerden ayrı bir kişi olduğunun farkında olmasını, kendi isteğiyle bağımsız davranışlar gerçekleştirebilmesini bireyin psikolojik doğumu olarak belirtir. Çocuklar iki yaşından sonra ebeveynlerinden ayrı bir birey olduklarının bilincine varırlar ve kendi isteklerini keşfederek bireyselliklerini yaşamaya başlarlar (Musaağaoğlu, 2004).

Psikodinamik yaklaşımın temelini oluşturan psikoanalitik kuram, ergenlik dönemindeki bireyin yaşantılarını erken çocukluk dönemi yaşantılarıyla açıklamaktadır. Psikoanalitik kuramın temsilcilerinden Anna Freud (1958), özerklik gelişimini ergenlerin, ebeveyn ilişkilerinden ve kontrolünden uzaklaşması şeklinde ifade etmiştir. Ergenlik dönemindeki birey, dürtülerin yoğun baskısı ve etkisi altındadır. Bu dönemde ebeveyn ve ergen arasında çatışmalar yaşanmakta ve bunun sonucunda ergen, ebeveyn kontrolünden uzaklaşarak akranlarının yanında daha özerk davranışlar sergilemeye yönelmektedir (Özdemir ve Çok, 2011).

Psikoanalitik kuramın temsilcilerinden bir diğeri Blos (1967)'a göre çocuk, ergenlik dönemine kadar ebeveynin yaşantısını ve değerlerini içselleştirmiştir. Ergenlik döneminde ise kendilik arayışı sonucu içselleştirdiği bu davranış biçimlerini sorgulayıp kendine dair bir farkındalığa sahip olmaya ve bağımsız bir değer ve davranışlar modeli oluşturmaya başlar. Blos (1967), ergenlik dönemindeki bireyin, ebeveynle aralarındaki

özerklik bağının yetersiz olması ve duygusal bağın zayıflaması sonucu akran ilişkilerine yöneldiğini belirtmektedir. Bu dönem ikinci bireyleşme –ayrılma dönemi olarak ifade edilmektedir. Blos (1967) ikinci bireyleşmeyi Mahler (1963)' e göre açıklamıştır. Birinci bireyleşme sürecinde ergenlik dönemindeki birey, ebeveyn, kendisi ve diğer insanlar arasında ayırım yapabilir duruma gelmişken, ikinci bireyleşme sürecinde içselleştirdiği ebeveyn görüşlerinden bağımsızlaşmaya başlar. Birey ebeveyni daha gerçekçi algılamaya başlar. Bu durum bağımlılıktan kurtulma olarak ifade edilir (Deniz, Çok ve Duyan, 2013).

Genel olarak, özerkliği psikodinamik yaklaşımla değerlendiren araştırmacılar, ergenlik döneminde ebeveyn- ergen ilişkisiyle ilgilenmişlerdir. Ergenlik öncesinde birey ve ebeveyn arasında ilişki eşit değilken, ergenlik dönemiyle birlikte daha eşitlikçi bir şekil alır. Bu iletişim dengesinin değişmesinde bireyselleşmenin büyük katkısı vardır (Musağaoğlu ve Güre, 2005).

2.3.3.2 Bilişsel Yaklaşım Göre Özerklik

Özerkliğin kazanılmasında psikodinamik yaklaşım ebeveyn ve ergen arasındaki ilişkiyi temel alırken, bilişsel yaklaşım ergenlik dönemindeki bireyin bilişsel süreçlerini üzerine yoğunlaşır. Bilişsel yaklaşıma göre özerklik; hedef, istek ve niyetleri belirlemek olarak tanımlanır. Ergenlik dönemindeki bireyin davranışına yön veren en önemli unsur, birden fazla seçeneğin varlığının farkında olmak ve bu seçenekleri birbirinden ayrı olarak değerlendirmektir (Musağaoğlu, 2004).

Özerkliği bilişsel yaklaşımla değerlendiren en önemli temsilci Bandura' dır. Bandura (1977)' nin öz yeterlilik kuramına göre özerklik, ergenlik dönemindeki bireyin davranışlarını düzene koyma, herhangi bir engellemeyle karşılaştığı zamanki tavrı, karşılaşılan engellemeleri yok etmek için izlenen yöntem ve bu yöntemin ne kadar işe yaradığı şeklinde ifade edilebilir (Demir, 2002). Bandura (1977)' ya göre insanların faydaya olan inancı, amaçları yönündeki çabalarını, nasıl davranacaklarını, amaçlarıyla ilgili nasıl hissedeceklerini etkiler (Musağaoğlu, 2004). İnsanların inançları, bir olaya karşı takınacağı tavra şekil vermektedir. Bu sebeple dış dünyada olan durumlarla bireyin algıladığı durumlar arasında farklılık ortaya çıkabilmektedir. Bunun sonucunda insanlar yaşamdaki olaylara, amaç ve algılamalarıyla şekil vererek özerk davranışlar sergilerler. Yani çevreyle etkileşim sonucunda özerklik kazanırlar (Akyüz, 2011).

Bilişsel yaklaşımın en önemli temsilcilerinden bir diğeri Piaget'e göre bilişsel özerklik, bireyin ödül ve cezanın dışında düşünebilmesi ve tercih yapabilmesiyle kendini kontrol edebilmesidir. Piaget, bireyin kendini yönetebilmesi için başkalarının görüşüyle olayları değerlendirmesi gerektiğini ve bu empatik bakış açısının eleştirel düşünebilme, karar verme gibi üst düzey akıl yürütme becerisi gerektirdiğini belirtir. Kendi kararlarını alabilme ve bunun sorumluluğunu üstlenebilme özerkliğini kazanan birey, eleştirel düşünebilen bireydir. Piaget karar özerkliğini, alternatifler arasından liste oluşturma, bunlar arasından seçimler yapma ve bu seçimlerin sorumluluğunu alabilme şeklinde ifade etmiştir (Demir, 2002).

Genel olarak bakıldığında bilişsel yaklaşım özerkliğin gelişimiyle ilgili, farklı alternatifler arasında karar verebilme, bu kararı kontrol edip değerlendirme, sorumluluğunu alma gibi önemli katkılar sağlamaktadır. Bu yaklaşım, ergenlik dönemindeki bireyin olaylara karşı nasıl bir davranış gösterip nasıl karar verebileceğini, bu kararları nasıl uygulayacağını açıklar (Musağaoğlu ve Güre, 2005).

2.3.3.3 Eklektik Yaklaşım Göre Özerklik

Özerkliğin kazanılmasına ilişkin bir diğeri yaklaşım olan eklektik yaklaşım, içerisinde psikodinamik, bilişsel ve psikososyal gelişimin de bulunduğu çok boyutlu bir yaklaşımdır (Demir, 2002; Musağaoğlu, 2004).

Özerklik gelişimini eklektik yaklaşıma göre açıklayan kararlılık kuramı (self determination theory) temsilcileri Deci ve Ryan (1987)' e göre psikososyal gelişime rehber olan üç temel psikolojik ihtiyaç bulunduğunu ifade etmektedir. Bunlar yeterlik ihtiyacı, özerklik ihtiyacı ve ilişkisellik ihtiyacıdır. Yeterlik ihtiyacı, bireyin amaçlarını gerçekleştirebilmesi ve istedik olmayan sonuçlardan uzaklaşabilmesi yeterliğine ihtiyaç duyması anlamını içerir. Özerklik ihtiyacı, karar alma ve eyleme geçmede bireyin kendisini önde ve sorumlu hissetmesi anlamına gelmektedir. İlişkisellik ihtiyacı, bireyin diğeri bireylerle ilişkisini sürdürme ihtiyacı anlamını içerir (Musağaoğlu, 2004).

Özerkliği eklektik bakış açısıyla açıklayan bir diğeri kuramcı olan Steinberg (2007), sağlıklı bir bireyleşme ya da özerklik gelişimini ergenlik döneminin temel psikososyal gelişim süreci olarak ifade etmektedir. Steinberg ve Silverberg duygusal, davranışsal ve değerlerde özerklik olmak üzere özerkliğin üç boyutundan söz ederler. Ergenlik dönemindeki bireyin duygusal ve değerler olarak özerkleşmesiyle davranışsal olarak özerk olacaklarını ifade ederler (Steinberg ve Silverberg, 1986).

Eklektik yaklaşıma sahip bir diğerkuramcı Noom (1999) dur. Noom, ergenlik dönemi üzerinde durarak bilişsel, duygusal ve davranışsal gelişimleri birleştirerek bir özerklik gelişim modeli açıklamıştır. Noom özerkliği, tutumsal, duygusal ve işlevsel olarak üç boyutta ele almıştır. Tutumsal özerklik, birden fazla seçeneğin farkında olmak, karar verebilmek ve bir amaç oluşturmak şeklinde ifade edilmektedir. İşlevsel özerklik, bireyin amaçlarına ulaşması hususunda bir strateji belirleyebilmesi şeklinde ifade edilmektedir. Duygusal özerklik ise bireyin diğerbireylerden duygusal anlamda bağımsızlaşması şeklinde ifade edilmektedir.

Özetle, psikodinamik yaklaşım, ergenlik döneminde ergen ve anne baba arasındaki ilişkide meydana gelen değişim ve gelişimlere odaklanır. Ergenlik öncesinde birey ve ebeveyn arasında ilişki eşit değilken, ergenlik dönemiyle birlikte bireyselleşme ve özerkliğin de etkisiyle daha eşitlikçi bir şekil alır. Bilişsel yaklaşım, karar verme, bireyin kendini kontrol etmesi ve sorumluluk alması üzerine odaklanır. Eklektik yaklaşım ise, psikodinamik ve bilişsel yaklaşımın yanında psikososyal gelişimi de ele alan çok boyutlu bir yaklaşımdır (Musaağaoğlu, 2004).

