



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

**ANNE BABALARIN EVLİLİK ÇATIŞMALARI İLE  
ERGEN ÇOCUKLARININ AKRAN İLİŞKİLERİ VE  
OKULA UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN  
İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DEMET ÖKTEM**

**İSTANBUL, 2023**



**FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI**

**ANNE BABALARIN EVLİLİK ÇATIŞMALARI İLE ERGEN  
ÇOCUKLARININ AKRAN İLİŞKİLERİ VE OKULA  
UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DEMET ÖKTEM  
(210531006)**

**Danışman  
(Doç. Dr. Muhammet Übeydullah Öztabak)**

**İSTANBUL, 2023**

12/07/2023

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık tezli Yüksek Lisans programı öğrencisi 210531006 numaralı **Demet ÖKTEM**'in hazırladığı "**Anne Babaların Evlilik Çatışmaları İle Ergen Çocuklarının Akran İlişkileri ve Okula Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**" konulu Yüksek Lisans tezi ile ilgili Tez Savunma Sınavı, 12.07.2023 Çarşamba günü saat 11:00'de yapılmış, sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **Kabulüne Oy Çokluğu/Oy Birliği** ile karar verilmiştir.

Tez adı değişikliği yapılması halinde: Tez adının .....  
.....  
şeklinde değiştirilmesi uygundur.

Jüri Üyesi	Karar
1. (Danışman) Doç. Dr. Muhammet Übeydullah ÖZTABAK	..... <i>Kabul</i> .....
2. Doç. Dr. Tuğba BİNGÖL	..... <i>Kabul</i> .....
3. Doç. Dr. Ali ÖZDEMİR	..... <i>Kabul</i> .....
4. ....	.....
5. ....	.....
6. (İkinci Danışman)*.....	.....

\*2. Danışman varsa doldurulması gerekmektedir.

## **ETİK BİLDİRİM**

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bağlı olduğum üniversite veya bir başka üniversitedeki başka bir çalışma olarak sunulmadığını beyan ederim.

Demet Öktem

## TEŞEKKÜR

Araştırmamın her aşamasında rehberliği, destekleri ve katkıları için danışman hocam Sayın Doç. Dr. Muhammet Ü. Öztapak'a en derin teşekkürlerimi sunarım. Sizin değerli görüşleriniz, eleştirileriniz ve geri bildirimleriniz sayesinde tez çalışmam boyunca önemli bir gelişim kaydetme fırsatı buldum. Ayrıca, bana her zaman zamanınızı ayırarak rehberlik etmek ve tezime ilgili sorularıma açık bir şekilde cevap vermek için gösterdiğiniz sabır ve özveri için minnettarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ders aldığım kıymetli hocalarım ve Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi çalışanlarına teşekkürlerimi sunarım.

Canım arkadaşım Seda Baran, araştırma sürecimdeki desteğin için sana ne kadar teşekkür etsem azdır. Bana olan samimi dostluğun, moral veren sözlerin ve motive edici desteğin sayesinde zorlu tez sürecini daha kolay atlatabildim. Her zaman yanımda olduğunu hissetmek ve seninle fikir alışverişinde bulunmak benim için çok değerliydi. Her şey için bir kez daha teşekkür ederim.

Son olarak değerli anneme ve babama en derin teşekkürlerimi sunarım. Bana olan sevginiz, desteğiniz ve inancınız bugün olduğum kişiyi şekillendirmemde etkili oldu. Başarımı ve mutluluğumu sağlamak için yaptığınız sayısız fedakârlık için sonsuza kadar minnettarım.

Demet Öktem

# ANNE BABALARIN EVLİLİK ÇATIŞMALARI İLE ERGEN ÇOCUKLARININ AKRAN İLİŞKİLERİ VE OKULA UYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Demet Öktem

## ÖZET

Bu araştırma anne babaların evlilik çatışmaları ile ergen çocuklarının akran ilişkileri ve okula uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Örneklemi, 2022-2023 eğitim öğretim yılında Isparta ili Merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan 315'i kız; 315'i erkek, 9, 10 ve 11. sınıf lise öğrencileri oluşturmaktadır.

Verilerin toplanmasında Akran İlişkileri Ölçeği, Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği, Okula Uyum Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Bu değişkenlerin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına ise One-Way Anova ve T-test analizleri ile bakılmıştır. Aracılığa ilişkin analiz ise Amos ile gerçekleştirilmiştir.

Okula uyum toplam puanları ile akran ilişkileri toplam puanları arasında, pozitif anlamlı; çocukların evlilik çatışması algılaması toplam puanları ile okula uyum toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı; akran ilişkileri toplam puanları ile çocukların evlilik çatışması algılaması toplam puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan analizler neticesinde erkeklerin Akran İlişkileri Ölçeği, "birliktelik" alt boyutu puanlarının kadınlara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. 16 yaşındaki öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanlarının 14 ve 15 yaşındaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür

Öğrencilerin, "Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği" toplam puanlarının ve alt boyutu puanlarının, cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. 16 yaşındaki öğrencilerin, çocukların evlilik çatışmasını algılaması ölçeği toplam puanlarının 14 yaşındaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin okula uyum leğinden aldıkları puanların cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek ğrencilerin puanlarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. 16 yaşındaki öğrencilerin okula uyum leği toplam puanlarının 15 yaşındaki öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Aracılık etkisine ilişkin sonuçlara göre, akran ilişkilerinin çocukların evlilik çatışmasını algılaması ve okula uyumu arasında tam etkili aracı değişken olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Evlilik atışması, Akran ilişkileri, Okula uyum, Ergenler, Lise

# **INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PARENTS' MARITAL CONFLICT AND THEIR ADOLESCENT CHILDREN'S PEER RELATIONSHIP AND SCHOOL ADAPTATION**

**Demet Öktem**

## **ABSTRACT**

This research aims to examine the relationship between parents' marital conflicts and their adolescent children's peer relationships and school adjustment. Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The sample consists of 315 girls studying in the central district of Isparta province in the 2022-2023 academic year; 315 of them are male, 9th, 10th and 11th grade high school students.

Peer Relationship Scale, Children's Perception of Marital Conflict Scale, School Adjustment Scale and Personal Information Form were used to collect data. The relationships between the variables of the study were examined with the Pearson Correlation Coefficient. One-Way Anova and T-test analyzes were used to determine whether these variables differed according to demographic variables. Analysis of mediation was carried out with Amos.

There was a positive significant difference between the total scores on school adjustment and total scores on peer relationships; negative significant difference between children's total scores of perception of marital conflict and total scores of school adjustment; It has been determined that there is a negative significant relationship between the total scores of peer relationships and the total scores of children's perception of marital conflict.

As a result of the analysis, it was determined that the Peer Relationship Scale and “togetherness” sub-dimension scores of men were higher than women. It was observed that the Peer Relationship Scale total scores of 16-year-old students were higher than those of 14- and 15-year-old students.

It was determined that the students' total scores and sub-dimension scores of the "Children's Perception of Marital Conflict Scale" did not differ significantly according to gender. It was determined that the total scores of 16-year-old students on the scale of children's perception of marital conflict were significantly higher than those of 14-year-old students.



It was determined that the scores of the students who participated in the study from the school adjustment scale showed a significant difference according to gender. It has been revealed that the scores of male students are higher than that of female students. It was found that the total scores of the 16-year-old students on the school adjustment scale were higher than the 15-year-old students.

According to the results of the mediation effect, it was determined that peer relations were a fully effective mediator variable between children's perception of marital conflict and school adjustment.

**Keywords:** Marital conflict, Peer relationships, School adjustment, Adolescents, High school

## ÖNSÖZ

Bu araştırma anne babaların evlilik çatışmaları ile ergen çocuklarının akran ilişkileri ve okula uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamıştır. Akran ilişkileri ve okula uyum problemlerinin temelinde evlilik çatışmasının önemli bir yere sahip olması bu araştırmanın önemini artırmaktadır. İlgili alanyazın incelendiğinde daha önce bu değişkenlerin bir arada araştırıldığı çalışmaların yer almadığı görülmektedir. Bu değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesiyle araştırmanın literatürdeki eksikliği doldurup alanyazına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Değerli vakitlerini ayırıp araştırmama destek veren tüm öğrencilere ve bu süreçte bana yardımcı olan okul yöneticilerine teşekkürlerimi sunarım.

Temmuz, 2023

Demet Öktem

## İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>ix</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xiii</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xv</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>7</b>
<b>1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1. ERGENLİK</b> .....	<b>7</b>
1.1.1. Ergenlik Dönemi Sınırları .....	8
1.1.1.1. Erken Ergenlik Dönemi .....	8
1.1.1.2. Orta Ergenlik Dönemi .....	9
1.1.1.3. Geç Ergenlik Dönemi .....	10
1.1.2. Ergenlik Döneminde Fiziksel ve Cinsel Gelişim .....	11
1.1.3. Ergenlikte Bilişsel Gelişim.....	12
1.1.4. Ergenlikte Psikolojik Gelişim .....	12
1.1.5. Ergenlikte Sosyal Gelişim.....	13
1.1.6. Ergenlik Dönemi Kuramları.....	14
1.1.6.1. Ekolojik Kuram .....	14
1.1.6.2. Bilişsel Kuram .....	16
1.1.6.3. Bütüncül Yaklaşım Kuramı .....	17
1.1.6.4. Davranışçı Kuram.....	17
1.1.6.5. Hümanistik Kuramı .....	19
1.1.6.6. Kişilerarası Kuram.....	19
1.1.6.7. Psikanalitik Kuram .....	20
1.1.6.8. Psikososyal Kuram .....	21
1.1.6.9. Sosyal Öğrenme Kuramı .....	22
<b>1.2. EVLİLİK</b> .....	<b>23</b>
1.2.1. İşlevsel Evlilik Nasıl Olmalı? .....	23
<b>1.3. EVLİLİK ÇATIŞMASI</b> .....	<b>24</b>
1.3.1. Evlilik Çatışmasının Tanımı.....	24
1.3.2. Evlilik Çatışması Türleri .....	25
1.3.3. Evlilik Çatışmasının Nedenleri .....	25
1.3.4. Evlilik Çatışmasının Ergenler Üzerindeki Etkilerini Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar .....	26

1.3.4.1.	Aile Sistemleri Kuramı .....	26
1.3.4.2.	Duygusal Güvenlik Kuramı .....	26
1.3.4.3.	Sosyal Öğrenme Kuramı .....	27
1.3.4.4.	Bağlanma Kuramı .....	27
1.3.4.5.	Bilişsel-Bağlamsal Çerçeve .....	27
1.3.5.	Evlilik Çatışması ile İlgili Yurtiçi Çalışmalar .....	27
1.3.6.	Evlilik Çatışması ile İlgili Yurtdışı Çalışmalar .....	30
<b>1.4.</b>	<b>AKRAN İLİŞKİSİ .....</b>	<b>32</b>
1.4.1.	Ergenlikte Akranlarla İlişki Kurmada Aile Etkisi .....	33
1.4.2.	Akran Zorbalığı .....	34
1.4.3.	Akran İlişkilerinin Önemini Açıklayan Kuramlar .....	38
1.4.4.	Akran İlişkisi ile İlgili Yurtiçi Çalışmalar .....	40
1.4.5.	Akran İlişkileri ile İlgili Yurtdışı Çalışmalar .....	43
<b>1.5.</b>	<b>OKULA UYUM .....</b>	<b>45</b>
1.5.1.	Uyum .....	45
1.5.2.	Okula Uyum .....	45
1.5.3.	Liselerde Okula Uyum Sağlamanın Önemi .....	46
<b>İKİNCİ BÖLÜM .....</b>	<b>53</b>	
<b>2. YÖNTEM.....</b>	<b>53</b>	
<b>2.1. Araştırmanın Modeli.....</b>	<b>53</b>	
<b>2.2. Evren ve Örneklem.....</b>	<b>53</b>	
<b>2.3. VERİ Toplama Araçları .....</b>	<b>55</b>	
2.3.1.	Kişisel Bilgi Formu .....	56
2.3.2.	Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği .....	56
2.3.3.	Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ).....	57
<b>2.4. VERİLERİN TOPLANMASI .....</b>	<b>57</b>	
<b>2.5. VERİLERİN ANALİZİ .....</b>	<b>58</b>	
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>61</b>	
<b>3. BULGULAR .....</b>	<b>61</b>	
<b>3.1. ÖĞRENCİLERİN EVLİLİK ÇATIŞMALARINI ALGILAMA DÜZEYLERİ, AKRAN İLİŞKİLERİ DÜZEYLERİ VE OKULA UYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ.....</b>	<b>61</b>	
<b>3.2. AKRAN İLİŞKİLER ÖLÇEĞİ VE ALT BOYUTLARINA AİT PUANLARIN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN FARKLILAŞMASINA YÖNELİK BULGULAR.....</b>	<b>62</b>	
3.2.1.	Akran İlişkileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi .....	63
3.2.2.	Akran İlişkileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi .....	64

3.2.3. Akran İlişkiler Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi .....	66
3.2.4. Akran İlişkiler Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi .....	68
3.2.5. Akran İlişkiler Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi .....	71
3.2.6. Akran İlişkileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi .....	73
<b>3.3. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Demografik Değişkenler Açısından farklılaşmasına yönelik bulgular.....</b>	<b>75</b>
3.3.1. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	75
3.3.2. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	76
3.3.3. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi .....	78
3.3.4. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi .....	79
3.3.5. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi .....	82
3.3.6. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi.....	83
<b>3.4. OKULA UYUM ÖLÇEĞİNE AİT PUANLARIN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN FARKLILAŞMASINA YÖNELİK BULGULAR.....</b>	<b>85</b>
3.4.1. Okula Uyum Ölçeğine Ait Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.	85
3.4.2. Okula Uyum Ölçeğine Ait Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi.....	86
3.4.3. Okula Uyum Ölçeğine Ait Puanların Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi .....	86
3.4.4. Okula Uyum Ölçeğine Ait Puanların Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi	87
3.4.5. Okula Uyum Ölçeğine Ait Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi .....	88
3.4.6. Okula Uyum Ölçeğine Ait Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi .....	89
<b>3.5. ÇOCUKLARIN EVLİLİK ÇATIŞMASINI ALGILAMASI, AKRAN İLİŞKİLERİ VE OKULA UYUMLARI İLE BU ÜÇ ÖLÇEĞİN ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ.....</b>	<b>90</b>
<b>3.6. Aracılık Rolü etkisi.....</b>	<b>94</b>
<b>SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....</b>	<b>98</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>116</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>134</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1:</b> Örneklem Grubunun Demografik Bilgileri.....	54
<b>Tablo 2:</b> Ölçeklerin Boyutları ve Cronbach's Alpha Değerleri.....	58
<b>Tablo 3:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri.....	59
<b>Tablo 4:</b> Akran İlişkileri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri .....	59
<b>Tablo 5:</b> Okula Uyum Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistik Değerleri .....	60
<b>Tablo 6:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	61
<b>Tablo 7:</b> Akran İlişkileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler .....	62
<b>Tablo 8:</b> Okula Uyum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	62
<b>Tablo 9:</b> Akran İlişkileri Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analiz Sonuçları ....	63
<b>Tablo 10:</b> Akran İlişkileri Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	64
<b>Tablo 11:</b> Akran İlişkileri Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları.....	65
<b>Tablo 12:</b> Akran İlişkileri Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri .....	66
<b>Tablo 13:</b> Akran İlişkileri Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları .....	67
<b>Tablo 14:</b> Akran İlişkileri Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	68
<b>Tablo 15:</b> Akran İlişkileri Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları .....	69
<b>Tablo 16:</b> Akran İlişkileri Ölçeğinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	71
<b>Tablo 17:</b> Akran İlişkileri Ölçeğinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları.....	72
<b>Tablo 18:</b> Akran İlişkileri Ölçeğinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	73
<b>Tablo 19:</b> Akran İlişkileri Ölçeğinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları .....	74
<b>Tablo 20:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analiz Sonuçları.....	75
<b>Tablo 21:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri .....	76
<b>Tablo 22:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları .....	77
<b>Tablo 23:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri .....	78
<b>Tablo 24:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları .....	79
<b>Tablo 25:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri .....	80
<b>Tablo 26:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları .....	81