BÖLÜM 3

3 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi gibi istatistiksel yöntemlere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan modellerdir. Genel tarama modelleri ile tek olarak ya da ilişkisel taramalar yapılabilir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2015).

Ergenlerin çatışma çözme becerileri ile sosyal destekleri ve özerklikleri arasında anlamlı düzeyde ilişki olup olmadığını ve sosyal destekleri ile özerkliklerinin, çatışma çözme becerilerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirleme amacıyla araştırma verileri toplanmıştır.

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı Konya ili Meram ilçesinde öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu 369 kız 488 erkek olmak üzere toplam 857 kişiden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 15.92 (ss: 1.17) olup yaşları 14 ile 18 arasında değişmektedir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1, 3.2, 3.3, 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.1 Cinsiyete İlişkin Frekans Tablosu

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Kız	369	%43.1
Erkek	488	%56.9
Toplam	857	%100

Tablo 3.1 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan ergenlerin 369'i kız olup, araştırmaya katılanların, %43.1' ini; 488'i erkek olup, araştırmaya katılanların %56.9' unu oluşturmaktadır.

Tablo 3.2 Sınıfa İlişkin Frekans Tablosu

Sınıf	Frekans	Yüzde (%)
9	220	%25.7
10	209	%24.4
11	205	%23.9
12	223	%26
Toplam	857	%100

Tablo 3.2' ye göre çalışma grubunu oluşturan lise öğrencilerinin 220'sinin (%25.7) dokuzuncu sınıf, 209'unun (%24.4) onuncu sınıf, 205'inin (%23.9) on birinci sınıf, 223'ünün (%26) on ikinci sınıf olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3 Okul Türüne İlişkin Frekans Tablosu

Okul Türü	Frekans	Yüzde (%)
FL	97	%11.3
İHL	151	%17.6
MAL	94	%11
MTAL	262	%30.6
YİHL	98	%11.4
ZÖAL	155	%18.1
Toplam	857	%100

Tablo 3.3 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan ergenlerin 97'si Fen Lisesi olup, araştırmaya katılanların %11.3'ünü; 249'u İmam Hatip Lisesi olup, araştırmaya katılanların %29'unu; 249'u Anadolu Lisesi olup, araştırmaya katılanların %29.1'ini; 262'si Mesleki Teknik Anadolu Lisesi olup, araştırmaya katılanların %30.6'sını oluşturmaktadır.

Tablo 3.4 Yaş Grubuna İlişkin Frekans Tablosu

Yaş	Frekans	Yüzde (%)
14	123	% 14.4
15	189	% 22.1
16	228	% 26.6
17	260	% 30.3
18	57	% 6.6
Toplam	857	% 100,0

Tablo 3.4 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan ergenlerin 123'ünün (%14.4) on dört yaş, 189'unun (%22.1) on beş yaş, 228'inin (%26.6) on altı yaş, 260'ının (%30.3) on yedi yaş, 57'inin (%6.6) on sekiz yaş olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Araştırmada öğrencilerin çatışma çözme davranışlarını belirlemek için "Çatışma Çözme Davranışları Belirleme Ölçeği", algılanan sosyal desteklerini belirlemek için "Algılanan Sosyal Destek Ölçeği" ve özerkliklerini ölçmek için "Ergen Özerklik Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin cinsiyet, yaş, okul türleri, sınıf düzeyleri ile ilgili veriler ölçekler üzerinde belirtilen sorularla toplanmıştır. Araştırmada kullanılan bu veri toplama araçlarına ilişkin tanıtıcı bilgiler aşağıda verilmiştir.

3.3.1 Çatışma Çözme Davranışları Belirleme Ölçeği (ÇÇDBÖ)

Ergenlerin çatışmalara verdikleri tepkileri belirlemek amacıyla Koruklu (2018)'nin revize ettiği "Çatışma Çözme Davranışını Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır.

Bu ölçek, bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek, çatışma çözme davranışlarını Saldırganlık (küfür, kavga, tehdit, susarak saldırma) ve Problem Çözme (uzlaşma, işbirliği) olmak üzere iki alt boyutla değerlendirmektedir.

ÇÇDBÖ, 17 maddeden oluşan ve beşli likert tipi değerlendirme seçenekleri olan bir ölçektir. Ölçeği yanıtlayanlardan beşli derecelendirmeyi kullanarak, her bir maddede yer alan çatışma durumlarına verilen tepkilerin, kendi davranışlarına ne derece uygun olduğunu belirtmeleri istenmektedir. Ölçek, 1-5 arasında değişen beşli derecelendirme üzerinde puanlanmaktadır. Çatışma çözme davranışı açısından (1) “hiç uygun değil”, (2) “biraz uygun”, (3) “orta derece uygun”, (4) “oldukça uygun” ve (5) “çok uygun” biçimindedir. Ölçekte yer alan 1., 2., 6., 8., 10., 12., 14. ve 16. maddeler, ölçeğin saldırganlık boyutuyla; 3., 4., 5., 7., 9., 11., 13., 15. ve 17. maddeler ise ölçeğin problem çözme boyutuyla ilgilidir.

Koruklu (2018) tarafından yapılan güvenilirlik testi kapsamında iç tutarlık analizleri yapılmıştır. İki farklı veri seti ile hesaplanan Cronbach Alfa katsayılarının yeterli olduğu görülmüştür (Saldırganlık; .87; .84; Problem Çözme; .75; .75 n = 474 ve n = 493).

3.3.2 Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

Ülkemiz koşullarında geliştirilmiş olan Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R), bireyin ailesinden, akraba, arkadaş ve öğretmeninden, kurum ve kuruluşlarıyla içinde yaşadığı toplumdan elde ettiği sosyal destek düzeyini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Bu amaçla, 1995 yılından itibaren geliştirilmeye başlanan ASDÖ-R' de istatistiksel yollarla sınanmış, beş alt ölçek için ortak olan 26 durum cümlesi bulunmaktadır. Bu çalışmada ölçeği cevaplandırılan birey ölçeğin “ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim” üç alt ölçek boyutunda tepkide bulunmaktadır. Tepkiler üçlü derecelendirme biçiminde verilmektedir (Hiç uygun değil = 1, Kısmen uygun = 2, Oldukça uygun = 3).

Ölçek maddelerinin 47'si olumlu 3'ü olumsuz ifade şeklindedir. Olumsuz ifadeler sırasıyla ailem, arkadaşlarım ve öğretmenlerim alt boyutunda ait 17. 29. ve 44. maddelerdir. Olumsuz ifadelerin puanlanması tersine çevrilerek yapılmaktadır. Alt ölçeklerden elde edilen puanların toplanmasıyla bireyin genel sosyal destek düzeyine ilişkin bir tek puan elde edilmektedir (Yıldırım, 2004).

3.3.2.1 ASDÖ-R'nin Güvenirliği

ASDÖ-R' nin güvenirliği iki yola bulunmuştur. Birincisi, tüm ASDÖ-R' nin ve AİD, ARD, ÖĞD alt ölçeklerinin Alpha güvenirlik katsayısı bulunmuştur. İkincisi,

ölçeklerin güvenilirlikleri dört hafta ara ile 218 öğrenci üzerinde test tekrar test (rxx) yöntemiyle incelenmiştir. ASDÖ-R' nin tümü için Alpha=.93, rxx=.91; AİD için Alpha0.94, rxx=.89; ARD için Alpha=.91, rxx=.85; ÖĞD için Alpha=.93, rxx=.86 bulunmuştur. Elde edilen güvenilirlik katsayıları ASDÖ-R ve alt ölçeklerinin, öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden aldıkları sosyal desteği ölçmek amacıyla güvenle kullanılabilceğini göstermektedir. 50 madde ve 3 temel alt boyuttan oluşan ölçeğin 639 kişilik gruba yapılan uygulama sonuçlarına göre, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları, aile alt boyutunda .88; öğretmenler alt boyutunda .93 ve arkadaşlar alt boyutunda ise .83 olarak hesaplanmıştır (Yıldırım, 2004).

3.3.2.2 Tüm ASDÖ-R'nin Geçerliliği

Tüm ASDÖ-R'nin yapı geçerliliği faktör analizi ile incelenmiştir. ASDÖ-R' de toplam 50 madde bulunmaktadır. Tüm ASDÖ-R' ye ilişkin KMO katsayısı .933 ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansının ise .389 ile .695 arasında değiştiği görülmüştür. Tüm ASDÖ-R'de özdeğeri 1'den büyük olan 7 faktör saptanmış, bu faktörler alt ölçekler düzeyinde incelenmiş ve isimler verilmiştir. Birinci faktörün tek başına varyansın %25,199'unu açıkladığı; açıklanan toplam varyansın %56, 492 olduğu ve maddelerin faktör yüklerini birinci faktörde .360 ile .681 arasında değiştiği izlenmiştir. Gerek çizgi grafiğindeki birinci faktörden sonraki hızlı düşüş, gerek ortak faktör varyansına ilişkin değerler ve gerekse birinci faktördeki yük değerleri incelendiğinde, tüm ASDÖ-R'nin genel bir faktöre sahip olduğu ve toplam puanının kullanılabilceği sonucuna ulaşılmıştır.

ASDÖ-R'nin AİD alt ölçeğinde 20 madde bulunmaktadır. AİD alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı.935 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Faktörlerin ortak varyansının .350 ile .641 arasında değiştiği görülmüştür.

ASDÖ-R'nin ARD alt ölçeğinde 13 madde bulunmaktadır. Arkadaş desteği alt ölçeğine ilişkin KMO katsayısı .940 ve Bartlett testi anlamlı bulunmuştur. Faktörlerin ortak varyansının .354 ile .614 arasında değiştiği görülmüştür.

ASDÖ-R'nin ÖĞD alt ölçeğinde 17 madde bulunmaktadır. ÖĞD' ye ilişkin KMO katsayısı .950 ve Bartlett testi anlamlı çıkmıştır. Faktörlerin ortak varyansının ise , 402 ile ,653 arasında değiştiği görülmüştür (Yıldırım, 2004).

3.3.3 Ergen Özerklik Ölçeği

Ergen özerklik ölçeği, Noom, Dekovic ve Meeus (2001) tarafından 12-18 yaşları arasındaki ergenlerin özerkliğine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup, özerkliğin tutumsal, duygusal ve işlevsel boyutlarını ölçmektedir. Tutumsal (attitudinal) özerklik, bir hedef seçmek ve bu hedefi tanımlamaya yönelik bilişsel süreçleri ifade eden amaçlarla ilgili algıları ölçmektedir. Duygusal (emotional) özerklik, seçimleri ve hedefleri hakkında bireyin kendisini güvende hissetmesine yönelik duygusal süreci ifade eden bağımsızlığa ilişkin algıyı ölçmektedir. İşlevsel (functional) özerklik ise anılan hedeflere ulaşmak için strateji geliştirmeye yönelik düzenleme sürecini ifade eden stratejilere ilişkin algıyı ölçmektedir.

Ölçek, denekleri dikkat ve konsantrasyon açısından hazırlamak için kullanılan ve puanlanmayan ilk madde ile her alt boyutta 6 madde olmak üzere toplam 19 maddeden oluşan 5 dereceli Likert-tipi bir ölçme aracıdır ve “Hiç uygun değil” (1) ile “Tamamen uygun” (5) arasında puanlanmaktadır. Orijinal ölçek için iç tutarlılık katsayısı tutumsal özerklik için .71, duygusal özerklik için .60 ve işlevsel özerklik için .64 olarak bulunmuştur (Noom vd., 2001).

Ölçeğin Türk örnekleme için geçerlik ve güvenirlik çalışması Musaağaoğlu (2004) tarafından yapılmıştır. 11- 20 yaş grubundaki ilköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinden 60’ar denek olmak üzere toplam 180 denek üzerinde yapılmıştır. Örneklem grubu genelinde ölçek 15 gün arayla iki kez uygulanmıştır ve test-tekrar test korelasyonu ($r = .96, p < .01$) anlamlı bulunmuştur.

Orijinal ölçeğe bakıldığında; 2, 7, 11, 15, 16 ve 19 numaralı altı maddenin ölçeğin tutumsal özerklik boyutunu, 3, 4, 5, 9, 10 ve 13 numaralı altı maddenin ölçeğin duygusal özerklik boyutunu ve 6, 8, 12, 14, 17 ve 18 numaralı altı maddenin ölçeğin işlevsel özerklik boyutunu oluşturduğu görülmektedir. Deneklerden elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde Varimax Rotasyonu sonrası temel bileşenler analizi sonuçları, elde edilen faktör yapısının orijinal ölçek yapısından farklı olarak temelde iki faktörde toplandığını göstermektedir. Musaağaoğlu (2004) tarafından genel örneklem üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17 ve 19 numaralı maddeleri birinci faktörün altında toplanmış, 2, 9, 16 ve 18 maddeleri ikinci faktörün altında toplanmış ve 3, 4, 5 ve 10 numaralı maddeleri üçüncü faktörün altında toplanmıştır. Dolayısıyla orijinal ölçek maddeleri dikkate alındığında, tutumsal özerklik

ve işlevsel özerklik boyutlarındaki 6, 7, 8, 11, 12, 14, 15, 17 ve 19 numaralı maddelerin iç içe geçip tek bir boyut altında toplandığı ve duygusal özerklik boyutundaki 13 numaralı maddenin de bu boyuta girdiği görülmektedir. Maddelere genel olarak bakıldığında, bu maddelerdeki ifadelerin “kişinin bir hedef belirlemesi ve o hedefe ulaşmak için gerekli plan ve davranışları gerçekleştirilmesi” durumunu yansıttığı görülmektedir. Bu nedenle, orijinal ölçekten farklı olarak kuramsal açıdan literatürde de belirttiği gibi “davranışsal özerklik” adı verilmiştir. Üçüncü faktörün ise orijinal ölçeğin duygusal özerlik boyutunu yansıtan maddelerinde oluştuğu görülmüş ve bu boyuta orijinal ölçekteki gibi “duygusal özerklik” adı verilmiştir. İkinci faktöre giren maddeler ise orijinal ölçeğin her üç boyutundan maddeleri yansıttığından anlamlı bir faktör olarak yorumlanamamış ve anılan bu boyut çalışmada analize dahil edilmemiştir. Sonuç olarak Musaağaoğlu (2004) tarafından yapılan uyarılma çalışmasının sonucunda ölçek tutumsal ve işlevsel özerklik boyutlarının birleşiminden oluşan davranışsal özerklik ve orijinal ölçekteki gibi duygusal özerklik alt boyutlarından oluşmuştur. Buna göre ölçeğin güvenilirlik analizi sonuçlarında ise ölçek Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları genel örneklem için .80, davranışsal ve duygusal özerklik alt ölçekleri için sırasıyla .79 ve .51 olarak bulunmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Konya ili Meram ilçesinde bulunan ortaöğretim kurumlarında uygulanmak üzere Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinler doğrultusunda uygulanmıştır. Ölçekler, araştırmacı tarafından okul idareleriyle birlikte belirlenen uygun zaman dilimlerinde uygulanmıştır. Verileri toplamak amacıyla tesadüfi olarak belirlenen örneklem grubundaki öğrencilere ”Çatışma Çözme Davranışları Belirleme Ölçeği”, “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ve “Ergen Özerklik Ölçeği” birlikte uygulanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere ilgili yönerge okunmuş, kullanılan ölçme araçlarının uygulanması konusunda gerekli bilgiler verilmiştir. Gönüllülük esas alınmıştır. Uygulamalar yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür. Uygulama süresince herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

3.5 Verilerin Analizi

İlk aşamada ölçekler ayrı ayrı değerlendirilmiş, ölçekleri eksik ya da yanlış olan ölçekler çıkarılmıştır. Bunun sonucunda çalışma grubu için ”Çatışma Çözme

Davranışları Belirleme Ölçeği”, “Algılanan Sosyal Destek Ölçeği” ve “Ergen Özerklik Ölçeği” ölçekleri değerlendirmeye alınmıştır. Uç değer analizi yapılmış daha sonra normallik, homojenlik ve doğrusallık testleri yapılarak veri setinin parametrik testler için gerekli olan tek değişkenli ve çok değişkenli normallik kriterlerini karşıladığı tespit edildikten sonra SPSS 21.00 paket programları aracılığıyla istatistiksel analizler uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi, ANOVA, Pearson Momentler çarpımı korelasyonu ve aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

4 BULGULAR

Bu bölümde, ergenlerin çatışma çözme becerileri (saldırganlık, problem çözme) puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına; çatışma çözme becerileri (saldırganlık, problem çözme) puanlarının sınıf değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına; çatışma çözme (saldırganlık, problem çözme) puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına; algılanan sosyal destek (aile, arkadaş, öğretmen), özerklik (davranışsal, duygusal) ve çatışma çözme (saldırganlık, problem çözme) arasındaki ilişkiye; algılanan sosyal destek (aile, arkadaş, öğretmen) ve özerkliklerine (davranışsal, duygusal) ilişkin puanların ergenlerin çatışma çözme (saldırganlık, problem çözme) puanlarını açıklama gücüne ait bulgulara yer verilmiştir.

4.1 Çatışma Çözmenin Diğer Değişkenlerle Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Değişkenler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	T	df	p
Saldırganlık	Kadın	369	18.42	7.16	-6.43	855	0.00
	Erkek	488	21.73	7.67			
Problem Çözme	Kadın	369	35.77	5.97	5.68	855	0.00
	Erkek	488	33.29	6.57			

Ergenlerin çatışma çözme saldırganlık alt boyut puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Tablo-4 incelendiğinde kız öğrencilerin saldırganlık puan ortalamaları 18.42, erkek öğrencilerin ise 21.73 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farka ilişkin hesaplanan -6.43 t değerine göre erkeklerin saldırganlık alt boyutu puanlarının kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

Ergenlerin çatışma çözme problem çözme alt boyut puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığı t testi ile analiz edilmiştir. Tablo-4 incelendiğinde kız öğrencilerin problem çözme puan ortalamaları 35.77, erkek öğrencilerin ise 33.29 olarak hesaplandığı görülmektedir. Ortalamalar arasındaki farka ilişkin hesaplanan 5.68 t değerine göre kadınların problem çözme alt boyutu puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür ($p<0.05$).

Tablo 4.1 Çatışma Çözme Ölçeği Alt Boyutlarının Sınıf Değişkenlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Sınıf	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Saldırganlık	9. Sınıf	220	20.62	7.77	1.44	0.23	-
	10. Sınıf	209	20.87	7.93			
	11. Sınıf	205	20.34	7.36			
	12. Sınıf	223	19.45	7.40			
	Toplam	857	20.31	7.63			
Problem Çözme	9. Sınıf	220	34.70	6.51	2.26	0.07	-
	10. Sınıf	209	34.73	6.71			
	11. Sınıf	205	33.34	6.34			
	12. Sınıf	223	34.62	6.11			
	Toplam	857	34.36	6.43			

Tablo 4.1 incelendiğinde ergenlerin çatışma çözmelerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda ergenlerin saldırganlık ve problem çözme alt boyutlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmüştür ($p>0.05$).

Tablo 4.2 Çatışma Çözme Ölçeği Alt Boyutlarının Yaş Değişkenlerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Yaş	N	\bar{x}	Ss	F	p	Fark
Saldırganlık	14	123	20.04	7.62	1.63	0.16	-
	15	189	20.75	8.10			
	16	228	21.11	7.36			
	17	260	19.47	7.51			
	18	57	20.01	7.44			
	Toplam		857	20.31	7.63		
Problem Çözme	14	123	35.35	6.96	1.56	0.18	-
	15	189	34.23	6.23			
	16	228	33.64	6.66			
	17	260	34.51	6.02			
	18	57	34.80	6.69			
	Toplam		857	34.36	6.43		

Tablo 4.2 incelendiğinde ergenlerin çatışma çözmelerinin yaş düzeylerine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA sonucunda ergenlerin saldırganlık ve problem çözme alt boyutlarının yaş düzeylerine göre anlamlı farklılaşma göstermediği görülmüştür ($p>0.05$).