<b>Tablo 27:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri .....	82
<b>Tablo 28:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları .....	83
<b>Tablo 29:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri .....	84
<b>Tablo 30:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları .....	84
<b>Tablo 31:</b> Okula Uyum Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analiz Sonuçları.....	85
<b>Tablo 32:</b> Okula Uyum Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri .....	86
<b>Tablo 33:</b> Okula Uyum Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları .....	86
<b>Tablo 34:</b> Okula Uyum Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	87
<b>Tablo 35:</b> Okula Uyum Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları.....	87
<b>Tablo 36:</b> Okula Uyum Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri...	88
<b>Tablo 37:</b> Okula Uyum Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları	88
<b>Tablo 38:</b> Okula Uyum Ölçeğinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	89
<b>Tablo 39:</b> Okula Uyum Ölçeğinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları .....	89
<b>Tablo 40:</b> Okula Uyum Ölçeğinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	89
<b>Tablo 41:</b> Okula Uyum Ölçeğinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları .....	90
<b>Tablo 42:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması, Akran İlişkileri ve Okula Uyumlarının Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları.....	90
<b>Tablo 43:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması, Akran İlişkileri ve Okula Uyumları ile Bu Üç Ölçeğin Alt Boyutlarının Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları .....	91
<b>Tablo 44:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılamasının Okula Uyum Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular .....	95
<b>Tablo 45:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılamasının Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular .....	96
<b>Tablo 46:</b> Akran İlişkilerinin Okula Uyum Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular .....	96
<b>Tablo 47:</b> Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması ile Okula Uyum Arasındaki İlişkide Akran İlişkilerinin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular .....	97

## KISALTMALAR

çev.: Çeviren

Ed.: Editör

Haz.: yayına hazırlayan

s.: Sayfa/sayfalar

vd.: ve diğerleri

ark. Arkadaşları

OUÖ: Okula Uyum Ölçeği

AİÖ: Akran İlişkileri Ölçeği

ÇEÇAÖ: Çocukların Evlilik Çatışmalarını Algılaması Ölçeği



## GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıklarına ilişkin bilgiler verilmiştir.

### 1. Problem Durumu

Evlilik; farklı değerlere, kısmen ya da tamamen farklı kültürlere ve iki farklı aile geçmişine sahip iki kişinin bir araya gelerek kendilerini yeniden tanımladıkları yeni, özel bir yapı olarak tanımlanabilmektedir. Aynı zamanda evlilik, birlikte çocuk sahibi olmak ve büyütme suretiyle özel bir taahhütte bulunan kadın ve erkeğin birliği olarak tanımlanabilmektedir (Weiss ve Heyman, 1997). Ailenin birçok toplumda ve kültürde toplumsal yapının temeli olarak görüldüğü düşünüldüğünde evlilik süreci de önem taşımaktadır (Maxwell, Garner ve Fagan, 2001). Evlilik süreci boyunca eşler arasında çatışmalar yaşanabilmektedir. Evlilik çatışması, bir aile içinde ebeveynler arasında meydana gelen anlaşmazlıkları ve tartışmaları ifade etmektedir (Koerner ve Jacopson, 1994). Bu tanımdan yola çıkarak, evlilik çatışmasının aile sağlığı üzerinde zihinsel, fiziksel ve olumsuz yönde etkileri olabileceği düşünülmektedir. Fakat çatışma süreci olumlu bir şekilde yönetilirse bunun tam tersi olumlu yönde etkilerinin de olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır.

Evlilik çatışması istenmeyen bir durum olarak görülse de bir gerçekliktir ve aile yaşamının günlük sorunlarını ele almak için de gereklidir. Bazı evlilik çatışma biçimleri, çatışmaları sona erdirmenin belirli yolları da dâhil olmak üzere, ergenin ve çocuğun sosyal gelişimini ve uyumunu olumlu yönde etkileyebilmektedir (Cummings ve Davies, 2006). McCoy, Cummings ve Davies'in (2009) yaptığı bir araştırma; problem çözme, uzlaşma, destek, şefkat ve özür dilemeyi içeren ebeveyn çatışmalarının, ergenler ve çocukların çatışma çözme becerilerini olumlu yönde etkilediğini kanıtlamaktadır. Bu sonuca göre ergen ve çocuklara çatışmadan kaçmak yerine nasıl ortaya çıktığını ve nasıl sona erebileceğini öğretmek, onların uyum ve sosyal ilişkilerinin olumlu yönde gelişmesine yardımcı olacaktır (Nixon ve Cummings, 1999). Diğer yandan çatışma süreci olumlu ve yapıcı bir şekilde yönetilmezse, ev ortamındaki çocuk ve ergen de bu çatışmadan olumsuz yönde etkilenecektir.

Bu etkileşim, kötü ebeveynlik, ergen ve çocuğun uyumsuzluğu, olumsuz sosyal ilişkiler gibi önemli sorunlarla ilişkilendirilmektedir (Kelly, 2000).

Ergenlik döneminde akran ilişkileri daha belirgin hale gelmektedir. Çocukluktan ergenliğe geçiş bireysel, sosyal bağlam ve sosyal normlarda değişikliğe neden olmaktadır. Bu değişiklik de akranların önemini artırmaktadır. Ergenler bu dönemde yaşlılarıyla daha fazla zaman geçirmekte ve akranlarının beklentilerine ve fikirlerine daha fazla önem vermektedirler. Akran grupları ergenler için onay ve destek kaynağıdır (Puyat, 2005). Bu grupların temel özelliği birçok benzerliğe sahip olmaktır. Akran ilişkileri ve akran grupları ergenliğin getirdiği etkinin ürünü olan “benzerlik” ile karakterize edilmektedir. Benzer zevkler, değerler ve ilgiler ergenleri birbirini arkadaş olarak seçmeye itmekte ve ergenlerin birbirlerine daha benzer hale gelmelerini sağlamaktadır (Cohen, 1977; Kandel, 1978).

Çoğu ebeveyn ergenlerin yaşamlarında merkezi ve güçlü bir etkidir. Ergenlere yaşamlarındaki kişilerarası desteğin kaynakları sorulduğunda, genellikle ebeveynlerini birincil duygusal destek, araçsal yardım ve arkadaşlık kaynakları olarak adlandırdıkları görülmektedir (Furman ve Buhrmester, 1992; Lempers ve Lempers-Clark, 1992). Sosyal öğrenme teorisi, gençlerin ebeveynler gibi birincil yakın grupların davranışlarını gözlemleyerek şiddete başvurmayı ve şiddet mağduru olmayı öğrendiklerini varsaymaktadır (Bandura, 1973). Bu açıdan ergenler arasındaki akran ilişkilerini ve bu ilişkilerin şiddetini anlamak, yalnızca gelişimin bu hayati döneminde şiddeti azaltmak için değil aynı zamanda şiddetin yetişkinliğe dek devam etmesini önlemek için de gereklidir.

Bu tanımlamalardan yola çıkarak evlilik çatışmasının akran ilişkisi ile bağlantısını açıklamak amacıyla birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalardan biri, Finlandiya’da 12-17 yaşlarında, çatışmaya tanık olan ergen erkekler üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmanın sonucunda, yıkıcı evlilik çatışmasına maruz kalanların bu çatışmaya maruz kalmayanlara kıyasla, psikolojik ve/veya fiziksel akran zorbalığına uğrama ihtimalinin 2,5 kat yüksek olduğu görülmektedir (Mustanoja, Luukkonen, Hakko, Räsänen, Sääväläve Riala, 2011). Bir diğer araştırma, yıkıcı evlilik çatışmasına maruz kalan ergenlerin, arkadaşlarıyla olumsuz etkileşimlerde bulduklarını (Gottman ve Katz, 1989) ve problemlili arkadaş ilişkilerine sahip olduklarını (Stocker ve Youngblade, 1999) bunun neticesinde de akran reddiyle karşılaştıklarını göstermektedir. Parke, Kim, Flyr, McDowell, Simpkins ve Killian’ın (1995) yaptığı bir diğer araştırma ise evlilik çatışmasına maruz kalan, akran ilişkileri yüksek düzeyde saldırganlıkla karakterize edilen ve akranları tarafından reddedilen çocuk ve ergenlerin, okula uyum sağlayamama, olumsuz akran ilişkileri ve suç işleme gibi davranışları geliştirme olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Filipinler’de 9. ve 10. sınıf öğrencileri

üzerinde yapılan bir başka araştırmada ise ergenlerin ebeveynleri arasındaki yıkıcı çatışmaya tanık olmalarının, akranlarına yönelik fiziksel saldırganlıklarıyla güçlü ve anlamlı bir ilişkisi olduğu görölmektedir (Maxwell ve Maxwell, 2003). Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlara göre, yıkıcı evlilik çatışmalarının olumsuz akran ilişkileri ile bağlantısı olduğu görölmektedir.

Akademik başarı ve okul başarıları olarak tanımlanan okula uyum, ergenlik döneminden sonraki dönemde akademik bağlılığın ve sürekliliğin temel bir göstergesidir (Ganzach, 2000; Marjoribanks, 2005; Pettit, Yu, Dodge ve Bates, 2009). Ergenlik döneminde okula uyum sağlayabilmek, lisede başarının temelini oluşturmaktadır (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005, Willms, 2003). Aynı zamanda ergenlerin okula uyumu ve okul başarıları, ebeveynleri, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla olan sosyal ilişkilerinin her birinden etkilenmektedir (Wentzel, 1994). Ergenlik döneminde ergen birçok konuda değişme ve gelişme göstermektedir. Ergenlik döneminin getirdiği fiziksel, psikolojik ve sosyal yönlü değişiklikler vardır (Bayraktar, 2007). Bu dönemde ergenler, akademik görevler için öğrenme hedefleri belirleme, öğrenme için etkili stratejiler kullanma ve akademik görevlerde kendi öz düzenlemelerini yönlendiren görevleri tamamlamayla ilgili becerilerini geliştiren bilişsel değişiklikler geçirmektedirler (Eccles ve Wigfield, 1997; Zimmerman, 1989; Zimmerman ve Shunk, 2013). Buna bağlı olarak gelişen olumsuz akademik katılım ve olumsuz okul başarıları, okul terkini etkileyen olumsuz bir değişken olarak kabul edilmektedir (Eccles ve Wigfield, 1997; Simmons ve Blyth, 1987).

Ergenlik döneminde bu bilişsel gelişmelerin yanı sıra aile ilişkilerinin doğası da gelişmekte ve değişmektedir. Ebeveynler, bu dönemde çocuklarının yaşamlarına dâhil olma derecelerini ve ebeveyn gözetimi düzeylerini düşürme eğiliminde olabilmektedirler (Collins ve Laursen, 2006; Véronneau, Hiatt Racer, Fosco ve Dishion, 2014). Uyum, organizasyon ve daha az çatışma ortamı ile karakterize edilen aile ortamları, ergenler için destekleyici olabilmektedir. Bunun sonucunda da ergenler okula daha iyi uyum sağlayabilmekte ve daha yüksek bir akademik başarı elde edebilmektedirler (DuBois, Eitel ve Felner, 1994; Kurdek, Fine ve Sinclair, 1995). Fakat daha fazla çatışma ortamına maruz kalan ergenlerin, duygusal öz düzenleme becerilerinin olumsuz yönde etkilenmesiyle akademik çabalarından uzaklaştığı ve okula uyumlarının azaldığı düşünülmektedir (Dopkin, Stright ve Neitzel, 2003). Grych, Harold ve Miles'in (2003) yaptığı çalışma bu görüşü destekler niteliktedir. Bu çalışmada yıkıcı ebeveyn çatışmalarının azalan akademik başarı ile doğrudan bir ilişkisi olduğunu desteklemektedir.

Okula uyum söz konusu olduğunda ergenler için bir başka zorluk da kimlik gelişimleridir. Ergenler bu dönemde kim olduklarını ve neye inandıklarını çözme

sürecindedirler ve bu süreç ergenler için kafa karıştırıcı olabilmektedir (Erath, Flanagan ve Bierman, 2008). Kimlik gelişimi boyunca yaşanacak yıkıcı evlilik çatışmaları, ergenin okula uyum sağlamasını zorlaştırabilmekte ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmasının da önüne geçebilmektedir. Bunun yanı sıra çatışma esnasında ergenler genellikle taraf tutmak zorunda olduklarını hissetmektedir, onlar için bu süreç suçluluk ve çaresizlik duyguları ile sonuçlanabilmektedir. Bahsi geçen araştırmalardan da anlaşılacağı üzere, aile iklimi ve okula uyum arasında karşılıklı ilişki mekanizmasını sağlayan etkiler olduğu görülmektedir (Erath, Flanagan ve Bierman, 2010; Strage, 1998).

Sonuç olarak; akran ilişkileri, sosyal becerilerin gelişimine, kimlik oluşumuna ve duygusal esenliğe katkıda bulunduğu için ergenlik döneminde büyük önem taşımaktadır. Olumlu akran ilişkileri, aidiyet ve destek duygusunu besleyebilirken, olumsuz etkileşimler veya dışlanma, izolasyon duygularına ve düşük benlik saygısına yol açabilmektedir. Ebeveynlerin evlilik çatışmalarının ergen-akran etkileşimlerinin kalitesine nasıl aracılık ettiğini veya etkisini anlamak, bu dinamiklerin altında yatan süreçler hakkında değerli bilgiler sağlayabilir.

Benzer şekilde, eğitim bağlamında akademik performansı, katılımı ve genel refahı kapsayan okula uyum, ergen gelişiminin kritik bir yönüdür. Sağlıklı ebeveyn-çocuk ilişkileri ile karakterize edilen destekleyici bir aile ortamı, olumlu okul sonuçlarıyla ilişkilendirilmektedir. Tersine, ebeveyn çatışmalarına maruz kalmak, ergenlerin okul sorumluluklarına odaklanmalarını ve öğretmenleri ve akranlarıyla olumlu ilişkiler kurmalarını engelleyen duygusal sıkıntı, bilişsel bozulmalar ve dikkat dağıtıcı unsurlar yaratabilmektedir. Ancak, bu kritik öneme rağmen, özellikle ebeveynlerin evlilik çatışmalarının ergenlerin okul uyumu üzerindeki etkisini araştıran sınırlı sayıda araştırma vardır. Mevcut araştırmalar da genellikle küçük yaş grupları ile yürütülmüştür. Bu nedenle, ebeveynlerin evlilik çatışmalarının ergenin okula uyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi, potansiyel risk faktörlerine ışık tutabilir ve hedeflenen müdahale stratejileri için bilgi sağlayabilir. Bu sonuçlar göz önünde bulundurularak bu çalışmanın bulgularının, ergen gelişimi alanındaki bilgi birikimine katkıda bulunması, araştırmacılar, uygulayıcılar, eğitimciler ve benzer şekilde ebeveynler için pratik çıkarımlar sağlaması beklenmektedir.

## **2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, anne babaların evlilik çatışmaları ile ergen çocuklarının akran ilişkileri ve okula uyumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Buna paralel olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Öğrencilerin evlilik çatışmalarını algılama düzeyleri, akran ilişkileri düzeyleri ve okula uyum düzeyleri nedir?

2. Öğrencilerin evlilik çatışmalarını algılamaları (yaş, cinsiyet, sınıf kademesi, okul türü, ebeveyn eğitim durumu) değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğrencilerin akran ilişkileri (yaş, cinsiyet, sınıf kademesi, okul türü, ebeveyn eğitim durumu) değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğrencilerin okula uyumları (yaş, cinsiyet, sınıf kademesi, okul türü, ebeveyn eğitim durumu) değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

5. Öğrencilerin evlilik çatışmalarını algılamaları ile akran ilişkileri ve okula uyumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

6. Öğrencilerin akran ilişkileri düzeyleri, evlilik çatışmalarını algılama düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasında aracı değişken midir?

### **3. Araştırmanın Önemi**

Mevcut literatürde anne babaların evlilik çatışmaları ile çocuklarının akran ilişkileri ve okula uyumları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla farklı değişkenlerle ilişkileri ve farklı örneklem gruplarıyla yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Fakat ergenlik dönemindeki 9, 10 ve 11. sınıf öğrencileriyle yapılmış ve demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğine bakılmış sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Fakat ebeveynler çocuklarının hayatlarını şekillendirmede merkezi bir rol oynadıkları için evlilik çatışmalarının ergenlerin akran ilişkilerini ve okul uyumunu nasıl etkilediğini anlamak, ergenler için olumlu sonuçlara katkıda bulunan davranışlara, iletişim kalıplarına ve çatışma çözme stratejilerine ışık tutabilir. Aynı zamanda anne babaların evlilik çatışmalarının ergenlerin akranlarıyla olan ilişkilerini nasıl etkilediğini anlamak, ergenlerin akran etkileşimlerini etkileyen risk faktörlerini ve koruyucu faktörleri belirlemeye yardımcı olabilir. Öte yandan ergenlerin okul ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamaları, akademik başarıları, sosyal bütünleşmeleri ve genel olarak iyi oluşları için hayati öneme sahiptir. Bu açıdan bu çalışma, ergenlerin okul ortamında karşılaşılabilecekleri belirli zorluklara ilişkin içgörü sağlayabilir ve çatışmaların ergenlerin sosyal ve akademik yaşamları üzerindeki potansiyel etkisi hakkında ebeveyn farkındalığını artırabilir. Ebeveynler, evlilik ilişkisi içindeki davranışlarının ergenlerin akran ilişkilerini ve okul uyumunu nasıl etkileyebileceği konusunda daha derin bir anlayış kazanabilirler. Bu bilgi, ebeveynleri olumsuz sonuçları en aza indirmek ve sağlıklı aile dinamiklerini desteklemek için uygun destek ve müdahaleleri aramaya motive edebilir. Bahsi geçen faktörler göz önüne alındığında bu değişkenler arasındaki ilişkinin belirlenmesiyle, araştırmanın alanyazında önemli bir yer bulacağı düşünülmektedir.