4.2 Çatışma Çözme, Algılanan Sosyal Destek ve Özerklik Değişkenleri İle İlgili Tanımlayıcı İstatistikler

Tablo 4.3 Değişkenlerle İle İlgili Tanımlayıcı İstatistikler

	N	Ortalama	Standart Sapma	Skewness	Kurtosis
Algılanan Sosyal Destek					
Aile	857	52.32	7.47	-1.31	1.40
Arkadas	857	34.16	4.82	-1.25	1.24
Öğretmen	857	39.69	8.25	-0.57	-0.40
Özerklik					
Davranışsal	857	34.46	4.57	-0.31	0.62
Duygusal	857	28.03	4.43	0.06	0.56
Çatışma Çözme					
Saldırganlık	857	20.31	7.63	0.32	-0.72
Problem Çözme	857	34.36	4.63	-0.59	0.09

Tablo 4.3 incelendiğinde, ergenlerin algılanan sosyal destek ölçeği aile alt boyutu puan ortalaması $\bar{X} = 52.32$, arkadaş alt boyutu puan ortalaması $\bar{X} = 34.16$, öğretmen alt boyutu puan ortalaması $\bar{X} = 39.69$ olarak bulunmuştur. Bulgulara ait çarpıklık basıklık değerleri incelenmiş, Skewness ve Kurtosis değerlerine göre verilerin normal dağılım gösterdiği ($-1.96 < x < 1.96$) sonucuna ulaşılmıştır. Özerklik ölçeği davranışsal alt boyutu puan ortalaması $\bar{X} = 34.46$, duygusal alt boyutu puan ortalaması $\bar{X} = 28.03$ olarak bulunmuştur. Bulgulara ait çarpıklık basıklık değerleri incelenmiş, Skewness ve Kurtosis değerlerine göre verilerin normal dağılım gösterdiği ($-1.96 < x < 1.96$) sonucuna ulaşılmıştır. Çatışma çözme ölçeği saldırganlık alt boyutu puan ortalaması $\bar{X} = 20.31$, problem çözme alt boyutu puan ortalaması $\bar{X} = 34.36$ olarak bulunmuştur. Bulgulara ait çarpıklık basıklık değerleri incelenmiş, Skewness ve Kurtosis değerlerine göre verilerin normal dağılım gösterdiği ($-1.96 < x < 1.96$) sonucuna ulaşılmıştır.

4.3 Çatışma Çözme, Algılanan Sosyal Destek ve Özerklik Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Tablo 4.4 Araştırmada Kullanılan Değişkenlere İlişkin Korelasyon Tablosu

	1	2	3	4	5	6	7
Çatışma Çözme							
1. Problem Çözme	1						
2. Saldırganlık	-.23**	1					
Özerklik							
3. Duygusal	.02	-.06	1				
4. Davranışsal	.19**	.04	.11**	1			
Algılanan Sosyal Destek							
5. Öğretmen	.22**	-.22**	.03	.17**	1		
6. Arkadaş	.27**	-.09*	.02	.12**	.24**	1	
7. Aile	.21**	-.17**	-.04	.20**	.43**	.26**	1

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

Tablo 4.4 incelendiğinde çatışma çözme ölçeğinin saldırganlık alt boyutu ile algılanan sosyal destek ölçeğinin; aile ($r = -.17$, $p < .01$), öğretmen ($r = -.22$, $p < .01$) ve arkadaş ($r = -.09$, $p < .05$) alt boyutlarıyla negatif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Çatışma çözme ölçeğinin problem çözme alt boyutu ile algılanan sosyal destek ölçeğinin; aile ($r = .21$, $p < .01$), öğretmen ($r = .22$, $p < .01$) ve arkadaş ($r = .27$, $p < .01$) alt boyutlarıyla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

Çatışma çözme problem çözme alt boyutu ile özerklik davranışsal ($r = .19$, $p < .01$) alt boyutuyla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.

4.4 Çatışma Çözme Alt Boyutlarına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Tablo 4.5 Algılanan Sosyal Destek ve Özerkliğin Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği Saldırganlık Alt Boyutunu Açıklamasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

		Saldırganlık								
		<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² <i>ch</i>	<i>F</i>	<i>Df</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Adım 1	Sabit	.24 ^a	.06	.05	17.19	3/856	32.54		14.22	.00 ^a
	Aile						-.08	-.08	-2.17	.03
	Arkadaş						-.03	-.02	-.58	.56
	Öğretmen						-.17	-.19	-4.99	.00
Adım 2	Sabit	.27 ^b	.07	.07	13.18	5/856	31.50		10.277	.00 ^b
	Aile						-.10	-.10	-2.73	.01
	Arkadaş						-.04	-.02	-.71	.48
	Öğretmen						-.18	-.19	-5.16	.00
	Davranışsal						.18	.11	3.18	.00
	Duygusal						-.13	-.07	-2.24	.03

Tablo 4.5 incelendiğinde algılanan sosyal destek ve özerkliğin çatışma çözme becerileri ölçeği saldırganlık alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesinde aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Oluşturulan modelin ilk adımında algılanan sosyal desteğin modele katkısının ($R=.24$) anlamlı olduğu ve varyansın %6'sını açıkladığı görülmektedir. Modelin ikinci aşamasında eklenen özerkliğin modele katkısının ($R=.27$) anlamlı olduğu, algılanan sosyal destek ile birlikte diğerleriyle olumlu ilişkilerdeki varyansın %7'sini açıkladığı hesaplanmıştır.

Çatışma çözme becerileri ölçeği saldırganlık alt boyutunun yordayıcılarına bakıldığında davranışsalın ($\beta =.11$) pozitif, aile ($\beta =-.10$), öğretmen ($\beta =-.19$) ve duygusalın ($\beta =-.07$) ise negatif yönde anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

Tablo 4.6 Algılanan Sosyal Destek ve Özerkliğin Çatışma Çözme Becerileri Ölçeği Problem Çözme Alt Boyutunu Açıklamasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

		Problem Çözme								
		<i>R</i>	<i>R2</i>	<i>R2ch</i>	<i>F</i>	<i>Df</i>	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Adım 1	Sabit	.33 ^a	.11	.10	34.40	3/856	16.07		8.56	.00 ^a
	Aile						.09	.10	2.79	.00
	Arkadaş						.29	.21	6.35	.00
	Öğretmen						.10	.13	3.49	.00
Adım 2	Sabit	.35 ^b	.12	.12	24.03	5/856	11.37		4.52	.00 ^b
	Aile						.07	.08	2.25	.02
	Arkadaş						.28	.21	6.16	.00
	Öğretmen						.09	.11	3.19	.00
	Davranışsal						.18	.13	3.89	.00
	Duygusal						.00	.00	.01	.99

Tablo 4.6 incelendiğinde Algılanan sosyal destek ve özerkliğin çatışma çözme becerileri ölçeği problem çözme alt boyutunu anlamlı düzeyde açıklayıp açıklamadığının belirlenmesinde aşamalı regresyon analizi kullanılmıştır. Oluşturulan modelin ilk adımında algılanan sosyal desteğin modele katkısının ($R=.33$) anlamlı olduğu ve varyansın %11'ini açıkladığı görülmektedir. Modelin ikinci aşamasında eklenen özerkliğin modele katkısının ($R=.35$) anlamlı olduğu, algılanan sosyal destek ile birlikte diğerleriyle olumlu ilişkilerdeki varyansın %12'sini açıkladığı hesaplanmıştır.

Çatışma çözme becerileri ölçeği problem çözme alt boyutunun yordayıcılarına bakıldığında aile ($\beta =.08$), arkadaş ($\beta =.21$), öğretmen ($\beta =.11$) ve davranışsal ($\beta =.13$) pozitif yönde anlamlı olarak yordadığı görülmüştür.

BÖLÜM 5

5 TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Araştırmada çatışma çözme davranışları ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre ergenlerin çatışma çözüme erkeklerin saldırganlık alt boyutu puanlarının kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna benzer birçok çalışma mevcuttur. Gündoğdu (2010)' nun yapmış olduğu çalışmaya göre erkek öğrencilerin fiziksel saldırganlık puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Aydın (2014)'nin yaptığı araştırmada, erkek öğrencilerin saldırganlık puanlarının, kız öğrencilerin saldırganlık puanlarına göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan başka bir araştırmada ise Atıcı (2007), erkek öğrencilerin kız öğrencilere oranla daha fazla saldırgan davranışlar gösterdiğini tespit etmiştir. Akdoğan (2017) erkek öğrencilerin saldırganlık puan ortalamalarının kız öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın diğer bir sonucu ise ergenlerin çatışma çözüme kadınların problem çözme alt boyutu puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde yapılan araştırmalarla bulgular desteklenmektedir. Atıcı (2007) araştırmasında, çatışma durumunda kızların problem çözme becerisini erkeklere göre daha fazla kullandığını tespit etmiştir. Gündoğdu (2010)' nun araştırmasında, kız öğrencilerin problem çözme puan ortalamalarının, erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Akdoğan(2017), kız öğrencilerin problem çözme puan ortalamalarının erkek öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yapılan başka bir araştırmada, kızların erkeklere oranla daha problem çözücü davrandıkları sonucuna ulaşmışlardır (Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010).

Erkekler çatışma durumlarında kızlara göre daha saldırgan davranışlar gösterirken, kızlar erkeklere göre daha problem çözücü davranmaktadırlar (Yavuzer, Karataş ve Gündoğdu, 2013). Sevim (2005), öğrencilerin çatışmalara yaklaşma biçimleri konulu araştırmasında, çatışmayı ele alma biçimlerinin cinsiyete göre farklılaştığı ve kız öğrencilerin daha fazla uzlaşıcı yöntemlere başvurduğu buna rağmen erkek öğrencilerin daha otoriter yöntemleri tercih ettiğini sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha pozitif ve ılımlı çatışma çözme davranışlarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan (2014)'ın 11-12 yaş grubu çocukların çatışma çözme davranışlarıyla ilgili araştırmasında kızların erkeklere göre saldırganlık puanları daha düşük iken, problem çözme puanları daha yüksektir. Dinç ve Gültekin (2004) araştırmalarında, kız çocukların erkek çocuklara göre sosyal yönden daha gelişmiş oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Yapılan diğer araştırmalar, çatışma durumlarında erkeklerin daha çok saldırgan davranışlarda bulduklarını (Campano ve Munakata, 2004; De Wied, Branje ve Meeus, 2007; Efilti, 2006; Miller, Danaher ve Forbes, 1986; Orpinas, Murray ve Kelder, 1999), kızların ise daha problem çözücü olduklarını (De Wied ve ark., 2007; Goldstein, 1999; Korkut, 2002; Owens, Daly ve Slee, 2005; Ünivar, 2003) göstermektedir. Bunun sebebi, erkek ve kadın öğrencilerin farklı tarzlarda yetiştirilmesi olabilir. Kadınlar olaylara karşı daha duygusal yaklaşım sergilerken, erkekler şiddete başvurma eğilimi göstermektedirler.

Erkeklerin saldırgan davranışları, kadınlara göre toplum tarafından daha fazla kabul görmektedir. Erkekler saldırganlığı, erkeklik onayı anlamına gelebileceğini düşündükleri için daha saldırgan davranış gösteriyor olabilirler (Atay, 2004). Bundan dolayı erkekler kendilerini diğer bireylere karşı kabul ettirme düşüncesiyle saldırgan davranışlar sergiliyor da olabilir.

Ergenlerin çatışma çözme toplam puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma göstermemiştir. Ağlamaz (2006) ve Karataş (2002) yaptıkları araştırmalarda, sınıf seviyelerine göre öğrencilerin saldırganlık ve problem çözme davranışlarında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte Rehber ve Atıcı (2009) yapmış oldukları araştırmalarında 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencileri arasında problem çözme ve saldırganlık puanları arasında sınıf seviyelerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucunu tespit etmişlerdir. Akdoğan (2017)'ın yapmış olduğu çalışmada ise sınıf seviyelerine göre lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarında herhangi bir anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır.

Ergenlerin saldırganlık ve problem çözme davranışlarının sınıf düzeyi göre değiştiğini gösteren araştırmalar da mevcuttur. Efilti (2006), Ayas ve Pişkin (2011) yaptıkları araştırmalarında, 11. Sınıfta okuyan öğrencilerin saldırganlık puanlarının diğer öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır. Problem çözme değişkeniyle ilgili problem çözme puanlarında anlamlı düzeyde ($p=$

.011, $p < 0.05$) farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Yavuzer, Karataş ve Gündoğdu (2013) “ Ergenlerin Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi: Nicel ve Nitel Bir Çalışma” adlı araştırmalarında, erkeklerin ve 10-11. sınıf öğrencilerinin saldırganlığa, kızların ve 9.sınıf öğrencilerinin problem çözmeye başvurdukları sonucuna ulaşmışlardır. Görüşmelerde saldırganlık puanı yüksek olan öğrencilerin fiziksel ve sözel güç kullandıkları, problem çözme puanı yüksek olan öğrencilerin konuşarak problemlerini çözdüğü ortaya çıkmıştır. Campano ve Munakata (2004), sınıf seviyesi bakımından saldırganlık ve öfke puanlarını inceledikleri araştırmalarında son sınıfta öğrenim gören öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilere göre saldırganlık ve öfke puanlarının daha yüksek olduğu sonucunu bulmuşlardır (Akt. Yavuzer vd., 2013). Mutluoğlu ve Topses (2012), “İlkokul Öğrencilerinin Çatışma Çözüm Becerilerinin Sosyo-Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı araştırmalarında sınıf düzeyinde anlamlı farklılık tespit etmişlerdir. Oğuz (2016) yaptığı çalışmada, 5. Sınıftaki öğrencilerin çatışma çözme davranışlarını belirleme algıları 6. sınıf, 7. sınıf ve 8. Sınıftaki öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2017) yaptığı araştırmasında, ergenlerin saldırganlık düzeylerinin sınıf seviyesine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği, 8.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerinin 10. Sınıf ve 11.sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın bulguları, genel olarak alan yazındaki diğer bilgilerle farklılık gösterirken bazı araştırmalarla uyum sağlamaktadır.

Araştırmamızda ergenlerin çatışma çözme toplam puanlarına bakıldığında yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde araştırma sonucunu destekleyici bulguların olduğu görülmektedir. Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş (2011) “ Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler” adlı araştırmalarında, 16-17 yaş grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi algılarının 18 yaş ve üzerine göre daha iyi olduğu fakat öğrencilerin yaşı ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan önemli bir farkın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz, Karaca ve Yılmaz (2009) ile Yurttaş ve Yetkin (2003)’ in üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda da problem çözme becerisi puan ortalamaları ile yaş arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Pekince (2012), Sargın (2008) ve Kaya (2009) yaptıkları araştırmalarında, yaş değişkeninin saldırganlığı etkilemediğini, saldırganlığın en fazla 16 yaş grubunda görüldüğünü fakat gruplar arası istatistiksel açıdan önemli bir farkın olmadığı sonucuna

ulaşmıştır. Bununla birlikte araştırma sonucunun bulgularına paralel olmayan farklı araştırma bulguları da vardır. Korkut (2002)'un lise öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmada, 15 yaş ve altındaki öğrencilerin problem çözme becerileri puan ortalamaları daha yüksek bulunmuş ve aralarındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yavuzer (1992), Hamarta ve Arslan (2002), Kesen, Deniz ve Durmuşoğlu (2007), ergenlerin yaşı ile saldırganlığın birbirini etkilediğini, yaş arttıkça saldırganlık düzeylerinde de artış olduğunu belirtmişlerdir. Beşkat (2016) yaptığı çalışmasında saldırganlık düzeylerinin yaşa göre farklılık gösterdiğini belirtmiştir. 18 yaşından küçük bireylerin saldırganlık düzeylerinin, 18 yaş ve üzerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çatışma çözme ölçeğinin saldırganlık alt boyutu ile algılanan sosyal destek ölçeğinin; aile, öğretmen ve arkadaş alt boyutlarıyla negatif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Elde edilen bu araştırma sonucunun literatürde yer alan araştırma sonuçları ile tutarlı olduğu gözlenmektedir. Gündoğan (2016) yaptığı araştırmasında saldırganlıkla algılanan sosyal destek arasındaki negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yalçın (2004) ve Ustabaş (2011) da araştırmalarında, algılanan sosyal destekle saldırganlık arasında negatif yönlü anlamlı ilişkilerin olduğunu belirtmişlerdir. Haskan Avcı ve Yıldırım (2014)'ın yaptığı çalışmada, yüksek şiddet eğilimi olan ergenlerin aile, öğretmen ve arkadaş desteği düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. Özen (1998), eşler arası çatışma ve boşanmanın farklı yaş ve cinsiyetteki çocukların davranış ve uyum problemleri ile algıladıkları sosyal destek üzerindeki rolünü belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada çatışmasız ailelerin çocuklarının, çatışmalı ve boşanmış ailelere göre çevrelerinden daha fazla sosyal destek algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguya göre ergenlerde sosyal desteğin saldırganlığı azaltıcı bir role sahip olduğu, sosyal destek sağlanamadıkça saldırganlık puanlarının artacağı yorumu yapılabilir.

Çatışma çözme ölçeğinin problem çözme alt boyutu ile algılanan sosyal destek ölçeğinin; aile, öğretmen ve arkadaş alt boyutlarıyla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Budak (1999),lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasının sonucuna göre ergenlerin aile ve arkadaştan algıladıkları sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Arslan (2009)

çalışmasında, aileden, öğretmenlerden ve arkadaşlarından sosyal destek algılayan öğrencilerin daha başarılı ve problem çözme konusunda da yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. D'Zurilla ve Maschka (1988)'nin lise öğrencilerinin stresli olaylar karşısında arkadaşlarından ve ailesinden aldıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal problem çözme becerilerini karşılaştırdıkları araştırmalarında arkadaşlardan algılanan sosyal destek arttıkça sosyal problem çözme becerilerinin de arttığı bulgusuna ulaşmışlardır (Akt. Arslan, 2009). Marrison, Mallinckrodt ve Ladd (1987) araştırmalarında, ailesinden ve öğretmenlerinden sosyal destek gören öğrencilerin okula daha kolay uyum sağladıkları, problemleri daha kolay çözdüklerini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar da araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Araştırmaya göre aile, öğretmen ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek arttıkça problem çözme becerileri de arttığı sonucunu değerlendirirsek aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin lise öğrencilerinin yaşamlarında önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Arkadaşlardan algılanan sosyal destek arttıkça ergenlerin sosyal gelişimlerinin de artabileceğini böylece daha olumlu ilişkiler kurabilecekleri düşünülebilir.