#### **4. Varsayımlar**

Çalışmaya katılan ergenlerin, veri toplama araçlarına samimi bir şekilde cevap verdikleri varsayılmaktadır.

#### **5. Sınırlılıklar**

Araştırmanın örneklem grubu Isparta il merkezindeki devlet liselerinde öğrenimini sürdürmekte olan 9. 10. ve 11. sınıf lise öğrencileri ile sınırlıdır.

Bu çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ile sınırlıdır.

Bu çalışma, Kişisel Bilgi Formu, Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve 3 alt boyutu (Kendini Suçlama, Tehdit Algısı, Çatışma Özellikleri), Okula Uyum Ölçeği (OUÖ), Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) ve 5 alt boyutu (Birliktelik, Çatışma, Yardım, Koruma, Yakınlık) ile sınırlıdır.

#### **6. Tanımlar**

**Evlilik Çatışması:** Evlilik çatışması, "öfke, düşmanlık veya üzüntü gibi olumsuz duygular içeren eşler arasındaki bir anlaşmazlık" olarak tanımlanmaktadır (Grych, Seid ve Fincham, 1992).

**Okula Uyum:** Okula uyum, "bir çocuğun veya ergenin okulun akademik, sosyal ve duygusal taleplerini başarıyla karşılayabilme derecesi" olarak tanımlanmaktadır (Springer, McQueen, Quintanilla, Arrivillaga ve Ross, 2009).

**Akran İlişkileri:** Akran ilişkileri, "yaş ve sosyal statü bakımından benzer kişiler arasındaki gönüllü, karşılıklı ve yakın ilişkiler" olarak tanımlanmaktadır (Bukowski, Hoza ve Boivin, 1994).

## BİRİNCİ BÖLÜM

### 1. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan evlilik çatışması, akran ilişkileri ve okula uyum değişkenlerinin tanımlamaları yapılmış, kuramsal temeller ile açıklamalarda bulunulmuştur. Literatürde yer alan evlilik çatışması, akran ilişkileri ve okula uyum ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı araştırmalara yer verilmiştir.

#### 1.1. ERGENLİK

Ergenlik (adolescence), genç bireylerin çocukluk döneminden erişkinliğe geçiş sürecini kapsayan, fizyolojik, psikolojik ve sosyal açılardan önemli değişimlerin yaşandığı hayati bir aşamadır (Aydın, 2004). Adolescence (ergenlik) büyüme, olgunluğa erişme anlamına gelmektedir. Ergenlik döneminin başlangıcı iklim, sanayileşme, beslenme alışkanlıkları gibi çevresel faktörler ve bireysel faktörlere göre değişmekle birlikte genellikle kızlarda 10-12, erkeklerde ise biraz daha geç olarak 11-13 yaş aralığı olarak ifade edilmektedir (Şirin, 2020).

Ergenliğin bitişi ile ilgili farklı görüşler vardır. Bu görüşler; Sawyer ve arkadaşları (2018) 10- 19 yaş grubundansa, 10-24 yaş grubunun ergenlik olarak tanımlanması yeni bakış açısına daha yakın olacağını öne sürerken; Steinberg (2009) 18-21 yaş arasını son ergenlik, 18-25 yaş arasını ise beliren yetişkinlik olarak ifade etmiştir.

Fiziksel olarak, ergenlik genellikle ergenlerde belirgin bedensel değişimlerle karakterizedir; kızlarda meme büyümesi ve adet döngüsü başlaması, erkeklerde ise ses değişimi ve cinsel organların gelişimi bu döneme örnek olarak verilebilir (Spear, 2000). Psikolojik açıdan, ergenlik süreci karmaşık ve duygusal bir dönemdir. Kimlik oluşturma ve bağımsızlık arayışı gibi gelişimsel görevler ön plandadır (Erikson, 1968). Gençler, kim olduklarını ve nereye yönlendiklerini anlamak için içsel bir keşif ve keşif sürecinden geçerler. Bu dönemde, arkadaşlık ilişkileri ve akran grupları önemli bir rol oynayarak gençlerin sosyal becerilerini geliştirmesine yardımcı olur (Brown, 2004). Ergenlik aynı zamanda akademik ve mesleki yönelimlerin belirlendiği bir dönemdir. Gençler, eğitim ve kariyer seçeneklerini keşfederler ve gelecekteki hedeflerini belirlemede önemli kararlar alırlar.

Ergenlik, bir yandan keşif ve özgürlük arayışını içerirken diğer yandan da risk alma ve problem davranışlarına yatkınlığı artırabilir (Steinberg, 2007). Beyin gelişiminin bu dönemde hala devam ettiği düşünülmektedir ve bu, dürtü kontrolü ve duygusal düzenleme gibi alanlarda gençlerin daha savunmasız olduğu anlamına gelebilir (Casey ve diğerleri, 2010). Bu nedenle ergenler zaman zaman çevresindekilere ani çıkış ve tepkiler gösterebilirler (Ocakçı, 2015).

Sonuç olarak, ergenlik, bireylerin kimliklerini keşfettikleri, sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdikleri, eğitim ve kariyer hedeflerini belirledikleri önemli bir geçiş dönemidir. Bu süreçteki deneyimler, gençlerin yetişkinlikte sahip olacakları davranış ve tutumların temellerini oluşturabilir ve bu nedenle toplum, aile ve eğitimcilerin gençleri destekleyici ve anlayışlı bir yaklaşımla yönlendirmesi önemlidir.

### **1.1.1. Ergenlik Dönemi Sınırları**

Ergenlik sınırları, ergenlik aşamasının tipik olarak meydana geldiği sınırlara veya yaş aralığına atıfta bulunmaktadır (Arnett, 2004; Steinberg, 2014). Ergenliğin kesin sınırları için evrensel olarak kabul edilmiş bir tanım bulunmamakla birlikte, genel olarak ergenliğin başlamasıyla tam fiziksel ve psikolojik olgunluğun elde edilmesine kadar uzandığı anlaşılmaktadır (Steinberg, 2014). Bu sınırlar, bireylerin ergenliğin dönüştürücü aşamasından geçtikleri yaş yelpazesinin alt ve üst sınırlarını temsil etmektedir. Ergenliğin alt sınırı, ikincil cinsel özelliklerin gelişimi gibi ergenlik değişikliklerinin başlamasıyla belirlenirken, üst sınır, fiziksel büyümenin tamamlanması ve yetişkin kimliğinin pekişmesi ile ilişkilendirilmektedir (Arnett, 2004).

Sonuç olarak, ergenliğin sınırları sabit değildir ve çeşitli bağlamsal faktörlerden ve kişisel farklılıklardan etkilenebilmektedir.

#### **1.1.1.1. Erken Ergenlik Dönemi**

Erken ergenlik dönemi, belirgin gelişimsel değişiklikler ve deneyimlerle karakterize edilen ergenliğin ilk aşamasını ifade etmektedir. Tipik olarak ergenliğin ilk yıllarını kapsamakta ve ergenliğin ortalarına kadar uzanmaktadır. Erken ergenlik, birkaç temel özellik ve geçişle işaretlenmektedir (Steinberg, 2014). Bu dönemde en dikkat çekici özellik, birincil ve ikincil cinsel özelliklerin gelişimi gibi önemli fiziksel değişiklikleri beraberinde getiren ergenliğin başlangıcıdır (Dahl, 2004). Hormonal dalgalanmalar, hızlı büyüme ataklarına, vücut kompozisyonundaki değişikliklere ve cinsel olgunlaşmanın ortaya çıkmasına katkıda bulunmaktadır (Dahl, 2004; Steinberg ve Morris, 2001). Erken ergenlik dönemindeki bilişsel



gelişim, soyut düşünmenin büyümesini, problem çözme becerilerinin genişlemesini ve muhakeme kapasitesinin artmasını içermektedir (Steinberg ve Morris, 2001). Bu bilişsel olgunlaşma, daha sonraki ergenlik döneminde daha karmaşık düşünme ve karar verme için temel oluşturmaktadır.

Duygusal olarak, erken ergenlik, yüksek öz-farkındalık, öz-bilinç ve kişisel kimliğin keşfi ile karakterize edilmektedir. Bu aşamadaki bireyler genellikle akran kabulü aramakta, sosyal ilişkiler kurmakta ve kendi değer sistemlerini oluşturmaya başlamaktadır (Steinberg, 2014). Bu dönemde duygusal değişkenlik ve sosyal karşılaştırmaya artan bir odaklanma da gözlemlenebilmektedir. Ek olarak erken ergenlik, bireylerin özerklik aramaya, risk almaya ve ailelerinden bağımsızlık geliştirmeye başladıkları bir keşif ve deney zamanı olarak da ifade edilmektedir (Steinberg ve Morris, 2001).

#### 1.1.1.2. Orta Ergenlik Dönemi

Orta ergenlik, tipik olarak 14 ile 17 yaşları arasındaki ergenliğin daha geniş aşaması içinde çok önemli bir dönemdir (Santrock, 2016). Bu aşama, bireyler ergenliğin zorlukları ve fırsatları arasında gezinirken, farklı özellikler ve gelişimsel değişiklikler ile karakterize edilmektedir. Fiziksel değişiklikler ve olgunlaşma; fiziksel gelişimin devam etmesi ve tamamlanması ile işaretlenmektedir. Erken ergenlik döneminde başlayan ergenlik, bu dönemde daha da ilerlemekte, bireylerde daha fazla büyüme atakları, artan kas kütlesi ve cinsel organların olgunlaşması görülmektedir (Steinberg, 2014). Bilişsel gelişim; soyut düşünmenin gelişimi ve gelişmiş problem çözme becerileri dâhil olmak üzere bilişsel yeteneklerde ilerlemeleri beraberinde getirmektedir. Ergenler, eleştirel düşünme, akıl yürütme ve çoklu bakış açılarını dikkate alma konusunda daha donanımlı hale gelmekte ve daha karmaşık bilişsel süreçlerin temelini atmaktadırlar (Steinberg ve Morris, 2001). Kimlik oluşumu; orta ergenlik kimlik gelişimi için kritik bir zamandır. Ergenler aktif olarak farklı rolleri, değerleri ve inançları keşfetmekte ve deneyimlemektedirler. Tutarlı bir benlik duygusu oluşturmaya çabalarırken aynı zamanda artan bir öz-bilinç ve öz-yansıtma yaşamaktadırlar (Erikson, 1968). Sosyal ve akran ilişkileri; bu dönemde akran ilişkileri artan bir önem kazanmaktadır. Ergenler, akran bağlantıları aramakta, yakın arkadaşlıklar kurmakta ve sosyal faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Akran etkisi daha belirgin hale gelmekte ve bireyler akran baskısının hem olumlu hem de olumsuz etkilerini yaşayabilmektedirler. Duygusal ve sosyo-duygusal gelişim; duygusal yoğunluk ve dalgalanmalarla karakterizedir. Ergenler, artan huysuzluk, artan öz-bilinç ve kendilerinin ve başkalarının duyguları hakkında daha fazla farkındalık yaşayabilmektedirler. Daha karmaşık duygusal düzenleme stratejileri geliştirmekte

ve daha fazla duygusal özerkliğe ulaşmak için çalışmaktadırlar. Gelecek yönelimi ve karar verme; orta ergenlik ilerledikçe, bireyler gelecek planlarını düşünmeye ve eğitim, kariyer yolları ve kişisel hedeflerle ilgili önemli yaşam kararları almaya başlamaktadırlar. Seçenekleri tartma, uzun vadeli sonuçlar hakkında düşünme ve daha fazla özerklikle kararlar alma konusunda artan bir yetenek geliştirmektedirler (Steinberg, 2014).

#### 1.1.1.3. Geç Ergenlik Dönemi

Ergenliğin son dönemi, genellikle 15-17 yaşından başlayıp 24 yaşın sonuna kadar devam eder. Bu dönemde de bedensel ve zihinsel gelişim devam eder (Peker, 2017). Geç ergenlik, kimliğin sağlanması, artan bağımsızlık ve yüksek öğrenim arayışı veya işgücüne giriş ile karakterize edilmektedir. Kendi kimlikleri ve amaçları hakkında net bir anlayış oluşturmaya çalışarak eleştirel öz-yansıtma ile meşgul olmaktadır. Bu aşamada, bireyler karar verme becerilerini geliştirmekte, uzun vadeli hedefler oluşturmaya ve sosyal ve duygusal yeterliliklerini daha da geliştirmeye devam etmektedirler. Geç ergenlik döneminde, bireyler bilişsel, sosyal, duygusal ve kimlik gelişimi dâhil olmak üzere çeşitli alanlarda daha fazla olgunlaşma yaşamaktadırlar.

Bilişsel olarak, geç ergenlik, karar verme, problem çözme ve planlama yetenekleri dâhil olmak üzere yönetici işlevlerin sürekli gelişimi ile karakterize edilmektedir (Arnett, 2019). Düşünme, bireylerin seçimlerinin ve eylemlerinin uzun vadeli sonuçlarını düşünmelerine izin vererek daha soyut ve geleceğe yönelik hale gelmektedir. Geç ergenler ayrıca sosyal becerilerini geliştirmeye ve ergenliğin önceki aşamalarından edindikleri deneyimlere dayanarak giderek daha karmaşık hale gelen sosyal ilişkilerde gezinmeye devam etmektedirler.

Bu dönemde duygular çok yoğun yaşanır fakat bu duyguları denetleyecek zihinsel mekanizmalar henüz tam gelişmemiştir (Yazgan, 2006). Geç ergenlik, artan özerklik ve bağımsız karar verme becerilerinin gelişimi ile işaretlenmektedir. Bireyler eğitim, kariyer yolları ve ilişkilerle ilgili önemli yaşam seçimleri yapmaktadırlar. Kendi hayatlarını şekillendirme, seçenekleri tartma ve uzun vadeli sonuçları düşünme konusunda daha fazla sorumluluk almaktadırlar. Bu dönem, daha olgun ve anlamlı sosyal ilişkilerin gelişimini içermektedir. Bireyler derin arkadaşlıklar, romantik ilişkiler kurmakta ve yakın bağlantıları keşfetmektedirler (Köknel, 1982).

Aynı zamanda geç ergenlik, ergenlikten yetişkinliğe geçiş dönemi olarak da hizmet etmektedir. Bireyler yetişkin rollerini, sorumluluklarını ve beklentilerini üstlenmeye

başlamaktadırlar. Yetişkin yaşamının taleplerini yönlendirmek için gerekli olan kişisel eylem, kendi kendine yeterlilik ve uyum sağlama duygusu geliştirmektedirler.

### **1.1.2. Ergenlik Döneminde Fiziksel ve Cinsel Gelişim**

Ergenlik dönemindeki fiziksel gelişim, vücudun yapısı, boyutu ve işlevselliğindeki önemli değişiklikleri kapsayan dönüştürücü bir süreçtir (Santrock, 2016). Genellikle ergenlik olarak adlandırılan bu dönem, genel büyüme ve gelişmenin yanı sıra birincil ve ikincil cinsel özelliklerin olgunlaşması ile karakterize edilmektedir.

Fiziksel gelişim, ergenlik dönemindeki gençlerde hızlanmakta ve vücutta bir dizi önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Bu değişiklikler, hormonların etkisi altında gerçekleşmekte ve genetik faktörler tarafından da yönlendirilebilmektedir. Ergenlik döneminde cinsel organlarda önemli değişiklikler meydana gelmektedir. Kızlarda, rahim ve yumurtalıklar büyümekte ve olgunlaşmaktadır. Adet döngüsü (menstrüel döngü) başlamakta ve regl kanamaları ortaya çıkmaktadır. Aynı şekilde, erkeklerde de testisler büyümekte, ses kalınlaşmakta, sakal ile bıyıklar belirginleşmekte ve sperm üretimi başlamaktadır (Şirin, 2020).

11-16 yaşları arasında büyüme ve gelişme çok hızlıdır. Bundan dolayı bu dönemde meydana gelen hızlı büyüme için 'büyüme atağı' tabiri kullanılmaktadır (Kınık, 2000). Kızlar genellikle erkeklerden biraz önce büyüme atakları yaşamaktadırlar. Genellikle ortalama 10-11 yaşlarında, kızlar boy uzamalarının büyük bir bölümünü tamamlamaktadırlar. Erkeklerde ise büyüme atakları genellikle 12-13 yaşlarında başlamakta ve ortalama 14-15 yaşlarında tamamlanmaktadır. Bu dönemde, kızlar genellikle ortalama 8 cm-10 cm, erkekler ise ortalama 10 cm-12 cm boy uzamaktadırlar (Santrock, 2015).