Çatışma çözme problem çözme alt boyutu ile özerklik davranışsal alt boyutuyla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Lichtwarck-Aschoff, Kunnen ve van Geert (2010), anne kız arasında yaşanan problem algısı ile özerklik arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmada, çatışma çözüm biçimi ile özerklik arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Hill ve Holmbeck (1986) davranışsal özerkliğe sahip olan bireylerin, çevresindeki bireyleri reddetmediklerini, onların görüşlerine önem verdiklerini ve kararlarını uygularken farklı seçenekleri dikkate aldıklarını belirtmiştir (Akt. Steinberg, 2007). Akyüz (2011) ergenlerin ebeveynleriyle yaşadıkları problemleri çözüm biçimleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkide özerkliğin aracı rolünü incelediği araştırmasında, davranışsal özerkliğin, ergenlerin kaçınan bağlanma stili ile anneleriyle yaşadıkları problemi çözmek için bildirdikleri kendine güvensizlik biçimi arasındaki ilişkide tam aracı etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde her ne kadar özerklik ile çatışma çözme arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalara pek rastlanmamışsa da sonuçta, davranışsal özerkliğin yüksek olması durumunda ergenin, problemleri çözmeye sorun yaşamayacağı; davranışsal özerkliğin düşük olması durumunda ise ergenin karşılaştığı sorunlara çözüm bulma konusunda zorlanabileceği yorumu yapılabilir.

5.2 Sonuç

1. Ergenlerin çatışma çözme becerileri toplam puanlarına bakıldığında cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Ergenlerin çatışma çözme becerileri saldırganlık alt boyutuna göre erkeklerin saldırganlık alt boyutu puanlarının kadınlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin çatışma çözme becerileri problem çözme alt boyutuna göre kadınların problem çözme alt boyutu puanlarının erkeklere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.
2. Ergenlerin çatışma çözme becerileri toplam puanlarına bakıldığında sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Ergenlerin çatışma çözme becerileri saldırganlık ve problem çözme alt boyutlarının sınıf seviyesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
3. Ergenlerin çatışma çözme becerileri toplam puanlarına bakıldığında yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Ergenlerin çatışma çözme becerileri saldırganlık ve problem çözme alt boyutlarının yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
4. Çatışma çözme becerileri saldırganlık alt boyutu ile sosyal destek; aile, öğretmen ve arkadaş alt boyutlarıyla negatif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Çatışma çözme becerileri problem çözme alt boyutu ile sosyal destek; aile, öğretmen ve arkadaş alt boyutlarıyla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir.
5. Çatışma çözme becerileri problem çözme alt boyutu ile özerklik davranışsal alt boyutuyla pozitif yönlü ve anlamlı ilişkinin olduğu görülmektedir. Çatışma çözme becerileri problem çözme alt boyutu ile özerklik duygusal alt boyutuyla anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir. Çatışma çözme becerileri saldırganlık alt boyutu ile özerklik; duygusal, davranışsal alt boyutlarıyla anlamlı düzeyde farklılaşma görülmemiştir.

5.3 Öneriler

1. Ülkemizde çatışma çözme becerisi, özerklik ve sosyal desteği birlikte ele alan araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle bu konuda daha farklı değişkenlerle beraber yapılacak araştırmalar alana katkı sağlayabilir.
2. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, ölçek aracılığıyla elde edilmiş, nicel bir yöntemdir. Nitel bir yöntem kullanılarak, ergenlerin çatışma çözme becerisi, özerklik ve sosyal destek ile ilgili algıları öğrenilebilir ve ergenler üzerine daha derinlemesine bir veri sağlanabilir.
3. Bu araştırma Konya ili Meram ilçesindeki liselerde öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır. Dolayısıyla bu konuda yapılacak olan çalışmaların farklı illerde ve farklı örneklerle yapılması önerilebilir.
4. Araştırma sonucunda sosyal desteğin çatışma çözme becerisini yordaması sebebiyle, öğrencilerin ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteğin önemi ile ilgili uzman kişiler tarafından okullarda öğrencilere, yöneticilere, öğretmenlere ve velilere yönelik konferans, seminer, panel gibi çalışmalar düzenlenip farkındalıklarının artırılması sağlanıp eğitimler verilebilir.
5. Özerklik konusunda, okulda görev yapan psikolojik danışmanların öğrencilerin özerklik gelişimini sağlayacak müdahalelerde bulunmaları, okul ve sınıflarda özerkliklerini geliştirecek ortamlar oluşturmalarını destekleyecek çalışmalar yapmaları, öğrencilerin çatışma çözme becerilerine dolaylı olarak da akademik yaşantılarına katkı sağlayabilir.
6. Okullarda öğrencilere, çatışma çözme eğitimleri verilip sosyal desteğin ve özerkliğin etkisi de dikkate alınarak, sosyal ilişkileri geliştirmeye ve bireysel doyumu ve farkındalığı artırmaya yönelik aktiviteler eklenebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ö. (2013). *11. sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Ağlamaz, T. (2006). *Lise öğrencilerinin saldırganlık puanlarının kendini açma davranışı okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık gelir düzeyi açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun
- Akbalık, F. G. (2001). Çatışma çözme ölçeğinin (üniversite öğrencileri formu) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 1-7.
- Akdoğan, B. (2017). *Lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve çatışma çözme davranışlarının öznel iyi oluşlarını yordaması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akdoğan, S. (2012). *Anne-babası boşanmış ve boşanmamış ergenlerin algılanan sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akın, E. (2018). *Evli kadınlarda çatışma çözme stili ve evlilik uyumu arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Akyüz, D. (2011). *Ergenlerin ebeveynlerle yaşadıkları problemleri çözüm biçimleri ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkide özerkliğin aracı rolünün incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arman, N. (2009). *Zihinsel engelli çocuğa sahip anne ve babaların algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile tükenmişlik ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Arslan, C. (2005). *Kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yüklenme karmaşıklığı açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Arslan, C. (2009). Anger, self-esteem, and perceived social support in adolescence. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 37(4), 555-564.
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E. ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişiler arası problem çözmenin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(1), 379-388.
- Arslan, Y. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile sosyal problem çözme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Aslan, Ş. (2008). Bireylerarası çatışmayı çözümlene yöntemlerinin algılanan stres düzeyiyle ilişkilerinin araştırılması. *KMU İİBF Dergisi*, 10(15), 303-323.
- Atıcı, M. (2007). Primary school students' conflict resolution strategies in turkey. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 29 (2) 83-98.
- Atiker, M. (2006). Çatışma Bilgi Notu. Konya Ticaret Odası Etüd Araştırma Servisi, Konya.
- Aydın, G. (2000). *Autonomy development in adolescence* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aydınlı, S. (2014). *Ergenlerin öfke biçimleri, sosyal karşılaştırma düzeyleri, umutsuzluk seviyeleri ve çatışma çözme yaklaşımlarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Aytekin, M. (2018). *Engelli çocuğu olan bireylerin depresyon ve umutsuzluk düzeyleri ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem
- Banaz, M. (1992). *Lise öğrencilerinde sosyal destek kaynakları ve stres ile ruh sağlığı arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bandura, A. (1977). Self- efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84,191–215.
- Basım, H.N., Çetin, F. ve Medyan, C.H. (2009). Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarında kontrol odağının rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 57-69.
- Başer, Z. (2006). *Aileden algılanan sosyal destek ile kendini kabul düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Baştürk, D. (2002). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerde algılanan sosyal desteğin akademik başarı üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bilgi, S. (2018). *Lise öğrencilerinin çatışma çözme ve sosyal becerilerinin duygusal zekâ ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Bilgin A. (2008). The impact of conflict resolution training on elementary school children. *Elementary Education Online*, 7 (3), 541-556.
- Blos P (1967). The second individuation process of adolescence. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 22, 162–186.

- Bulut, F. (2009). *Hastane yöneticilerinin liderlik özelliklerinin çatışmayı yönetme düzeylerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Can, H. (2005). *Organizasyon ve Yönetim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: lectures on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Chen, Z. Y. (1994). *The positive and negative consequences of adolescent emotional autonomy: the relation of aspects of autonomy to academic achievement and socially disapproved behaviours*. (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, California.
- Cohen, S. And Wills, T. A. (1985). Stress, social support and the buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 310-357
- Çakır, Y. (1993). *12-22 yaş grubundaki gençlerde çok yönlü algılanan sosyal destek ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlik araştırması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çarman, K. (2015). *Kişilerarası çatışma çözme yaklaşımlarının, psikolojik sağlık ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çok, F., Deniz, M. ve Duyan, V. (2013). Duygusal özerklik ölçeği'nin ergenler için uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 167(38), 352-363.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Demir, T. Ş. (2002). *İlköğretim öğrencilerinin kültürel etkinlikleri ile özerklikleri arasındaki ilişki*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, M. (2010). *Ergenlerde sır saklamanın duygusal, gelişimsel değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deutsch, M. (1994). Constructive conflict resolution: Principles, training and research. *Journal of Social Issues*, 50 (1), 13-32.
- Duru, E. (2008). Üniversiteye uyum sürecinde yalnızlığı yordamada sosyal destek ve sosyal bağlılığın doğrudan ve dolaylı rolleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (29), 13- 24.
- Dülger, Ö. (2009). *Ergenlerde algılanan sosyal destek ile karar verme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Efiliti, E. (2006). *Ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin saldırganlık denetim odağı ve kişilik özelliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Eker, D. ve Arkar, H. (1995). Çok boyutlu algılanan sosyal destek ölçeğinin faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikologlar Dergisi*, 10(34), 45-55.
- Erçevik, A. (2014). *Lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdeğer, N. (2001). *Lise öğrencilerinin sosyal destek ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eren, E. (1996). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Esen-Çoban, A. (2013). Türkiye’de ergenlerin duygusal özerkliklerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (169), 357- 372.
- Esenay, F. (2002). *Üniversite öğrencilerinde sağlık davranışlarının sosyal destek ve benlik saygısı ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Freud, A. (1958). Adolescence. *Psychoanalytic Study of the Child*, 13, 255-278.
- Fuhrman, T. ve Holmbeck, G. N. (1995). Contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Child Development*, 66, 793-811.
- Gabay, R. R. (1989). *Annelerde sosyal destek, çocuk yetiştirme stresi ve çocukla ilgili sorunlarla başa çıkma biçimlerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gökler, I. (2007). Çocuk ve ergenler için sosyal destek değerlendirme ölçeği türkçe formunun uyarlama çalışması: faktör yapısı, geçerlik ve güvenilirliği. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14 (2), 90-99.
- Gümüşeli, A. İ. (1994). *İzmir ortaöğretim okulları yöneticilerinin öğretmenler ile aralarındaki çatışmaları yönetme biçimleri*. Doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gün, Z. (2002). *Çocuk ve göç*. (Yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Gündoğan, S. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin, algılanan sosyal destek ve öznel iyi oluş açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Gündoğdu, R. (2010). 9. sınıf öğrencilerinin çatışma çözme, öfke ve saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(3), 257-276.

- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini çözmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Güney, M.A. (2017). *Ergenlerde duygusal özerklik, sosyal destek ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Güngör, A. (1996). *Üniversite öğrencilerinde sosyal destek, negatif yaşam olayları, öfkenin ifade ediliş biçimi ile kendini suçlamanın fiziksel sadık ve sosyal uyumla olan ilintilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hamarta, E. ve Arslan, C. (2002). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. "Lise öğrencilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi". Ankara.
- Haskan Avcı, Ö. & Yıldırım, İ. (2014). Ergenlerde şiddet eğilimi, yalnızlık ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 157-168.
- Havighurst R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. New York: David McKay Co.
- Hmel, B. A. ve Pincus, A. L. (2002). The meaning of autonomy: on and beyond the interpersonal circumplex. *Journal Of Personality*, 70(3), 277-310.
- Hoelscher, D. C. & Comer, R. W. (2002). Case II: Conflict recognition-the case of the misdirected faculty. *Journal Of Dental Education*, 66(4), 526-532.
- Hussong, A. (2000). Perceived peer context and adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 4-14.
- Illeez, M. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yaşadığı çatışmalar ve bu çatışmaların çözüm stratejilerinin sosyal yapılandırıcılık kuramına dayalı olarak incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1991). *Teaching children to be peacemakers*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R.T. (1997). The impact of conflict resolution training in middle school students. *Journal of Social Psychology*, 137.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi ve Bilgisayar San. Tic. Ltd. Şti.
- Kaner, S. (2003). Aile destek ölçeği: faktör yapısı, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 57-72.

- Karadağ, İ. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının sosyal destek kaynakları açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, Z. (2002), *Anne-baba saldırganlığı ile lise öğrencilerinin saldırganlığı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karip, E. (2003). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, F. (2009). *Lise öğrencilerinde saldırgan davranışların ortaya çıkışına katkıda bulunan faktörlerin araştırılması*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kesen, F., Deniz, M.E. ve Durmuşoğlu, N. (2006). Ergenlerde saldırganlık ve öfke düzeyleri arasındaki ilişki: yetiştirme yurtları üzerinde bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17, 353-364.
- Koruklu, N. (1998). *Arabuluculuk eğitiminin ilköğretim düzeyindeki bir grup öğrencinin çatışma çözme davranışlarına etkisinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Koruklu, N. (2018), A study on developing the revised version of the “conflict resolution behavior determination” scale (CRBDS). *International Journal of Psycho-Educational Sciences (IJPES)*, 7(1), 142-155.
- Köksal Akyol, A. ve Salı, G. (2013). Yatılı ve gündüzlü okuyan çocukların benlik kavramlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1377-1398.
- Köse, E. (2009). *Yurttan kalan ve ailesiyle birlikte yaşayan lise öğrencilerinin yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kreidler, W. (1984). *Creative conflict resolution: More than 200 activities for keeping peace in the classroom*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Kulaksızoğlu, A. (2004). *Ergenlik psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lamborn, S. D. ve Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483-499.
- Lepore, S. J., Evans, G. W. ve Schneider, M.K. (1991). Dynamic role of social support in the link between chronic stress and psychological distress. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 61, 899-909.
- Levpuscek, M. P. (2006). Adolescent individuation in relation to parents and friends: age and gender differences. *European Journal of Developmental Psychology*, 3(3), 238- 264.

- Mahler, M. (1963). Thoughts about development and individuation. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 18, 307–24.
- McBride-Chang, C. ve Chang, L. (1998). Adolescent- parent in Hong Kong: Parenting styles emotional autonomy, and school achievement. *The Journal of Genetic Psychology*, 159 (4), 421-436.
- Musaağaoğlu, C. (2004). *Ergenlik sürecinde özerkliğin gelişimi ile algılanan ana-baba tutumları arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Musaağaoğlu, C. ve Güre, A. (2005). Ergenlerde davranışsal özerklik ile algılanan ana baba tutumları arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*. 20 (55), 79-94.
- Mutluoğlu, S. ve Topses, G. (2012). İlkokul öğrencilerinin çatışma çözüm becerilerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 54-63.
- Noom, M. J., Dekovic, M. ve Meuss, W. H. J. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword. *Journal of Adolescence*, 22, 771-783.
- Noom, M. J., Dekovic, M. & Meeus, W. H. J. (2001). Conceptual analysis and measurement of adolescent autonomy. *Journal Of Youth And Adolescence*. 30 (5), 577-595.
- Öğülmüş, S. (2001). *Kişiler arası sorun çözme becerileri ve eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öğülmüş, S. (2002). Ailede çatışma çözme eğitimi, 2001 yılı aile raporu (Yayına Hazırlayan: İrfan Çayboylu), *T. C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları*, 120, s193.
- Öksüz, Y. (1997). *Duyguların açılması eğitiminin üniversite öğrencilerinin özerklik düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Öksüz, Y. (2012). Üniversite öğrencilerinin özerklik düzeyleri ile vücut algıları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 69-77.
- Öner, U. (2000). *Çatışma çözme ve arabuluculuk eğitimi. İlköğretimde rehberlik*. (Editör: Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, Y. ve Çok, F. (2011). Ergenlikte özerklik gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 36(4), 152-164.
- Pearson, R. (1990). *Counseling and Social Support: Perspectives and Practice*. Newbury Park, California: Sage publications.
- Pekkaya, B. (1994). *Arabulucu yolu ile çatışmalara çözüm bulma, arabuluculuk eğitiminin okullarda uygulanması ve bu eğitimin öğrencilerin benlik*

gelişmelerine, liderlik becerilerine, saldırgan davranışlarına ve algıladıkları problem miktarına etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Rahim, M. A. (2001). *Managing Conflict In Organizations* (3.Basım). http://www.untagsmd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_1/CONFLICT%20MANAGEMENT%20Managing%20conflict%20in%20organizations.pdf adresinden 15.06.2020 tarihinde elde edildi.
- Rahim, A. and Bonoma, T.V. (1979). Managing organizational conflict: a model for diagnosis and intervention. *Psychological Reports*, 44, 1323-1344.
- Rahim, M. A., Garrett, J. E., Buntzman, G. F. (1992). Ethics of managing interpersonal conflict in organizations. *Journal of Business Ethics*, 11, 412-439.
- Rahim, M. A., Magner, N.R., Shapiro, D.L. (2000). Do justice perceptions influence styles of handling conflict with supervisors?: what justice perceptions, precisely?. *The International Journal of Conflict Management*, 11 (1), 9-31.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, Adana.
- Rehber, E. ve Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1) 323-342.
- Ross, L. T., Lutz, C. J. ve Lakey, B. (1999). Perceived social support and attributions for failed support. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25 (7), 896–909.
- Ryan, R. M. ve Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Sağlam, S. (2007). *Lise öğrencilerinin ana-baba iletişimi sosyal destek ve ana-baba tutumu arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127–139.
- Sargın, Y. (2008). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin saldırgan davranışları ile öfke ve sosyal problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Sayar, M. (2006). *Düşük sosyoekonomik düzeyden gelen ergenlerin algıladıkları sosyal destek ile ruh sağlıkları arasındaki ilişki üzerine boylamsal bir çalışma.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Saygın, Y. (2008). *Üniversite öğrencilerinin, sosyal destek, benlik saygısı ve öznel iyi oluş düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Schwartz, H. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48 (1), 23–47.
- Sencar, B. (2007). *Otistik çocuğa sahip ailelerin algıladıkları sosyal destek ve stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sevim, S. A. (2005). Üniversite öğrencilerinin çatışmalara yaklaşım biçimleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5, 223 – 233.
- Sivrikaya, A. H., Kaya M., Özmutlu, İ. (2013). Üniversite öğrencilerinin aile ve arkadaşlardan algıladıkları sosyal destek ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 28-33.
- Solmuş, T. (2010). *İşyeri Terapisi*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Soylu, Ö. (2002). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerin ailelerinden sosyal destek algılayıp-algılamama durumlarına göre psikolojik belirtiler yönünden incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik*. Çok, F. (Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Steinberg, L. ve Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841- 851.
- 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*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Sürücü, M. (2005). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şencan, B. (2009). *Lise öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyi ile sosyal yetkinlik beklentisi düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Taşdan, M. ve Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (4) ,2569-2620.
- Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu*