Bu dönemde vücut kompozisyonu da değişmektedir. Kızlarda ve erkeklerde vücut yağı artmakta ve kas kütlesi artış göstermektedir. Kızlarda kalçalar genişlemekte ve göğüsler büyümektedir. Erkeklerde ise omuzlar genişlemekte ve vücut kılları çıkmaktadır. Erkeklerdeki vücut kıllarının çıkışı, yüz, koltuk altı ve genital bölgelerde görülmeye başlamaktadır. Hormonal değişimler ve gelişimlerle birlikte gençlerin vücut kokuları belirginleşmektedir (Kulaksızoğlu, 2011). Hormonal değişiklikler nedeniyle akne, yani sivilce problemleri ortaya çıkabilmektedir. Bu, gençlerin cildinde yağ bezlerinin daha aktif hale gelmesiyle ilişkilidir.

Ergenlik dönemi, cinsel gelişimde de önemli değişikliklerle karakterizedir. Cinsel gelişim, ergenlerin cinsel kimliklerini keşfettikleri, cinsel dürtülerin arttığı ve cinsel ilişkileri anlamaya başladıkları bir dönemdir. Ergenler, cinsel kimliklerini anlamaya ve keşfetmeye

başlamaktadırlar. Cinsel kimlik, kişinin kendisini kadın, erkek ya da her iki cinse ait hissetme ve tanımlama şeklidir. Aynı zamanda cinsel dürtülerde de artış görülmektedir. Hormonal değişimlerle birlikte cinsel arzular artmakta ve cinsel düşünceler daha yaygın hale gelmektedir (Santrock, 2012).

Ergenlik dönemindeki fiziksel ve cinsel gelişim, bireyin psikososyal gelişimi ve kimlik oluşumu üzerinde de büyük etkiler taşımaktadır. Bu süreçte gençler, büyümek ve değişmekle birlikte kimliklerini ve yetişkin rollerini anlamaya çalışırken, çevresel etmenler ve sosyal ilişkiler de büyük önem taşımaktadır.

### **1.1.3. Ergenlikte Bilişsel Gelişim**

Ergenlik dönemindeki bilişsel gelişim, gelişimin bu aşamasında bireyin düşünme becerilerinde, muhakeme becerilerinde ve zihinsel süreçlerinde meydana gelen önemli değişiklikleri ve ilerlemeleri ifade etmektedir. Bu dönem, ergenlerin çevrelerindeki dünyayı algılama ve anlama biçimlerini şekillendiren önemli bilişsel geçişlerle işaretlenmektedir. Ergenlikte bilişsel gelişimin önemli bir yönü, soyut düşünme ve varsayımsal akıl yürütmenin gelişimidir. Ergenler daha soyut düşünmeye başlamakta, varsayımsal ve tündengelimli muhakeme yapabilmektedirler (Piaget, 1972). Aşk, adalet ve ahlâk gibi soyut kavramları anlama ve manipüle etme konusunda daha yetenekli hale gelmekte ve farklı bakış açılarını ve fikirleri keşfedebilmektedirler. Ergenlik dönemindeki bir diğer önemli bilişsel değişiklik, kişinin kendi düşünme süreçleri hakkında düşünme yeteneğini ifade eden üst bilişin gelişimidir. Ergenler kendi düşüncelerinin, duygularının ve bilişsel yeteneklerinin daha fazla farkına varmaktadırlar. Kendi güçlü ve zayıf yönleri üzerine düşünebilmekte, öğrenme ilerlemelerini izleyebilmekte ve bilişsel performanslarını geliştirmek için stratejiler kullanabilmektedirler (Flavell, 1979). Üst biliş, ergenlerin daha etkili öğrenenler ve problem çözücüler olmalarını sağlamaktadır.

Bilişsel değişikliklerin ilerlemesi ve kapsamı bireyler arasında farklılık gösterebilmekte ve bazıları diğerlerinden daha erken veya daha sonra daha yüksek bilişsel gelişim seviyelerine ulaşabilmektedir.

### **1.1.4. Ergenlikte Psikolojik Gelişim**

Ergenlikteki psikolojik gelişimin önemli bir yönü kimlik oluşumudur. Ergenler farklı rolleri, değerleri, inançları ve özlemleri keşfederek kendini keşfetme yolculuğuna çıkmaktadırlar (Erikson, 1968). Birey olarak kim olduklarına dair bir duygu oluşturmaya ve tutarlı ve istikrarlı bir öz kimlik geliştirmeye çabalamaktadırlar. Bu süreç kültürel, cinsiyet ve

mesleki kimlikler dâhil olmak üzere çeşitli kimlikleri keşfetmeyi ve bunları uyumlu bir benlik kavramına entegre etmeyi içermektedir.

Ergenlikte psikolojik gelişimin bir diğer önemli boyutu, artan özerklik ve bağımsızlığın ortaya çıkmasıdır. Ergenler daha fazla özgürlük için çabalarlar ve kendi kararlarını vermeye, eylemlerinin sorumluluğunu almaya ve kendi değer ve inançlarını oluşturmaya çalışmaktadırlar (Steinberg, 2008). Ergenler bağımsızlık ile rehberlik ve destek ihtiyacı arasındaki dengeyi müzakere ederken, bu özerklik arzusu bazen ebeveynlerle ve diğer otorite figürleriyle çatışmalara yol açabilmektedir. Sosyal ilişkiler ve akran etkileşimleri de ergenlik dönemindeki psikolojik gelişimde merkezi bir rol oynamaktadır. Arkadaşlıklar daha önemli hale gelmekte ve ergenler akranlarıyla olan ilişkilerine önemli ölçüde zaman ve enerji harcamaktadırlar (Brown, 2004). Akranlarından kabul, ait olma ve sosyal doğrulama aramakta ve bu ilişkiler onların sosyal ve duygusal refahına katkıda bulunmaktadır. Akran etkisi, bu gelişim aşamasında karar verme ve davranış üzerinde de önemli bir etkiye sahip olabilmektedir.

Ayrıca ergenlikteki psikolojik gelişim, duygusal değişimleri ve duygu düzenleme becerilerinin gelişimini içermektedir. Ergenler, yüksek duygular ve yaşamın diğer dönemlerine kıyasla daha yoğun ruh hali değişimleri yaşayabilmektedirler (Larson, Richards, Moneta, Holmbeck ve Duckett, 2002). Duygularını yönetmeyi ve düzenlemeyi, başkaları için empati geliştirmeyi ve duygusal ifade ve anlamının karmaşıklıklarında gezinmeyi öğrenmektedirler. Ergenlikte psikolojik gelişimin kültürel normlar, aile dinamikleri, sosyal bağlamlar ve bireysel deneyimler gibi çeşitli faktörlerden etkilendiğini kabul etmek önemlidir. Ergenlerin psikolojik esenliği ve uyumu, destekleyici ilişkilerin varlığından, kaynaklara erişimden ve kişisel gelişim fırsatlarından etkilenebilmektedir.

### **1.1.5. Ergenlikte Sosyal Gelişim**

Ergenlikte sosyal gelişimin kilit yönlerinden biri, akran ilişkilerinin artan önemidir. Ergenler akranlarından kabul, aidiyet ve destek aramaktadırlar (Brown ve Larson, 2009). Akran ilişkileri daha samimi hale gelmekte ve duygusal bağlantı ve ortak ilgi alanlarını keşfetme fırsatları sunmaktadır. Bu etkileşimler yoluyla ergenler, işbirliği, empati, çatışma çözme ve müzakere gibi önemli sosyal becerileri öğrenmektedirler. Ergenler ayrıca sosyal bağlamlarda kimlik oluşumuna da katılmaktadırlar. Sosyal rolleri, grup bağlılıkları ve kültürel etkileri ile ilgili olarak benlik duygularını tanımlamaya başlamaktadırlar (Erikson, 1968). Farklı kimlikleri deneyebilmekte, çeşitli sosyal grupları keşfedebilmekte ve değerlerini ve inançlarını sosyal çevrelerinin ışığında değerlendirebilmektedirler. Bu kimlik oluşturma

süreci, akranlar, aile üyeleri, öğretmenler ve daha geniş toplumsal normlarla olan etkileşimlerden etkilenmektedir. Ergenlik döneminde, bireyler toplumsal beklenti ve normların daha fazla farkına varmaktadırlar. Sosyal roller, kültürel değerler ve ahlâkî standartlar hakkında daha büyük bir anlayış geliştirmektedirler (Kroger, 2006). Bu artan sosyal farkındalık sosyal bilişin gelişimine katkıda bulunmakta, ergenlerin sosyal meseleler hakkında daha eleştirel düşüncelerini, çoklu bakış açılarını dikkate almalarını ve ahlâkî muhakeme yapmalarını sağlamaktadır. Ergenlikteki sosyal gelişim, sosyal hiyerarşilerin ve statü dinamiklerinin karmaşıklıklarında gezinmeyi içermektedir. Ergenler sosyal konularına daha uyumlu hale gelirler ve popülerlik veya sosyal tanınma için çabalayabilmektedirler. Ayrıca, davranışlarını ve karar verme süreçlerini etkileyebilecek akran baskısı ve sosyal normların etkisiyle de karşılaşmaktadırlar. Olumsuz akran etkilerine direnme ve özerk seçimler yapma becerilerini geliştirmek, bu aşamada sosyal gelişimin önemli bir yönüdür.

Ergenlikte sosyal gelişimin önemli bir yönü, akran ilişkilerinin artan önemidir. Ergenler ailelerinden daha fazla bağımsızlık aramakta ve arkadaşlık, kabul ve sosyal destek için akranlarına dönmektedirler (Brown ve Larson, 2009).

Ergenlikte sosyal gelişimin bir diğer önemli unsuru, romantik ilişkilerin keşfedilmesi ve kurulmasıdır. Ergenler, romantik ve samimi ortaklıklara, bağlar oluşturmaya ve flört deneyimlerine ilgi duymaya başlamaktadırlar (Collins, Welsh ve Furman, 2009). Bu ilişkiler, duygusal bağlanma, kendini keşfetme ve yakınlık becerilerinin geliştirilmesi için fırsatlar sunmaktadır. Ergenler, gelecekteki yetişkin ilişkileri için zemin hazırlayarak güven, bağlılık ve romantik ilişkilerin karmaşıklığını öğrenmektedirler.

Aile ilişkileri de ergenlik döneminde sosyal gelişimde önemli bir rol oynamaya devam etmektedir. Ergenler daha fazla bağımsızlık arasalar da aile önemli bir destek ve rehberlik kaynağı olmaya devam etmektedir. Ebeveyn-ergen ilişkileri, her iki taraf da değişen dinamiklere uyum sağladığı ve özerklik ve sorumluluk konusunda müzakere ettiği için zorluklarla karşılaşabilmektedir (Steinberg, 2001). Etkili iletişim, karşılıklı saygı ve bağımsızlık ile bağlılık arasındaki denge, bu dönemde sağlıklı aile ilişkilerine katkıda bulunmaktadır.

### **1.1.6. Ergenlik Dönemi Kuramları**

#### **1.1.6.1. Ekolojik Kuram**

Ekolojik sistemler olarak da bilinen kuram, Urie Bronfenbrenner tarafından geliştirilen psikolojik bir çerçevedir. Birey ve çevresi arasındaki karşılıklı bağlılığı ve çeşitli sistem ve bağlamların insan gelişimini nasıl şekillendirdiğini vurgulamaktadır. Ekolojik kuram özellikle

ergenliğe odaklanmasa da çevresel faktörlerin ergenlerin deneyimleri ve gelişimi üzerindeki etkisini anlamak için yararlı bir merceğe sağlamaktadır.

Ekolojik Sistemler Kuramına göre, bireyler, gelişimlerini etkilemek için etkileşime giren çoklu çevresel sistemlere gömülüdür. Bu sistemler mikrosistem, mezosistem, ekzosistem, makrosistem ve kronosistemi içermektedir (Bronfenbrenner, 1979).

Mikro sistem, ergenlerin aileleri, okulları, akranları ve yerel topluluklar gibi aktif olarak katıldıkları yakın çevreleri temsil etmektedir. Ergenlerin yakın ilişkiler kurması, benlik kavramlarını geliştirmesi ve temel sosyal ve bilişsel becerileri kazanması bu mikro sistemler içindedir. Örneğin, aile mikro sistemi içindeki olumlu etkileşimler ve destek, sağlıklı psikososyal gelişime katkıda bulunurken, olumsuz deneyimler veya çatışmalar büyümeyi engelleyebilmektedir.

Mezosistem, çeşitli mikrosistemlerin birbirine bağlılığını ve bu bağlantıların ergenlerin gelişimi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Aile ve okul arasındaki veya akranlar ve toplum arasındaki etkileşim gibi farklı mikro sistemler arasındaki ilişkileri incelemektedir. Bu bağlantıların kalitesi, ergenlerin deneyimlerini ve sonuçlarını şekillendirmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, ebeveynler ve öğretmenler arasındaki uyumlu bir işbirliği, akademik başarıyı ve sosyo-duygusal refahı kolaylaştırabilmektedir.

Ekzosistem, ergenlerin doğrudan katılımının olmadığı, ancak yine de gelişimleri üzerinde dolaylı bir etkiye sahip oldukları sosyal ortamları kapsamaktadır. Buna medya, hükümet politikaları ve geniş aile ağları gibi kurumlar dâhildir. Bu dış etkenler, ergenlerin inançlarını, değerlerini ve fırsatlarını şekillendirebilmektedir. Örneğin, medyadaki olumlu rol modellere maruz kalmak veya topluluk kaynaklarına erişim, ergenlerin benlik saygısını artırabilmekte ve ufuklarını genişletebilmektedir.

Makrosistem, ergenlerin içinde geliştiği daha geniş kültürel, toplumsal ve tarihsel bağlamı temsil etmektedir. Kültürel değerleri, sosyoekonomik koşulları, politik sistemleri ve tarihsel olayları içermektedir. Makro sistem, etnik köken, sosyoekonomik durum ve cinsiyet gibi faktörlere dayalı olarak ergenler için mevcut olan normları, beklentileri ve fırsatları şekillendirmektedir. Bu faktörler, kimlik oluşumunu, özlemleri ve ergenlerin kendilerini ve başkalarını algılama biçimini etkileyebilmektedir.

Kronosistem, zamanın önemini ve gelişimin dinamik doğasını tanımaktadır. Ergenlerin deneyimlerini etkileyen tarihsel ve zamansal bağlamı ifade etmektedir. Kronosistem, ergenlerin hayatlarını etkileyen teknolojik gelişmeler, sosyo-politik değişimler ve yaşam geçişleri gibi olayları içermektedir (Bronfenbrenner, 1979). Örneğin, sosyal

medyanın ortaya çıkışı, ergenlerin iletişim kurma, ilişki kurma ve kimliklerini oluşturma biçimlerini değiştirmiştir (Santrock, 2016).

#### 1.1.6.2. Bilişsel Kuram

Bilişsel Kuram'a göre ergenlik, bireylerin nasıl düşündükleri, akıl yürüttükleri ve etraflarındaki dünyayı nasıl algıladıklarındaki önemli bilişsel değişiklikler ve ilerlemelerle karakterize edilen bir gelişim aşamasıdır. Jean Piaget tarafından önerilen bu kuram, bireyin ergenlik anlayışını ve ergenlik deneyimini şekillendirmede bilişsel süreçlerin önemini vurgulamaktadır.

Ergenlik döneminde, bireyler (önceki aşamanın, orta çocukluğun özelliği olan) somut işlemsel düşünceden resmi işlemsel düşünceye geçmektedirler. Resmi operasyonel düşünme, soyut düşünme, varsayımsal akıl yürütme ve çoklu bakış açılarını ve olasılıkları dikkate alma becerisini içermektedir. Bu bilişsel değişim, ergenlerin daha karmaşık problem çözmeye, eleştirel düşüncelerine ve felsefi ve ahlâkî soruları keşfetmelerine olanak tanımaktadır (Piaget, 1972; Kohlberg, 1981).

Bilişsel Kuramın ergenlikle ilgili bir başka önemli yönü de benmerkezcilik kavramıdır. Piaget, erken ergenlik döneminde bireylerin genellikle benmerkezci düşünce sergilediklerini, bunun da kendi bakış açılarını başkalarınınkinden ayırt etmek için mücadele ettikleri anlamına geldiğini öne sürmüştür. Bu benmerkezcilik, özbilinç, sosyal değerlendirmeye karşı artan duyarlılık ve kişinin kendi deneyimlerinin ve düşüncelerinin benzersiz ve diğerlerinden daha önemli olduğu inancında kendini gösterebilmektedir (Elkind, 1967).

Ayrıca Bilişsel Kuram, ergenlik döneminde üst bilişin önemini vurgulamaktadır. Üst biliş, kişinin kendi düşüncelerini ve bilişsel süreçlerini yansıtmaya ve bunları izleme yeteneğini ifade etmektedir. Ergenler üst bilişsel beceriler geliştirdikçe, kendi düşünme, öğrenme stratejileri ve problem çözme yaklaşımlarının daha fazla farkına varmaktadır. Bu artan öz-farkındalık, bilişsel süreçlerini düzenlemelerine, hedefler belirlemelerine ve kendi performanslarını değerlendirmelerine olanak tanımaktadır (Flavell, 1979).

Özet olarak Bilişsel Kuram, ergenliğin resmi operasyonel düşünme, benmerkezcilik ve üst bilişsel yeteneklerin gelişimi dâhil olmak üzere önemli bilişsel değişikliklerle işaretlenmiş bir dönem olduğunu öne sürmektedir. Bu bilişsel değişimler, gelişimin bu geçiş aşamasında ergenlerin algısını, muhakemesini, problem çözmelerini ve öz farkındalığını şekillendirmede çok önemli bir rol oynamaktadır.



### 1.1.6.3. Bütüncül Yaklaşım Kuramı

Bütüncül Yaklaşım Kuramı'na göre ergenlik, bireyin yaşamının fiziksel, bilişsel, sosyal, duygusal ve ruhsal boyutları dâhil olmak üzere çeşitli yönlerini kapsayan çok önemli bir gelişim dönemidir (Gardner, 2012). Bu kuram, ergenliği, tüm bu boyutların etkileşime girdiği ve birbirini etkilediği, bireyin genel gelişimini şekillendirdiği bütünsel bir süreç olarak görmektedir.

**Fiziksel Boyut:** Ergenlik döneminde, bireyler büyüme atakları, cinsel olgunlaşma ve ikincil cinsel özelliklerin gelişimi yaşadıkça önemli fiziksel değişiklikler meydana gelmektedir (Brooks, 2017). Bu fiziksel değişiklikler hormonal dönüşümler ve üreme sisteminin olgunlaşmasıyla yakından bağlantılıdır.

**Bilişsel Boyut:** Ergenlik, bilişsel ilerlemeler ve daha sofistike düşünme yeteneklerinin gelişimi ile karakterizedir (Piaget, 1952). Bu, ergenlerin kendi düşünce süreçleri üzerinde derinlemesine düşüncelerini sağlayan soyut akıl yürütme, varsayımsal düşünme ve üst biliş kapasitesini içermektedir.

**Sosyal Boyut:** Ergenlik, akran ilişkilerine artan odaklanma ve kişinin kimliğini keşfetme dönemidir (Erikson, 1968). Ergenler, ailelerinden özerklik aramakta ve akran grupları içinde kabul edilmek ve ait olmak için çabalamaktadırlar. Bir benlik duygusu oluşturmak için çeşitli rolleri ve değerleri test etmeyi içeren kimlik keşfine girmektedirler.

**Duygusal Boyut:** Ergenlik dönemindeki duygusal gelişim, duyguları etkili bir şekilde düzenleme ve ifade etme becerisini içermektedir (Eccles ve Roeser, 2011). Ergenler çok çeşitli duygular yaşarlar ve bunları yönetmede zorluklarla karşılaşabilmektedirler. Ayrıca başkalarının duygularını anlamayı ve onlarla empati kurmayı içeren duygusal zekâlarını da geliştirmektedirler.

**Manevi Boyut:** Bütüncül yaklaşım, ergen gelişiminde maneviyatın önemini kabul etmektedir (Benson, Roehlkepartain ve Rude, 2003). Maneviyat, bireyin kendisinden daha büyük bir şeyle anlam, amaç ve bağlantı arayışını ifade etmektedir. Ergenler, kendi manevi kimliklerini oluşturmaya çalışarak inançlarını, değerlerini ve ahlâkî muhakemelerini keşfetmektedirler.

Bütüncül Yaklaşım Kuramı, tüm bu boyutların birbiriyle bağlantılı olduğunu ve ergenlik boyunca birbirini etkilediğini vurgulamaktadır. Bir boyuttaki değişiklikler, bireyin gelişiminin diğer yönleri üzerinde dalgalı etkilere sahip olabilmekte ve bu da ergenliğin kapsamlı bir şekilde anlaşılması ihtiyacını vurgulamaktadır (Lerner, 2002).

### 1.1.6.4. Davranışçı Kuram

Bu kuram, bireyin davranışını ve gelişimini şekillendirmede dış etkilerin ve çevrenin rolünü vurgulamaktadır. Davranış Kuramı'na göre, ergenler çeşitli sosyal ve çevresel faktörlerle etkileşime girdikçe davranışlarında ve psikolojik işleyişlerinde önemli değişiklikler geçirmektedirler.

Koşullandırma Yoluyla Öğrenme: Davranışsal Kuram, klasik koşullandırma ve edimsel koşullandırmayı içeren koşullandırma yoluyla öğrenme sürecini vurgulamaktadır. Ergenlik döneminde bireyler çok çeşitli deneyimlere maruz kalmaktadırlar ve bu davranışları pekiştirme ya da cezalandırma yoluyla öğrenmektedirler. Örneğin, ergenler belirli sosyal durumları ödüller veya cezalarla ilişkilendirmeyi öğrenebilirler, bu da belirli davranışların gelişmesine veya belirli etkinliklerden kaçınmaya yol açmaktadır (Skinner, 1953).

Sosyal Öğrenme ve Modelleme: Davranışsal Kuram ayrıca sosyal öğrenme ve modellemenin ergen gelişimindeki rolünü vurgulamaktadır. Ergenler, uyum sağlamak ve sosyal kabul kazanmak için başkalarının, özellikle akranlarının ve rol modellerinin davranışlarını gözlemlemekte ve taklit etmektedirler. Gözlemsel öğrenme yoluyla ergenler, başkalarının eylemlerinin sonuçlarını gözlemleyerek ve bunları kendi repertuarlarına dâhil ederek yeni beceriler, tutumlar ve davranışlar kazanmaktadır (Bandura, 1977).

Ödül ve Ceza: Ergenler, davranışlarının sonuçlarından oldukça etkilenmektedirler. Buna bağlı olarak Davranış kuramı, takviye ve cezanın davranışlarını şekillendirmede çok önemli bir rol oynadığını öne sürmektedir. Övgü veya ödül gibi olumlu pekiştirme, istenen davranışları güçlendirebilirken, eleştiri veya ayrıcalıkların geri alınması gibi ceza, kişiyi istenmeyen davranışlardan alıkoymaktadır (Skinner, 1974). Bu pekiştirme ve cezalandırma süreçlerinin davranışların gelişimini şekillendirdiğine ve ergenlerin eylemlerinin sonuçlarını anlamalarına yardımcı olduğuna inanılmaktadır.

Çevresel Faktörler: Davranış Kuramı'na göre, çevresel faktörler ergen gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Bu faktörler aile dinamiklerini, akran ilişkilerini, okul ortamını ve kültürel etkileri içermektedir. Örneğin, aile etkileşimleri ve ebeveynlik stilleri ergenlerin davranış ve tutumlarını şekillendirebilirken, akran ilişkileri sosyalleşme kalıplarını ve belirli davranışların benimsenmesini etkileyebilmektedir (Bronfenbrenner, 1979). Ergenler tarafından sergilenen davranış kalıpları, çevrelerinde bulunan çevresel ipuçlarına ve pekiştiricilere bir tepki olarak görülmektedir.

Özetle, Davranış Kuramı, ergenliği şartlandırma yoluyla öğrenme, sosyal öğrenme ve modelleme, pekiştirme ve cezalandırma ve çevresel faktörlerin etkisiyle karakterize edilen bir dönem olarak açıklamaktadır. Ergenlerin davranışını ve gelişimini şekillendirmede dış etkilerin rolünü vurgulamaktadır.

#### 1.1.6.5. Hümanistik Kuramı

Hümanistik kurama göre ergenlik, kendini keşfetme ve kişisel gelişim için çok önemli bir dönemdir. Carl Rogers ve Abraham Maslow gibi hümanist teorisyenler, bu gelişim aşamasında bireysel deneyimlerin, kendini algılamanın ve kendini gerçekleştirmenin önemini vurgulamaktadırlar.

Ergenlik döneminde bireyler, benzersiz kimliklerini oluşturmaya ve yaşamda bir amaç ve anlam duygusu aramaya çalışmaktadırlar. Bu süreç, tutarlı bir benlik kavramı yaratmak için çeşitli rolleri, değerleri ve inançları keşfetmeyi içermektedir. Ergenler genellikle yoğun bir öz-inceleme ile karşı karşıya kalmakta ve duygularını, düşüncelerini ve arzularını anlamak için iç gözlem yapmakta ve nihayetinde onları gerçek benlikleriyle aynı hizaya getirmeyi amaçlamaktadırlar (Rogers, 1959). Hümanistik kuram, kişinin potansiyelini gerçekleştirme ve kendisinin en iyi versiyonu haline gelmesi anlamına gelen kendini gerçekleştirme kavramını vurgulamaktadır (Maslow, 1954). Ergenlikte, kendini gerçekleştirme arayışı, kişisel özerkliğin gelişimini ve kişinin değerleri ve özlemleriyle uyumlu bağımsız seçimler yapma becerisini içermektedir. Aynı zamanda, kişinin eylemlerinin ve bunların kişisel gelişim üzerindeki sonuçlarının sorumluluğunu almayı da içermektedir.

Hümanist teorisyenler, ergenliği sosyal ve kişilerarası ilişkilere karşı artan bir duyarlılık dönemi olarak görmektedirler. Ergenler başkalarından, özellikle akranlarından ve yaşamlarındaki önemli yetişkinlerden kabul, anlayış ve olumlu saygı beklemektedirler. Bu ilişkilerin kalitesi ve alınan destek ve empati düzeyi, bu aşamada sağlıklı bir benlik saygısı ve öz-değer geliştirmede çok önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca Hümanist kuram, ergenler için destekleyici ve yargılayıcı olmayan bir ortam yaratmanın önemini vurgulamaktadır. Bireylere, koşulsuz ve beklentisiz olarak oldukları gibi kabul edildikleri ve değer verildiği koşulsuz olumlu saygı sağlamak, kişisel gelişimlerini teşvik etmekte ve benzersiz kimliklerini keşfetmelerini kolaylaştırmaktadır (Rogers, 1959).

Özetle, Hümanist Teori, ergenliği bir kendini keşfetme, kendini gerçekleştirme ve kimlik oluşumu dönemi olarak görmektedir. Ergenlerin gelişimsel gidişatını şekillendirmede bireysel deneyimlerin, kendilik algısının ve kişilerarası ilişkilerin önemini vurgulamaktadır (Rogers, 1959; Maslow, 1954).

#### 1.1.6.6. Kişilerarası Kuram

Kişilerarası Kurama göre ergenlik, bireyin sosyal etkileşimlerinde ve kişilerarası ilişkilerinde önemli değişikliklerle karakterize edilen kritik bir gelişim aşamasıdır. Harry

Stack Sullivan tarafından önerilen Kişilerarası kuram, sosyal deneyimlerin kişinin benlik algısını ve genel psikolojik iyi oluşunu şekillendirmedeki rolünü vurgulamaktadır.

Kişilerarası Kuramdaki anahtar kavramlardan biri "önemli öteki" kavramıdır. Önemli öteki, bir ergenin yaşamında çok önemli bir rol oynayan, benlik saygısı ve benlik kavramı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan bireyleri ifade etmektedir. Bu bireyler hem duygusal destek hem de geri bildirim sağlayarak ergenin kendileri ve dünyadaki yerleri hakkındaki anlayışlarını şekillendirmektedir. Ergenler akran grupları içinde kabul ve aidiyet için çabaladıkça, akran ilişkilerinin önemi artmaktadır. Bu akran ilişkileri, sosyal karşılaştırma ve sosyal becerilerin gelişimi için fırsatlar sağlamaktadır.

Kişilerarası Kuram, ergenlik döneminde romantik ilişkilerin önemini de kabul etmektedir. Ergenler ortaya çıkan cinselliklerini keşfettikçe ve yakın bağlantılar kurdukça, kendileri ve duygusal yakınlık kapasiteleri hakkında daha derin bir anlayış kazanmaktadırlar. Bu romantik ilişkiler, duygusal büyüme ve daha olgun kişilerarası becerilerin gelişimi için bir platform görevi görmektedir. Ayrıca Kişilerarası Kuram, kültürel ve toplumsal faktörlerin ergen gelişimini şekillendirmedeki rolünü vurgulamaktadır (Sullivan, 1953). Kültürel normlar, beklentiler ve değerler, bir ergenin sosyal etkileşimlerini, kişilerarası seçimlerini ve genel benlik algısını etkilemektedir. Ergenler, toplumsal normlara uygunluk ile kişilerarası deneyimlerini ve kimlik gelişimlerini şekillendiren özerklik ve bireysellik arzusu arasındaki gerilimde gezinmektedirler.

Özetle, Kişilerarası Kuram, ergenliğin önemli bir kişilerarası büyüme ve keşif dönemi olduğunu varsaymaktadır. Ergenin benlik kavramını, kimlik oluşumunu ve genel refahını şekillendirmede, özellikle önemli kişiler, akranlar ve romantik partnerlerle sosyal etkileşimlerin önemini vurgulamaktadır. Ek olarak, kültürel ve toplumsal faktörler, bir ergenin kişilerarası deneyimlerini ve gelişimini etkilemede çok önemli bir rol oynamaktadır.

#### 1.1.6.7. Psikanalitik Kuram

Psikanalitik Kurama göre ergenlik, bilinçdışı dürtü ve çatışmalardan etkilenen kritik bir gelişim dönemidir. Psikanalitik Teori'nin kurucusu Sigmund Freud, ergenliğin psikoseksüel çatışmaların çözülmesi ve yeni psikolojik yapıların ortaya çıkması ile karakterize edildiğini öne sürmüştür.

Ergenlik döneminde Freud, bireylerin genital dönem adı verilen psikoseksüel bir aşama yaşadıklarını belirtmektedir. Bu aşama, cinsel dürtülerin uyanışını ve olgun cinsel ilişkilerin gelişimini işaret etmektedir. Birey, başkalarıyla yakın ilişkiler kurmaya daha fazla ilgi duymakta ve yeni duygu ve arzuları deneyimlemektedir.

Freud ayrıca "ergen isyanı" kavramının altını çizmektedir. Bu dönemde bireylerin bağımsızlık ve özerklik arzuları ile başta ebeveynleri olmak üzere otorite figürlerinden rehberlik ve destek alma ihtiyaçları arasında bir çatışma yaşayabileceğini öne sürmektedir. Bu çatışma asi davranışlara ve toplumsal normların ve değerlerin sorgulanmasına yol açabilmektedir.

Ergenlik, daha önceki psikoseksüel aşamalardan kaynaklanan çözülmemiş çatışmaların yeniden su yüzüne çıkabileceği ve davranışı etkileyebileceği bir dönemdir. Örneğin, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan fallik dönemden itibaren çözülmemiş çatışmalar, ergenlik döneminde kimlik oluşturma güçlükleri veya cinsel kaygılar gibi çeşitli psikolojik sorunların gelişmesine katkıda bulunabilmektedir. Freud ayrıca ergenlik döneminde "ben ideali" kavramını ortaya koymuştur. Ego ideali, bireylerin yaşamak için çabaladığı toplumun içselleştirilmiş değerlerini ve ideallerini temsil etmektedir. Ergenler, artan bir öz-farkındalık duygusu ve toplumsal beklentilere uyma arzusu yaşayabilmektedirler. Ek olarak Freud, ergenliğin ego ve süperegö arasında artan bir çatışma dönemi olduğunu da öne sürmüştür. Bilinçli zihni ve rasyonaliteyi temsil eden ego, toplumun içselleştirilmiş ahlâkî standartlarını ve ideallerini temsil eden süperegö ile çatışma halindedir. Bu çatışma suçluluk, endişe ve kimlik karmaşasına yol açabilir (Freud, 1905).

Özetle, Psikanalitik Kuram, ergenliği psikoseksüel çatışmaların çözülmesi, yeni psikolojik yapıların ortaya çıkması ve bağımsızlık ile otorite arasındaki mücadele ile karakterize edilen bir dönem olarak görmektedir. Daha önceki aşamalardan çözülmemiş çatışmalar, cinsel arzuların ortaya çıkışı ve ego ile süperegönün etkisi, ergen gelişiminin karmaşıklığının anlaşılmasına katkıda bulunmaktadır.