- becerilerine etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taştan, N. & Öner, U. (2010). *Çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuğu.* Ankara: Nobel.
- TDK (2020). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>. Erişim Tarihi: 15.04.2020.
- Toepfer, S.M. (2001). *A multi-method anaysis of family systems: emotional autonomy in young adulthood as related to oral dependency, family intrusiveness, and perceived social support* (Doctoral dissertation). The Ohio State University, Ohio.
- Toprak, A. (2019). *Ergenlerde algılanan anne-baba tutumu ile duygusal özerklik ve sır saklama arasındaki ilişkinin incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tıraş, Z. ve Arslan, E. (2011). Ergenlerde sosyal yetkinliğin algılanan sosyal destek açısından incelenmesi. *11. PDR Kongresi Bildiriler Kitabı*. 3-5 Ekim. İzmir.
- Tung, S. ve Dhillon, R. (2006). Emotional autonomy in relation to family enviroment: A gender perspective. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 32 (3), 201-212.
- Turan, A. (2014). *Ergenlerde çocukluk örselenme yaşantıları ve yılmazlık düzeyinin algılanan sosyal destek açısından incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tuzcuoğlu, S. ve Erdoğan, F. (2014) Ortaokula devam eden 11 – 12 yaş grubu çocukların çatışma çözme davranışları ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2 (8), 355-369.
- Türnüklü, A. (2005). Lise yöneticilerinin çatışma çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturmacılık kuramı perspektifinden incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42, 255-278.
- Türnüklü, A. Ve Şahin, İ. (2004). 13-14 yaş grubu öğrencilerin çatışma çözme stratejilerinin incelenmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7 (13), 45-61.
- Ustabaş, S. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin saldırganlık ve algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünüvar, A. (2003). *Çok yönlü algılanan sosyal desteğin 15–18 yaş arası lise öğrencilerinin problem çözme becerisine ve benlik saygısına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

- Yalçın, İ. (2004). *Ailelerden algıladıkları destek düzeyleri farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yardımcı, F. ve Başbakkal, Z. (2009). Çocuk-ergen sosyal destek ölçeği'nin türkiye'deki geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 12(2), 41-50.
- Yavuzer, H. (1992). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, Y., Karataş, Z. ve Gündoğdu, R. (2013). Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi: nicel ve nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-28.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P. Ve Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (1) 906-921.
- Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin sosyal destek düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2 (9), 33- 39.
- Yıldırım, İ. (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları*, 5 (17), 221-236.
- Yıldırım, İ. (2004). Lise son sınıf öğrencilerinin akademik başarılarının yordayıcısı olarak sınav kaygısı, boyun eğici davranışlar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 241– 250.
- Yıldırım, İ. (2006). Akademik başarının yordayıcısı olarak gündelik sıkıntılar ve sosyal destek. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 258-267.
- Yıldırım, G. (2010). *Anne baba desteği ve başarı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, E., Karaca, F. Ve Yılmaz, E. (2009). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin problem çözme becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 12(1) 38-48.
- Yılmazer, Y. (2007). *Anne-baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarıları ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurttaş, A. ve Yetkin, A. (2003). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik beceri ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6 (1) 1-13.

Zimmer-Gembeck, M.J., Madsen, S.D. ve Hanisch, M. (2011). connecting the intrapersonal to the interpersonal: autonomy, voice, parents, and romantic relationships in emerging adulthood. *European Journal Of Developmental Psychology*, 8 (5), 509–525.

EKLER

EK-1: ARAŞTIRMA İZİN YAZISI



T.C.
KONYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 83688308-605.99-E.25325522
Konu: Araştırma İzni (Kübra KARAPINAR)

19.12.2019

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarihli ve 2017/25 sayılı Genelgesi.
b) 03/12/2019 tarihli ve 48178250-300-E.22496 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kübra KARAPINAR'ın "Ergenlerin Çatışma Çözme Becerilerinin Sosyal Destek ve Özerklikleri Açısından İncelenmesi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Araştırmanın; Meram ilçesinde bulunan ekli listede adı yazılı ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilere eğitim öğretimi aksatmamak ve ilgi (a) Genelgede belirtilen açıklamalara uyulması kaydıyla uygulanmasında sakınca görülmemektedir. Müdürlüğümüze bağlı eğitim kurumlarındaki çalışmaların 2019-2020 eğitim öğretim yılı içerisinde tamamlanması zorunludur. Araştırma kapsamında yürütülecek çalışmaların 2019-2020 eğitim öğretim yılında tamamlanmaması durumunda Müdürlüğümüzden tekrar izin alınması gerekmektedir.

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen veri toplama araçlarının kullanılması, elde edilecek kişisel verilerin gizliliği hususuna dikkat edilmesi ve araştırma sonucunun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini arz ederim.

Mustafa YILMAZ
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:

- 1-Genelge (2 Sayfa)
- 2-Çatışma Çözme Davranışlarını Belirleme Ölçeği (2 Sayfa)
- 3-Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (2 Sayfa)
- 4-Ergen Özerklik Ölçeği (1 Sayfa)
- 5-Okul Listesi (1 Sayfa)

Akçeşme Mah.Garaj Cad. No:4 Karamy/KONYA
Elektronik Ağ: <http://konya.meb.gov.tr>
e-posta: istatistik42@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için : Abdurrahman KAYNAK - Şef
Ali Naci İŞİK VHKİ-1210
Tel: (0 332) 353 30 90 - Faks : (0 332) 351 59 40

Bu belge güvenli iletişim ortamında oluşturulmuştur. Başka bir şekilde yayımlanması durumunda e23b-6a1f-375d-b465-78e3 kodu ile tespit edilebilir.

EK-2 : ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARI BELİRLEME ÖLÇEĞİ (ÇÇDBÖ)

YAŞ : SINIF :
CİNSİYET :

ÇATIŞMA ÇÖZME DAVRANIŞLARINI BELİRLEME ÖLÇEĞİ

Değerli öğrenciler bu ölçeğin amacı herhangi bir konudaki bilgilerinizi ölçmek değil, sizlerin farklı çatışma durumlarına karşı gösterdiğiniz tepkileri belirlemektir. Bu nedenle aşağıdaki durumların doğrusu ya da yanlışı yoktur. Sizden istenen aşağıda verilmiş her bir durumu okuduktan sonra size uygunluk derecesine göre yan tarafında verilmiş sayılardan birisini işaretlemenizdir.

Katıldığımız için teşekkür ederim.

ÇÇDBÖ	Hiç uygun değil	Biraz uygun	Orta derecede uygun	Oldukça uygun	Çok uygun
1.Çok önem verdiğim ve gizli tuttuğum bir konuda arkadaşım gelişigüzel konuşursa onunla kavgaya ederim	1	2	3	4	5
2..Bir arkadaşımın bir grup tarafından tehdit edildiğini duysam ben de grubumu toplar onları tehdit ederim	1	2	3	4	5
3.Çok sevdiğim birisi hakkında yanlış söylentiler duysam bunu çıkaran arkadaşıma neden bunu yaptığını sorarım	1	2	3	4	5
6.Beden eğitimi dersinde birisinin çantaları karıştırdığını görsem gidip o çocuğu döverim	1	2	3	4	5
7.Sınıf nöbetçisi olduğum bir gün arkadaşımın başka birinin kalemini aldığını görsem o arkadaşıma yaptığımı yanlış olduğunu anlatırım	1	2	3	4	5
10.Bir grubun okul çıkışında bizim sınıfın eşyalarına zarar verdiğini görsem sınıf arkadaşlarımı alarak onlarla kavgaya giderim	1	2	3	4	5
11.Sınıf arkadaşım ailesiyle olan tartışmasından dolayı derslerinde geri kalsa o arkadaşımın ailesiyle konuşması için yardımcı olurum	1	2	3	4	5
12.Bir çocuk başkasının çantasından aldığı silgiyi gizlemek için benim çantama atsa gidip onu döverim	1	2	3	4	5
15.Bazı çocukların çete kurmak için arkadaşlarımı tehdit ettiğini duysam sorunu çözecek yetkililerle konuşurum	1	2	3	4	5

EK-3 : ALGILANAN SOSYAL DESTEK ÖLÇEĞİ (ASDÖ-R)

Bu ölçek sizin aile, arkadaş ve öğretmenlerinizden aldığınız desteği ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Her maddenin karşısında yer alan ve size uygun olan seçeneğin içine carpi (X) işareti koyunuz. Lütfen bütün maddelere işaretleyiniz. Teşekkür ederim.

	Bana Uygun	Değil	Kısmen	Bana Uygun
AİLEM				
1. Bana gerçekten güvenir	()	()	()	()
2. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()	()
3. Bir haksızlığa uğradığımda beni gerçekten destekler	()	()	()	()
<hr/>				
ARKADAŞLARIM				
21. Bana gerçekten güvenir	()	()	()	()
22. İhtiyaç duyduğumda beni gerçekten dinler	()	()	()	()
23. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()	()
<hr/>				
ÖĞRETMENLERİM				
34. Amaç, ilgi ve yeteneklerim konusunda benimle konuşur	()	()	()	()
35. Bana gerçekten güvenir	()	()	()	()
36. Sorunlarımı çözmeme yardım eder	()	()	()	()
<hr/>				

EK-4 : ERGEN ÖZERKLİK ÖLÇEĞİ

Aşağıda kendinizle ilgili bir takım ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadelerin herbirini okuyup, size uygun olup olmadığını düşündükten sonra, yan taraftaki şıklardan birine X koyunuz. Yanıtınızı verirken; aşağıdaki ifadeler size:

TAMAMEN UYGUNSA 5;

GENELLİKLE UYGUNSA 4;

BAZEN UYGUN, BAZEN UYGUN DEĞİLSE 3;

GENELLİKLE UYGUN DEĞİLSE 2;

HİÇ UYGUN DEĞİLSE 1

rakamına X koyunuz.

1	Yaptıklarım kendi kontrolüm altındadır.	1	2	3	4	5
3	Başkalarının beni yönlendirmesine izin vermem.	1	2	3	4	5
4	Kararlarım üzerinde başkalarının büyük etkisi vardır.	1	2	3	4	5
7	İnsanlar yeteneklerimin neler olduğunu sorduğunda, uzun süre düşünmek zorunda kalırım	1	2	3	4	5
8	Bir şey yapacağım zaman, kendimi o işe hazırlamakta güçlük çekerim.	1	2	3	4	5
11	Ne istediğimi bilirim.	1	2	3	4	5
12	Çoğu hedef benim için ulaşılamazdır.	1	2	3	4	5
15	Yeteneklerimin neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
18	Hedeflerime ulaşmak için plan yapmakta zorlanırım.	1	2	3	4	5
19	Hayattaki seçeneklerimin neler olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5