#### 1.1.6.8. Psikososyal Kuram

Erik Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı'na göre ergenlik, kimlik ve rol karmaşası arasındaki çatışma ile karakterize edilen çok önemli bir gelişim dönemidir. Erken ve geç ergenlik yıllarında ortaya çıkan bu aşama, "Kimliğe Karşı Rol Karmaşası" aşaması olarak bilinmektedir (Erikson, 1968). Ergenlik döneminde bireyler, değerlerini, inançlarını ve hedeflerini net bir şekilde anlamak da dâhil olmak üzere bir kimlik duygusu geliştirmeye çalışmaktadırlar. Eşsiz ve tutarlı bir benlik duygusu oluşturmaya çalışarak farklı sosyal ve mesleki rolleri keşfetmektedirler. Bu keşif, farklı hobiler, ilgi alanları, arkadaşlıklar ve gelecek özemleri gibi çeşitli kimliklerle deneyler yapmayı içermektedir. Bu aşamadaki kilit zorluk, kişinin kimliğinin sosyal ve kültürel beklentiler bağlamında müzakere edilmesidir. Ergenler belirli rollere veya kimliklere uymaları için aileden, akranlardan ve toplumdan baskı

görebilmekte ve bu da kafa karışıklığına ve belirsizliğe yol açabilmektedir. Ergenlikte kimlik krizinin başarılı bir şekilde çözülmesi, güçlü ve tutarlı bir kimliğin gelişmesiyle sonuçlanmaktadır. Bu aşamada başarılı bir şekilde ilerleyen bireyler, bir özgüven duygusu, güçlü ve zayıf yönleri hakkında net bir anlayış ve gelecekteki çabaları için bir yön kazanmaktadırlar. Değerleri ve özlemleriyle uyumlu seçimler ve taahhütler yapmalarını sağlayan kimliklerinde kendilerini güvende hissedebilirler (Erikson, 1968).

Öte yandan, kimlik krizini çözememek rol karmaşasına yol açabilmektedir. Bireyler tutarlı bir benlik duygusu oluşturmakta zorlanabilir ve belirsizlik, kararsızlık ve düşük benlik saygısı duyguları yaşayabilirler. Önceden belirlenmiş rolleri benimseyerek kimliklerini rehin alabilirler veya anlamlı ilişkiler kurmaya çabalayarak sosyal olarak izole hale gelebilirler.

Özetle, Erikson'un Psikososyal Gelişim Teorisi, ergenliğin kimlik gelişimi için kritik bir dönem olduğunu varsaymaktadır. Bu, bireylerin çeşitli rolleri keşfettiği ve kişisel arzular ile toplumsal beklentiler arasındaki gerilimde yön bularak tutarlı bir benlik duygusu oluşturmaya çalıştığı bir zamandır (Erikson, 1968).

#### 1.1.6.9. Sosyal Öğrenme Kuramı

Ergenlik döneminde bireyler önemli fiziksel, bilişsel ve sosyo-duygusal değişimler yaşamaktadırlar. Sosyal Öğrenme Kuramına göre, bu değişiklikler kişisel faktörler, çevresel faktörler ve ilgili öğrenme süreçleri arasındaki etkileşimden etkilenmektedir. Kişisel faktörler, bireyin bilişsel yetenekleri, öz-yeterlik inançları ve kişisel hedefleri dâhil olmak üzere kendi özelliklerine atıfta bulunmaktadır. Artan soyut düşünme ve iç gözlem gibi ergenlik dönemindeki bilişsel değişiklikler, bireylerin kendi davranışları ve başkalarının davranışları üzerine düşüncelerine olanak tanımaktadır. Çevresel faktörler ergen gelişiminin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Akranlar, aile üyeleri ve diğer etkili kişilerle olan sosyal etkileşimler, gözlemsel öğrenme için fırsatlar sağlamaktadır. Ergenler, arzu edilen veya ödüllendirici olarak algıladıkları davranışları gözlemler ve taklit ederler. Örneğin, akranlarının madde bağımlılığı gibi riskli davranışlarda bulduklarını gözlemlerlerse, bunu kendilerinin deneme olasılığı daha yüksek olabilmektedir (Muus, 1980; akt. Yılmaz, 2000).

Ek olarak, Sosyal Öğrenme kuramı dolaylı pekiştirmenin önemini vurgulamaktadır. Ergenler, başkalarının deneyimlediği sonuçlardan öğrenmektedirler. Başkalarının kendi eylemleri için aldıkları ödüllerini veya cezalarını gözlemler ve kendi davranışlarını buna göre ayarlarlar. Bu süreç, toplumsal normları ve beklentileri anlamalarını şekillendirmeye yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda bu kuram sosyalleşmenin karşılıklı doğasını da kabul eder. Ergenler sadece çevrelerinden öğrenmekle kalmaz, aynı zamanda davranışlarıyla çevreyi aktif

olarak etkilemektedirler. İlgi alanlarıyla uyumlu belirli sosyal bağlamlar arayabilmekte veya kendi eylemleriyle başkalarının davranışlarını şekillendirmeye çalışabilmektedirler (Bandura, 1989).

Özetle, Sosyal Öğrenme Teorisi, ergenlik döneminde kişisel faktörler, çevresel etkiler ve öğrenme süreçleri arasındaki etkileşim nedeniyle bireylerin davranış ve kişiliklerinde önemli değişiklikler geçirdiğini öne sürmektedir. Gözlemsel öğrenme, dolaylı pekiştirme ve karşılıklı sosyalleşme, ergen gelişiminin şekillenmesine katkıda bulunmaktadır.

## 1.2. EVLİLİK

Literatürde birçok evlilik tanımı bulunmaktadır. Her toplumda temel bir kurum olan evlilik, önemli ve temel insani ilişkilerden biri olarak nitelendirilebilmektedir. Evlilik iki insanın bir araya gelerek ortak bir zaman ve mekânda fizyolojik, psikolojik ve toplumsal açıdan birbirlerinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir ortamın yaratılması olarak ifade edilmektedir (Gülerce, 1996). Bir başka tanımda ise cinsel ilişkinin toplumsal normlara uygun duruma getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Güvenç, 1984).

Evlilik, kendi ailelerini planlamak ve kurmak için anlaşılan iki kişinin bir araya gelmesidir. Osarenren (2002), evliliği genellikle yetişkin bir erkek ve yetişkin bir kadın arasındaki birlik olarak görmüştür.

### 1.2.1. İşlevsel Evlilik Nasıl Olmalı?

İşlevsel bir evliliğin kalbinde etkili bir iletişim yatmaktadır. Eşler arasındaki açık ve dürüst diyalog, birbirlerinin ihtiyaçlarını, arzularını ve endişelerini anlamak için hayati önem taşımaktadır (Gottman ve Levenson, 2002). İşlevsel evliliklerde çiftler, yargılanma ya da reddedilme korkusu yaşamadan kendilerini ifade edebilecekleri güvenli bir alan yaratırlar. Aynı zamanda çiftler açık diyaloga öncelik verir, takdirlerini ifade eder ve birbirlerine karşı empati kurarlar (Fincham ve Bradbury, 1990). Sadece kelimelerle değil, aynı zamanda sözel olmayan ipuçlarıyla da iletişim kurarlar; jestler ve dokunuşlar yoluyla sevgi ve şefkat gösterirler.

Güven, işlevsel evliliğin temel taşıdır. İşlevsel evliliklerdeki eşler birbirlerinin bütünlüğüne, sadakatine ve bağlılığına güven duyarlar (Gottman ve Silver, 1999). Saygı işlevsel bir evliliğin diğer bir temel unsurudur. Eşler birbirlerinin bireyselliklerine, bakış açılarına ve sınırlarına saygı duyarlar. Eşitlik ve ortaklık duygusunu besleyerek birbirlerinin güçlü yönlerine ve katkılarına değer verir ve takdir ederler.

Paylaşılan değerler ve hedefler, işlevsel bir evlilikte yol gösterici bir pusula sağlar. Eşler ortak değerleri ve hedefleri paylaşırlar. Yaşamları için ortak bir vizyonları vardır ve bunun doğrultusunda bireysel ve ortak hayallerini gerçekleştirmek için işbirliği içinde çalışırlar (Amato, 2010). Paylaşılan değerler, ortaklık içinde güçlü bir bağ ve aidiyet duygusu geliştirerek bir birlik ve amaç duygusu yaratmaktadır.

Sorumluluk ve hesap verilebilirlik, diğer bir parçadır. Eşler kararlarının hem kendileri hem de ilişkileri üzerinde bir etkisi olduğunu kabul ederek eylemlerinin ve seçimlerinin sahipliğini üstlenirler. Sorumlulukları adil ve dengeli bir şekilde paylaşarak hayatın yüklerinin ve sevinçlerinin adil bir şekilde paylaşılmasını sağlarlar.

İşlevsel bir evlilik, eşler arasındaki duygusal destek ile karakterize edilir. Partnerler hem iyi zamanlarda hem de zor zamanlarda birbirlerine rahatlık, cesaretlendirme ve doğrulama sağlarlar (Gottman ve Silver, 2015). Empati, anlayış sunarlar ve birbirlerinin duygusal ihtiyaçlarına duyarlıdırlar (Gottman ve Gottman, 2019). Duygusal destek, ilişkide güvenlik ve yakınlık duygusu geliştirerek her iki partnerin de kişisel olarak ve bir çift olarak gelişmesine olanak tanımaktadır (Ross, Nguyen, Bradbury ve Karney, 2019).

İşlevsel bir evlilik, etkili çatışma çözme becerileri ile karakterize edilir. İşlevsel bir evlilikteki eşler, çatışmaların kaçınılmaz olduğunu farkındadır ancak onlara problem çözme zihniyetiyle yaklaşmaktadırlar. Suçlamaya veya savunmaya başvurmak yerine anlayış ve uzlaşma arayarak yapıcı tartışmalara girerler. İşlevsel bir evlilikte çatışma çözümü, her iki partnerin de ihtiyaçlarını karşılayan ilişki gelişimini ve uyumu destekleyen çözümler bulmaya odaklanmaktadır (Ross vd., 2019).

### 1.3. EVLİLİK ÇATIŞMASI

#### 1.3.1. Evlilik Çatışmasının Tanımı

Evlilik çatışması, bir aile içinde ebeveynler arasında meydana gelen anlaşmazlıkları, tartışmaları ifade etmektedir (Koerner ve Jacobson, 1994). Öte yandan evlilik çatışması, çiftin evlilik rollerini yerine getirmeye çalışırken aralarında yaşanan gerilim veya stres durumu olarak tanımlanabilmektedir. Evlilik çatışması, karı koca arasında bazen de evin diğer üyeleriyle karşıt ihtiyaçlar, fikirler, inançlar, değerler veya hedefler konusunda bir mücadele, çekişme, anlaşmazlık veya münakaşa yaşama durumu olarak da ifade edilebilmektedir (Olugbenga, 2018). Aynı zamanda ebeveynlikte duygusal yetersizlik, çocukları kontrol etme veya yönetme zorluklarının sonucunda da çatışma yaşanabilmektedir (Stoneman, Brody ve Burke, 1989).



Çatışma, evlilik ilişkilerinde kaçınılmaz olarak görülmektedir. İkili ilişkilerde anlaşmazlıklar kaçınılmaz olarak görüldüğünden evlilik sorunları ve çatışmaları sık olarak yaşanabilmektedir (Taysi, 2010). Sağlıklı ilişkilerde çiftler çatışmayı kabul etme ve çözme eğilimindedir. Ancak sağlıksız ilişkiler söz konusu olduğunda bu çatışmalar, karı koca ilişkilerinde uyumsuzluklara ve evlilikte bozukluklara yol açabilmektedir (Pathan, 2015).

### **1.3.2. Evlilik Çatışması Türleri**

Aileler içinde meydana gelebilecek birkaç farklı türde evlilik çatışması vardır. Bunlar: Sözlü Çatışmalar; sözlü veya yazılı kelimelerin değiş tokuşunu içeren anlaşmazlıklar veya tartışmalardır. Bu çatışmalar, küçük anlaşmazlıklardan şiddetli ve devam eden tartışmalara kadar değişebilmektedir (Bradbury, Rogge ve Lawrence, 2001). Pasif-Agresif Çatışmalar; düşmanlık veya öfkenin, dolaylı veya üstü kapalı ifadelerini içeren çatışmalardır. Pasif-agresif davranış, bir sorunu ele alırken görmezden gelmeyi, ertelemeyi veya kaçamağı içerebilmektedir (Kaslow ve Gilman, 1983). Bu çatışma türü, doğrudan iletişim eksikliğini içerdiklerinden, sözlü çatışmalardan daha zor olabilmektedir. Güç Mücadeleleri; ebeveynlerin çocuklarını nasıl yetiştirecekleri konusunda farklı fikirleri olduğunda veya bir ebeveyn diğer ebeveynin fikirlerini veya endişelerini dinlemediğini hissettiğinde ortaya çıkabilen çatışmalardır (Weiss, Hope ve Patterson, 1972). Mali Çatışmalar; mali konuları içeren anlaşmazlıklar veya tartışmalardır. Bu çatışmalar, ebeveynlerin parayı nasıl yönetecekleri konusunda farklı fikirleri olduğunda, ebeveynlerden biri finansal olarak katkıda bulunmadığında veya finansal kaynaklar yetersiz olduğunda ortaya çıkabilmektedir (Skogrand, Johnson ve Harrock, 2011). Sadakatsizlik Çatışması; ebeveynlerden biri sadakatsiz olduğunda ortaya çıkmaktadır. Bu tür bir çatışma, güvenin sarsılmasını içerdiği ve ihanet, öfke ve üzüntü duygularına yol açabileceğinden özellikle aileler için zarar verici olabilmektedir (Buunk ve Van Driel, 1989; Lawson, 1988). Sadakatsizlik çatışmaları, güç mücadelelerine ve mali çatışmalara da yol açabilmektedir.

Tüm ebeveyn çatışmalarının olumsuz bir sonucu olmadığını not etmek önemlidir. İletişim kurarak ve profesyonel yardım alarak çatışmalarını etkili bir şekilde yönetebilen ebeveynler, çocuklarına çatışmaları çözmek ve sağlıklı ilişkiler sürdürmek için değerli beceriler öğretebilmektedirler.

### **1.3.3. Evlilik Çatışmasının Nedenleri**

Evlilikte çatışma kaçınılmazdır. İki insan ne zaman bir araya gelse, sonunda birinin inanç sistemi ve kişisel alışkanlıkları sevginin derecesi ne olursa olsun diğerini rahatsız

etmektedir. Sağlıklı ilişkilerde çiftler çatışmayı kabul etme ve çözüme eğilimindedir. Ancak sağlıksız ilişkiler söz konusu olduğunda, bazı nedenlerden dolayı evlilik çatışmaları ortaya çıkabilmektedir. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir; eşin şiddet görmesi, eş istismarı, cinsel istismar, evlilikte sorumsuzluk, çiftler arasındaki güç mücadelesi, çocuk sahibi olamama, zorla evlilik, uyumsuzluk, iletişim kopukluğu, mali yetersizlik, sadakatsizlik, çocukların cinsiyeti, ailede iş birliği eksikliği, birlikte yeterince zaman geçirememeye gibi sebeplerden kaynaklanmaktadır (Osarenren, 2013; Meaza, 2014; Tiruwork, 2015).

Evlilik çatışmalarına sadece eşler değil çiftlerin çocukları, akrabaları, arkadaşları, çeşitli psikososyal faktörler, sosyal çevre gibi etkenler de neden olabilmektedir (Collins, 1988). Wodajeneh (2006), evlilik çatışmasına neden olan faktörleri üç alanda göstermiştir. Bunlar: Duyuşsal nedenler; ilgi eksikliği, mutluluk eksikliği, eşlerin birbirine olan beklenti eksikliği, şüphencilik ve kıskançlık, bilişsel faktörler; iletişim sorunları, yaşam planı ve vizyonundaki farklılık, eşlerin olgunlaşmamışlığı ve sorumsuzluğu, davranışsal faktörler; uyumsuz davranışlar, sözlü taciz, cimrilik, fiziksel istismar ve şiddet gibi nedenlerin evlilik çatışmasının en önemli nedenleri olarak ifade etmiştir.

#### **1.3.4. Evlilik Çatışmasının Ergenler Üzerindeki Etkilerini Açıklayan Kuramsal Yaklaşımlar**

Evlilik çatışmasının ergenler üzerindeki etkileri, ebeveyn ilişkisinde çatışmaya tanık olmanın veya çatışma yaşamının psikolojik, duygusal ve davranışsal etkilerini vurgulayan çeşitli kuramsal bakış açılarıyla açıklanabilmektedir.

##### **1.3.4.1. Aile Sistemleri Kuramı**

Aile Sistemleri Kuramı bir ailenin, aile üyeleri arasındaki etkileşimlerin ve dinamiklerin bireysel işleyişi etkilediği karmaşık bir sistem olduğunu varsaymaktadır. Evlilik çatışması, aile sisteminde bir rahatsızlık olarak görülmekte ve ergenler, devam eden çatışmaya maruz kaldıklarında olumsuz sonuçlar yaşayabilmektedirler. Bu kuram, aile üyelerinin birbirine bağlılığını ve evlilik çatışmasının aile yaşamının diğer yönlerine yayılma potansiyelini vurgulamaktadır (Cox ve Paley, 1997).

##### **1.3.4.2. Duygusal Güvenlik Kuramı**

Duygusal Güvenlik Kuramı ergenlerin duygusal iyi oluşlarının, aile ortamlarındaki duygusal güvenlik algılarıyla yakından bağlantılı olduğunu ileri sürmektedir. Evlilik çatışması duygusal güvenliği baltalayarak artan duygusal sıkıntıya ve ergenler için kaygı, depresyon ve davranış sorunları gibi olumsuz sonuçlara yol açmaktadır (Davies ve Cummings, 1994).

#### 1.3.4.3. Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal Öğrenme Kuramı, ergenlerin davranışları, tutumları ve duygusal tepkileri, ebeveynleri de dâhil olmak üzere başkalarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrendiklerini varsaymaktadır. Sık sık evlilik çatışmasına tanık olmak, olumsuz kalıpların içselleştirilmesine ve sorunlu ilişki davranışlarına girme riskinin artmasına yol açarak, uyumsuz iletişim stilleri ve çatışma çözme stratejileri için bir model görevi görebilmektedir (Bandura, 1977).

#### 1.3.4.4. Bağlanma Kuramı

Güvenli bağlanma ilişkilerin sağlıklı gelişimi için önem arz etmektedir. Evlilik çatışması, ergenlerin bağlanma figürlerinden aldıkları güvenlik duygusunu bozabilmekte, potansiyel olarak artan kaygıya, duygusal dengesizliğe ve kendi yaşamlarında güvenli ilişkiler kurma ve sürdürmede zorluklara yol açabilmektedir (Cummings ve Davies, 2010).

#### 1.3.4.5. Bilişsel-Bağlamsal Çerçeve

Bilişsel-Bağlamsal Çerçeve, ergenlerin evlilik çatışmasını anlamalarının ve yorumlamalarının, bu çatışmanın onların refahı üzerindeki etkisini şekillendirdiğini varsaymaktadır. Ergenlerin çatışmaya nasıl anlam atfettikleri, çatışmadaki rollerini nasıl algıladıkları ve kendi yaşamları üzerindeki etkilerini nasıl değerlendirdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerini etkileyebilmektedir (Grych ve Fincham, 1990).

Bu kuramlar, aile sistemi, duygusal güvenlik, sosyal öğrenme, bağlanma ilişkileri ve bu etkileri anlamada bilişsel süreçleri göz önünde bulundurmanın önemini vurgulayarak, evlilik çatışmasının ergenler üzerindeki etkilerine dair değerli bilgiler sağlamaktadır.

### **1.3.5. Evlilik Çatışması ile İlgili Yurtiçi Çalışmalar**

Şendil ve Kızıldağ (2003) yürüttükleri çalışmada amaç çocuk ve ergenlerin ebeveynlerinin evlilik çatışmalarına yönelik algılarının gelişimsel olarak incelenmesidir. Çalışmaya yaşları 5-24 arasında değişen 198 çocuk ve ergen ile anne-babaları katılmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre; ebeveynlerinin evlilik çatışması bildirimleri ile çocuklarının çatışma özelliklerine ilişkin algıları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca 13 ve üzeri yaş grubundaki 5-7 ve 8-12 yaş grubundaki çocuklara oranla tehdit algılarının daha düşük olduğu bu yaş grubundaki çocukların çatışma özelliklerine ilişkin algılarının 8-12 yaş grubuna göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Ashaboğlu (2005) tarafından yürütülen çalışmada araştırmanın bulguları, yapısal Denklem Modeli 'ne göre evlilik çatışmasının psikolojik uyum üzerinde eş zamanlı doğrudan

ve dolaylı etkilerini destekleyecek sonuçlar vermemiştir. Dolaylı bir etki sadece kaçınma boyutu yoluyla görülürken, doğrudan bir etki tespit edilememiştir. Anne babanın tutumları psikolojik uyumu etkilerken, bu etkilerin, evlilik çatışması ve ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiden bağımsız olduğu görülmüştür. Sadece babanın tutumuna yönelik değişkenler kapsamında; evlilik çatışması ve babanın saldırganlık düzeyi ile evlilik çatışması ve babanın ayrışmamış reddetme düzeyi aralarında birer ilişki gözlenmiştir.

Yılmaz (2007) tarafından yürütülen çalışmada elde edilen bulgular, ergenlerin algıladıkları sık ve yoğun ebeveyn çatışması ve ebeveyn reddinin sosyal kaygı ile anlamlı bir ilişkinin olduğu göstermiş, algılanan çözülmemiş ebeveyn çatışması ve sosyal kaygı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Algılanan ebeveyn çatışması ile ebeveyn reddi arasında da her iki cinsiyet için pozitif ilişki bulunmuştur.

Peksaygılı ve Güre (2008) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacılar, annelerin algıladığı çatışma ile erken ergenlik dönemindeki kız ve erkeklerin uyum problemleri arasındaki ilişkide ergenin algıladığı çatışmanın boyutlarının aracı (mediator) ve düzenleyici (moderator) rolünü incelemiştir. Araştırmanın verileri, 10-14 yaşları arasındaki, 154'ü kız, 131'i erkek olmak üzere 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören toplam 285 çocuk ve bu çocukların annelerinden toplanmıştır. Bulgular, eşler arasındaki çatışma ile ergenlerin uyum davranışları arasındaki ilişkide kızlarda ve erkeklerde algılanan çatışmanın boyutlarının farklı örüntüler ortaya koyduğunu göstermiştir. Kızlarda, içe yönelim problemlerinde çatışmanın özellikleri ve tehdidin; dışa yönelim problemlerinde çatışmanın özellikleri ve kendini suçlamanın; toplam problemde ise çatışmanın özellikleri, tehdit ve kendini suçlamanın, erkeklerde ise içe yönelim problemlerinde tehdit ve kendini suçlamanın; dışa yönelim problemlerinde sadece kendini suçlamanın ve toplam problemde tehdit ve kendini suçlamanın aracı değişken olarak rol oynadığı bulunmuştur.

Korfal ve Güre (2016) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacılar, algılanan ekonomik güçlük ve eşler arasındaki çatışma ile ergen problem davranışları arasındaki bağlantıda ebeveyn-ergen ilişkilerinin aracı rolünü incelemiştir. Araştırmanın verileri, Ankara kent merkezinde bulunan ilköğretim 6. ve 7. sınıflar ile ortaöğretim 9. ve 10. sınıflara devam eden 518 erkek ve 550 kız, toplam 1068 ergenlerden toplanmıştır. Bulgular, eşler arasındaki çatışmanın boyutları ile problem davranışlar arasındaki ilişkide ebeveyn ergen ilişkisinin aracı rolüne bakıldığında, çatışmanın özellikleri ile içe yönelim problem davranışlar arasındaki ilişkide, kızlarda sınırlayıcı anne ve baba kontrolü ve olumsuz anne ve baba ilişkisi; erkeklerde baba desteği ve olumlu baba-ergen ilişkisi; hem kız hem erkeklerde olumlu anne ilişkisi aracı olduğu görülmüştür.

Ateş ve Çeçen-Eroğlu'nun (2017) yürüttükleri çalışmada amaç ergenlerde görülen kuraldışı davranışları, ebeveynlerinin evlilik çatışmasına ilişkin algılarının ve çocukluk dönemi ihmal ve istismar deneyimlerinin yaralama gücünü araştırmaktır. Bu bağlamda çalışma lise 1, 2, 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören, yaşları 14 ile 19 arasında değişen toplam 495 ergenden oluşmuştur. Elde edilen bulgular ışığında; algılanan anne-baba evlilik çatışması alt boyutlarından “çatışma özellikleri”, “tehdit algısı” ve “kendini suçlama”; örselenme yaşantıları alt boyutlarından ise “fiziksel istismar” değişkeni kuraldışı davranışlarda bulunma durumunu açıklamada anlamlı katkı sunan bir değişken olarak tespit edilmiştir.

Atıcı'nın (2019) yürüttüğü çalışmada ilk ergenlik dönemindeki çocukların, ebeveyn tutumları, çocukların evlilik çatışması algısı ve akran ilişkilerinin duygusal güvenlik seviyeleri aracılığı ile benlik saygılarına yordayıcı etkileri incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; evlilik çatışması alt ölçeklerinden tehdit ve kendini suçlama değişkenleri ile ergenlerin duygusal güvensizlik seviyeleri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Başusta'nın (2019) yürüttüğü çalışmada ergen mutluluğunun ebeveynlerin kişilik özellikleri ve evlilik çatışması açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda çalışmaya 17-23 yaş arasında 139 ergen ve 37-59 yaş arasında 139 ebeveyn katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ebeveynlerin kişilik özellikleri ve evlilik çatışması gruplarının ergen mutluluğu, öznel iyi oluşu ve mental iyi oluşu arasında anlamlı bir etkileşimin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Sayıl, Tepe ve Kumru'nun (2019) yürüttükleri çalışmada amaç ebeveyn çatışması ile ergenin uyum sorunları arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkide her iki ebeveynin davranışsal(izleme) ve psikolojik kontrol uygulamalarının aracı rolünü, yayılma hipotezi bağlamında, ebeveyn ve ergen cinsiyetine göre incelemektir. Araştırmaya orta sosyoekonomik düzeyden 7-10. sınıflarda okumakta olan 542 ergen katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; doğrudan ilişkiler, anne-baba arasında algılanan çatışma karşısında, kızların daha çok yalnızlık, erkeklerin ise akran ilişkilerinde daha fazla zorbalık gösterdiklerini ortaya koymuştur.

Doğancıoğlu (2020) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacı, evlilik çatışması ile ergenlerin içe yönelim ve dışa yönelim problemleri arasındaki ilişkide anne davranışının ve anne-ergen ilişki niteliğinin aracı rolünü bir yıllık izleme çalışmasında anne bildirimine dayalı olarak incelemişlerdir. Çalışmanın verileri, Ankara'da yaşayan 28-60 yaş aralığındaki 168 evli kadından toplanmıştır. Bulgular, eşlerin birbirlerine gösterdikleri psikolojik saldırganlık ile ergenlerin dışa yönelim problemleri arasındaki ilişkide anne davranışın alt boyutlarından

sadece annelerin uyguladığı sınırlayıcı kontrolün; eşler arasındaki karşılıklı anlaşma ile ergenlerin içe yönelim problemleri arasındaki ilişkide anne-ergen ilişki niteliğinin alt boyutlarından sadece olumsuz anne-ergen ilişki niteliğinin tam aracı rolü göstermiştir Ayrıca karşılıklı anlaşmanın sınırlayıcı kontrolü, sınırlayıcı kontrolün içe yönelim problemlerini; demokratik kontrol ile olumsuz anne-ergen ilişki niteliğinin ise ergenlerin dışa yönelim problemlerini anlamlı düzeyde yordadığı görülmüştür.

Uçak (2020) tarafından yapılan çalışmada araştırmacı, ebeveynlerin evlilik çatışması ve kişilik özelliklerinin, çocuklardaki sosyal uyum ve becerisi ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri, İstanbul ilinde bulunan özel ve devlet anaokulundaki 400 öğrenciden ve 400 ebeveyninden toplanmıştır. Bulgular, evlilik çatışma puanı, çocukların sosyal uyum ve becerisi ile cinsiyet, çocuğun devam ettiği anaokulu türü, annenin çalışma durumu, ailenin gelir düzeyi, kardeş sayısı, eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Evlilik çatışması ile sosyal uyum, sosyal uyumsuzluk, sosyal uyum ve beceri puanı arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Uzun ve Avcı (2021) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacılar, çocuklarda görülen kaygı ve saldırganlığın ebeveynlerin akılcı olmayan inançları, kaygıları, çocukların algıladığı evlilik çatışması, otomatik düşünceleri ve problem çözme becerileri tarafından yordayıp yordamadığını incelemiştir. Araştırma verileri, İzmir’de bir devlet ilkokulunda 2016-2017 eğitim-öğretim döneminde 4. sınıfa devam eden 170’i kız 134’ü erkek toplam 304 öğrenci ve bu öğrencilerin 608 kişilik ebeveyn grubu olmak üzere toplam 912 kişiden elde edilmiştir. Bulgular, çocukların algıladığı evlilik çatışması, problem çözme becerileri ve otomatik düşünceleri ile babaların akılcı olmayan inançlarının ise çocuklardaki kaygıyı anlamlı biçimde yordadığı ve toplam varyansın %55’ini açıkladığı saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda annelerin sürekli kaygısı, babaların akılcı olmayan inançları ve algılanan evlilik çatışmasının çocuklardaki saldırgan davranışları anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir.

### **1.3.6. Evlilik Çatışması ile İlgili Yurtdışı Çalışmalar**

Noller, Feeney, Sheehan ve Peterson’un (2000) yaptıkları çalışmada evlilik çatışması kalıplarının aile çatışması ile bağlantılarını ve aile üyelerinin birbirlerine dair algılarını ele almak amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu çalışmaya 68 anne-baba ve onların 12-17 yaş aralığındaki ikiz çocukları katılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında; anne babalar için evlilik çatışması kalıpları ile ebeveyn-çocuk çatışması arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Aynı

zamanda ebeveyn-çocuk çatışması ile kardeş çatışması arasında da anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Engels, Finkenauer, Deković ve Meeus (2001), evlilik çatışmasının ergenlerin romantik ilişkilerini şekillendirmedeki rolünü incelemişlerdir. Çalışma, kronik ve çözülmemiş evlilik çatışmasına maruz kalmanın, ergenlerin kendi romantik ilişkilerinde daha yüksek düzeyde çatışma ve daha düşük ilişki kalitesi ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu, evlilik çatışmasının ergenlerin gelecekteki ilişki kalıpları için bir model olacağını göstermiştir.

Papp, Cummings ve Goeke-Morey'in (2002) yaptıkları araştırmada örnekleme 8-16 yaş aralığında çocuğu olan ebeveynler oluşturmuştur. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında çocukların ve ergenlerin yanında daha fazla olumsuz duyguların, daha yıkıcı çatışma biçimleri (sözel düşmanlık, nesnelere karşı fiziksel saldırganlık, aşağılama) kullanan ebeveynlerin çocukla alakalı konular üzerinde de daha fazla çatışma yaşadığı bulgusu elde edilmiştir.

Simons, Lin, Gordon, Brody ve Conger (2002) tarafından evlilik çatışmasının ergenlerin akademik performansı üzerindeki etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın verileri Amerika Birleşik Devletleri ve Çin'deki ailelerden toplanmıştır. Sonuçlar, evlilik çatışmasına maruz kalmanın her iki kültürde de ergenlerin akademik başarılarını olumsuz etkilediğini göstermiştir.

Harold ve diğerleri (2003) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada, evlilik çatışmasının ergenlerin psikolojik uyumu üzerindeki uzun vadeli etkileri incelenmiştir. Araştırmacılar, Amerika Birleşik Devletleri, Birleşik Krallık ve Yeni Zelanda da dâhil olmak üzere farklı kültürel geçmişlerden gelen ergenlerden veri toplamışlardır. Çalışma, erken ergenlik döneminde sık ve yoğun evlilik çatışmasına maruz kalmanın, tüm kültürel gruplarda geç ergenlik döneminde daha yüksek düzeyde içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarını öngördüğünü bulmuştur.

Cui, Donnellan ve Conger'in (2007) yaptıkları araştırmada 451 aileyle üç yıl süren bir görüşme yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; çocuk yetiştirme konusunda yaşanan evlilik çatışmasının, ergenlerdeki depresif semptomlar ile suça yönelik davranışları yordadığı ve ergenlerin problem davranışlarının da evlilik çatışmasını anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Schudlich ve Cummings'in (2007) yaptıkları araştırmada evlilik çatışması ile uyum sorunları arasında evlilik çatışma stratejileri, ebeveynlik ve duygusal güvenliğin aracı rolü incelenmiştir. Araştırmaya 8-16 yaş arası 262 çocuk, ergen ve ebeveynleri katılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; evlilik çatışması ve uyum sorunlarının ebeveynlik uyum sorunları ve evlilik çatışması ile anlamlı bir ilişkisi olduğu tespit edilmiştir.

Amato ve Cheadle (2008) tarafından yapılan bir araştırma, yüksek düzeyde evlilik çatışmasına maruz kalan ergenlerin, daha düşük çatışma düzeyine sahip ailelerden gelen akranlarına kıyasla daha yüksek oranda depresyon, kaygı ve daha düşük benlik saygısı yaşadıklarını bulmuşlardır.

Barber, Xia, Olsen, McNeely ve Bose (2012) tarafından, İsveç, İtalya ve Amerika Birleşik Devletleri'nde yürütülen kültürler arası bir çalışmada, ebeveynler arası çatışmanın ergen uyumu üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma, kültürel farklılıklardan bağımsız olarak, evlilik çatışmasına maruz kalmanın, ergenlerde yüksek düzeyde içselleştirme sorunları (örneğin, depresyon, kaygı) ve dışa vurma sorunları (örneğin, saldırganlık, suç işleme) ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca çalışma, evlilik çatışmasının ergenlerin refahı üzerindeki etkilerini incelerken kültürel faktörlerin dikkate alınmasının önemini vurgulamıştır.

Schwarz, Stutz ve Ledermann'ın (2012) yaptıkları araştırmada ergenlerin arkadaşlıkları ve algıladıkları ebeveyn çatışmaları arasındaki bağlantıyı incelemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda 180 ergen ile iki aşamalı süren bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; ebeveyn evlilik çatışmasının ergenlerin arkadaş ilişkilerini etkilediği ve ergenlerin arkadaş ilişkilerinde düzensizlik riskini arttırdığı tespit edilmiştir.

#### 1.4. AKRAN İLİŞKİSİ

Akran ilişkisi, benzer yaş, statü veya deneyime sahip kişiler arasındaki sosyal bağlantı veya etkileşimi ifade etmektedir. Bu ilişkiler, benzer yaş veya statüdeki bireylerin bir araya geldiği ve sosyal etkileşimlerde bulunduğu sosyal bağlantılara dayanmaktadır (Brown ve Larson, 2009). Akranlar genellikle yaş, cinsiyet, kültürel geçmiş veya eğitim arayışları gibi ilişkilerin oluşumuna ve sürdürülmesine katkıda bulunan ortak özellikleri paylaşmaktadırlar (Hartup, 1996). Akranlar, ortak özellikleri, ilgileri ve faaliyetleri paylaşan bireylerdir ve genellikle birbirleri üzerinde hiyerarşik rolleri veya yetkileri yoktur. Ebeveynler veya otorite figürleriyle olan ilişkilerin aksine, akran ilişkileri hiyerarşik değildir, akranlar arasında eşitlik ve karşılıklı saygı duygusu vardır (Bukowski vd., 2018). Akran ilişkileri, sosyal etkileşim, sosyal becerilerin gelişimi ve bağımsızlığın keşfedilmesi için fırsatlar sunarak sosyal gelişimde çok önemli bir rol oynamaktadır (Ladd ve Kochenderfer-Ladd, 2002). Bu ilişkiler sosyal ve duygusal iyi oluşa, benlik saygısına ve sosyal destek ağlarının oluşumuna katkıda



bulunmaktadır (Hartup, 1996). Aynı zamanda yaşamın çeşitli aşamalarında sosyal gelişim, işbirliği ve destekleyici ağların oluşumu için bir temel görevi görmektedir (Brown ve Larson, 2009; Ladd ve Kochenderfer-Ladd, 2002; Rubin vd., 2016).

#### **1.4.1. Ergenlikte Akranlarla İlişki Kurmada Aile Etkisi**

Ergenlerin akranlarıyla kurdukları ilişkilerin şekillenmesinde aile önemli bir rol oynamaktadır. Aile, çocukluk ve erken ergenlik döneminde birincil sosyalleşme aracı olarak hizmet etmekte ve etkisi ergenlik yılları boyunca önemli olmaya devam etmektedir. Ergenlik döneminde aile, ergenin akranlarıyla kurduğu ilişkilerin şekillenmesinde ve etkilenmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Diğer birçok kültürde olduğu gibi Türkiye'de de aile birimi, akran ilişkilerini önemli ölçüde etkileyen sosyal becerilerin, değerlerin ve tutumların geliştirilmesi için bir temel sağlayarak birincil sosyalleşme aracı olarak hizmet etmektedir. Ailenin akran ilişkileri üzerindeki önemli bir etkisi, ebeveyn bağlılığı ve desteğidir. Çocukluk ve erken ergenlik döneminde anne-babaya güvenli bağlanma, ergenlerde duygusal güvenlik ve özgüven duygusunu beslemektedir (Kağıtçıbaşı, 2005). Bu duygusal temel, akranlarıyla sağlıklı ilişkiler kurma becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Duyarlı, destekleyici ve keşif için güvenli bir temel sağlayan ebeveynler, ergenlerin sosyal beceriler geliştirmelerine ve akran etkileşimlerinde daha etkili bir şekilde gezinmelerine olanak tanırırlar. Diğer bir önemli etki, ebeveyn gözetimi ve rehberliğidir. Ergenlerinin yaşamına dâhil olan, uygun düzeyde izleme sağlayan, arkadaşlıklar ve sosyal durumlarda yön bulma konusunda rehberlik eden ebeveynler, uyumlu akran ilişkilerinin gelişmesine katkıda bulunmaktadırlar (Kağıtçıbaşı, 2005; Özmete, 2005). Ebeveyn katılımı ve ergenin faaliyetleri, arkadaşları ve nerede olduğunun farkındalığı, bilinçli kararlar vermelerini ve akran ilişkileriyle ilişkili potansiyel riskleri yönetmelerini sağlamaktadır. Aile aracılığıyla aktarılan kültürel değerler ve beklentiler, ergenlerin akranlarıyla ilişkilerinde tutum ve davranışlarını önemli ölçüde şekillendirmektedir. Türk kültürü aile değerlerine, kolektivizme ve otoriteye saygıya güçlü bir vurgu yapmaktadır (Aydın ve Çam, 2016). Bu kültürel değerler, arkadaş seçimini ve ergenlerin kurduğu ilişki türlerini etkilemektedir. Geniş aile üyeleriyle güçlü bağları sürdürmek ve kültürel normlara bağlı kalmak gibi aile beklentileri, akran ilişkileri seçimlerini etkileyebilmektedir (Şahin, Sümer ve Akbaş, 2012). Akran ilişkilerinin kurulmasında kardeş ilişkileri de rol oynamaktadır. Sıcaklık, destek ve işbirliği ile karakterize edilen olumlu kardeş ilişkileri, sosyal yeterliliği ve akranlarla arkadaşlık kurma ve sürdürme becerisini geliştirebilmektedir (Özmete, 2005). Kardeşler rol model olarak hizmet edebilmekte, sosyal

destek sağlayabilmekte ve ergenlerin önemli sosyal beceriler geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir.

Ailenin ergenlik döneminde akranlarla ilişki kurmadaki etkisi, bağlanma, destek, izleme, kültürel değerler ve kardeş dinamiklerinin karmaşık bir etkileşimidir. Bu faktörler, ergenin sosyalleşmesini, değerlerini ve davranışlarını şekillendirir ve bunların tümü akran ilişkileri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

#### **1.4.2. Akran Zorbalığı**

Akran zorbalığı, bir veya daha fazla kişinin savunmasız veya daha az güçlü olarak algılanan başka bir kişiye kasıtlı olarak zarar verdiği, gözünü korkuttuğu veya üzerinde güç uyguladığı saldırgan bir davranış biçimini ifade etmektedir. Akran ilişkilerinde, özellikle okullarda ve diğer sosyal ortamlarda ortaya çıkan yaygın bir sorun olabilmektedir. Zorbalık, sözlü hakaretler, söylentiler yaymak, sosyal dışlama, fiziksel saldırganlık veya çevrimiçi platformlar aracılığıyla siber zorbalık gibi çeşitli biçimlerde olabilmektedir (Patchin ve Hinduja, 2016). Akran zorbalığının temel özelliği, fail(ler) ile kurban arasındaki güç dengesizliğidir. Zorbalar, genellikle algılanan güvenlik açıklarını veya farklılıkları istismar ederek, hedefleri üzerinde kontrol ve hâkimiyet kurmaya çalışmaktadırlar. Güç dengesizliği, fiziksel güç, sosyal statü, popülerlik ya da kurbana göre avantaj sağlayan herhangi bir özellik gibi faktörlerden kaynaklanabilmektedir.

Akran zorbalığının çok önemli bir yönü, tekrarlayan ve ısrarcı doğasıdır. Zorbalık olayları, mağdurun devam eden saldırganlık eylemlerine maruz kalmasıyla zaman içinde tekrar tekrar meydana gelme eğilimindedir. Zorbalığın tekrarı, mağdura verilen zararı yoğunlaştırmakta ve düşmanca ve güvensiz bir sosyal ortamı sürdürmektedir.

Akran zorbalığını normal çatışmalardan veya akranlar arasındaki ara sıra yaşanan anlaşmazlıklardan ayırmak önemlidir. Sosyal etkileşimlerde çatışmalar ortaya çıkabilse de zorbalık, kasıtlı ve tekrarlanan doğası ve zorba ile kurban arasındaki güç farkı nedeniyle ayrı bir yerdedir. Zorbalık, kasıtlı olarak zarar verme çabasını içerirken, çatışmalar tipik olarak fikir veya çıkar farklılıklarından kaynaklanmaktadır (Olweus, 1993). Akran zorbalığının mağdurlar üzerindeki etkisi şiddetli ve uzun süreli olabilmektedir. Önemli duygusal sıkıntıya, düşük benlik saygısına, sosyal geri çekilmeye, akademik zorluklara ve hatta fiziksel sağlık sorunlarına yol açabilmektedir (Patchin ve Hinduja, 2016). Mağdurlar genellikle artan kaygı, korku ve azalan bir aidiyet duygusu yaşamaktadırlar. Zorbalığın olumsuz sonuçları, genel okul ortamını ve tüm akran grubunun esenliğini etkileyerek doğrudan kurbanın ötesine geçebilmektedir (Olweus, 1993). Akran zorbalığı örneklerini tanımak ve ele almak, güvenli

ve kapsayıcı ortamlar oluşturmak için çok önemlidir. Etkili önleme ve müdahale stratejileri, empatiyi teşvik etmeye, sosyal becerileri öğretmeye, farkındalığı artırmaya ve tanıkları müdahale etmeleri için güçlendirmeye odaklanmaktadır. Eğitimciler, ebeveynler ve topluluklar, zorbalık davranışlarını reddeden ve tüm bireylerin refahına öncelik veren ortamları geliştirmede hayati bir rol oynamaktadır.

#### **1.4.2.1. Akran Zorbalığında Roller**

Akran zorbalığında, zorbalık durumunun sosyal dinamikleri içinde farklı roller ortaya çıkabilmektedir. Bu roller sabit değildir ve bireyler farklı zamanlarda farklı roller üstlenebilmektedirler. Her zorbalık durumunda tüm rollerin mevcut olmadığına ve bazı rollerin üst üste gelebileceğine dikkat etmek önemlidir. Akran zorbalığında bazı yaygın roller şunlardır:

**Zorba/Saldırgan:** Zorbalık eylemlerini başlatan ve bu eylemlerde bulunan kişi olarak ifade edilmektedir. Çeşitli fiziksel, sözlü veya ilişkisel saldırganlık biçimleriyle hedefleri üzerinde güç ve kontrol uygulamaktadırlar (Köksal ve Polat, 2016).

**Mağdur/Hedef:** Zorbalığın olumsuz etkilerini yaşayan kişi olarak ifade edilmektedir. Mağdurlar, fiziksel zarar, sözlü taciz, sosyal dışlama veya siber zorbalığı içerebilen tekrarlanan saldırganlık eylemlerine maruz kalabilmektedirler. Genellikle duygusal sıkıntı, düşük özgüven ve akademik zorluklar yaşamaktadırlar (Özdemir ve Kuzucu, 2016).

**Seyirci/Tanık:** Zorbalık olaylarını gözlemleyen ancak doğrudan katılmayan kişiler olarak ifade edilmektedir. Eylemleri veya eylemsizlikleri zorbalık davranışını sürdürebileceği veya hafifletebileceği için zorbalık dinamiğinde çok önemli bir rol oynamaktadırlar. Görgü tanıkları zorbayı desteklemeyi, kurbanı desteklemeyi veya pasif ve karışmamış kalmayı seçebilmektedirler (Ayas ve Horzum, 2018).

**Yardımcı/Pekiştirici:** Zorbalık davranışını aktif olarak destekleyen veya teşvik eden kişiler olarak ifade edilmektedir. Zorbaya yardım, övgü veya doğrulama sağlayabilmekte, böylece olumsuz eylemleri pekiştirebilmektedirler. Yardımcılar, zorbalığın etkisini artırabilmekte ve bu tür davranışların kalıcılığına katkıda bulunabilmektedirler (Yaman, Meseci ve Güler, 2015).

**Savunan/Destekleyen:** Zorbalığı durdurmak veya önlemek için aktif olarak müdahale eden kişiler olarak ifade edilmektedir. Savunucular, destekleyici ve güvenli bir ortam yaratmada, zorbalık davranışını caydırmada ve olumlu sosyal normları teşvik etmede çok önemli bir rol oynamaktadırlar (Arslan, 2016).

Bireylerin farklı zorbalık durumlarında birden fazla rol üstlenebileceğini ve rollerin zaman içinde değişebileceğini unutmamak önemlidir. Zorbalığın dinamikleri karmaşıktır ve kültürel normlar, okul iklimi ve bireysel özellikler gibi çeşitli faktörlerden etkilenmektedir.

#### **1.4.2.2. Akran Zorbalığında Aile Tutumlarının Etkisi**

Aile tutumları, bir çocuğun davranışını şekillendirmede önemli bir rol oynamakta ve akran zorbalığına dâhil olmaları da dâhil olmak üzere, akranlarıyla olan etkileşimleri üzerinde derin bir etkiye sahip olabilmektedir. Akran zorbalığı ile ilgili olarak aile tutumlarının çeşitli etkileri gözlemlenebilir.

Ebeveyn modellemesi: Çocuklar genellikle ebeveynlerinin tutum ve davranışlarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenmektedirler. Ebeveynler, aile bağlamında saldırgan veya zorbalık davranışları sergilerse, çocuklar bu tür davranışları kabul edilebilmekte ve hatta arzu edilir olarak algılayabilmektedirler. Sonuç olarak, bu çocuklar akranlarıyla etkileşime girerken benzer davranışlarda bulunabilmektedirler (Besag, 2006). Öte yandan, sürekli olarak saygılı ve empatik davranışlar sergileyen ebeveynler, çocuklarında olumlu ilişkiler geliştirmeye ve zorbalık eğilimlerini caydırmaya yardımcı olabilmektedirler.

Ebeveyn-çocuk iletişimi: Ebeveynler ve çocuklar arasındaki iletişimin kalitesi, tutum ve davranışların şekillenmesinde çok önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynler çocuklarıyla açık, destekleyici ve şiddet içermeyen bir iletişim kurduğunda bu güven, empati ve anlayışı geliştirmektedir. Bu tür bir iletişim, çocukların etkili çatışma çözme becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilmekte ve onlara saldırgan veya zorbalık davranışlarına karşı alternatifler öğretebilmektedir (Tippett ve Wolke, 2015). Olumlu aile tutumları, akran zorbalığının önlenmesinde ve ele alınmasında çok önemli bir rol oynamaktadır. Ebeveynler sürekli olarak başkalarına karşı empati, saygı ve kibarlığı teşvik ettiğinde, çocukların bu değerleri içselleştirmesi ve toplum yanlısı davranışlar sergilemesi daha olasıdır.

Ebeveyn Disiplin Stilleri: Ebeveynler tarafından kullanılan disiplin stratejileri, çocuğun saldırganlık ve şiddet algısını etkileyebilmektedir. Sert disiplin ve fiziksel ceza kullanımı ile karakterize edilen otoriter veya cezalandırıcı ebeveynlik stilleri, istemeden saldırgan davranışları pekiştirebilmekte ve çocuklar arasında zorbalık olasılığını artırabilmektedir (Tippett ve Wolke, 2015). Olumsuz aile tutumları zorbalık davranışlarının devam etmesine katkıda bulunabilmektedir. Çocuklar, ebeveynlerinin veya kardeşlerinin saldırgan veya küçük düşürücü davranışlarda bulunduğu tanıklarsa, bu tür davranışları kabul edilebilmekte ve hatta teşvik edici olarak görebilmektedir. Ek olarak, ebeveynler çocuklarının zorbalık deneyimlerini ihmal ederse veya görmezden gelirse, bu sorunu daha da

kötüleştirebilmekte ve yalnızlık ve çaresizlik duygularına katkıda bulunabilmektedir. Tersine, sıcaklık, destek ve tutarlı disiplin sağlarken net beklentiler belirlemeyi içeren otoriter ebeveynlik, çocukların toplum yanlısı tutumlar geliştirmelerine ve zorbalık davranışlarına girme olasılığını azaltmalarına yardımcı olabilmektedir (Mishna, Cook, Gadalla, Daciuk ve Solomon, 2020).

Aile uyumu ve desteği: Uyum ve destekleyiciliği de dâhil olmak üzere genel aile ortamı, bir çocuğun zorbalığa yatkınlığını etkileyebilmektedir. Ailelerine duygusal olarak bağlı hisseden ve ebeveynlerinden yeterli desteği alan çocukların olumlu benlik saygısı, sosyal yeterlilik ve dayanıklılık geliştirme olasılığı daha yüksektir. Bu faktörler, zorbalık davranışında bulunmaya veya zorbalığın hedefi olmaya karşı koruyucu faktörler olarak işlev görmektedir (Espelage ve Holt, 2018).

Aile tutumlarının bir çocuğun zorbalık eğilimini etkileyebilmesine rağmen, tek belirleyici olmadığını belirtmek önemlidir. Okul ortamı, akran etkileri ve bireysel özellikler gibi diğer faktörler de zorbalık davranışlarının gelişmesine ve sürdürülmesine katkıda bulunmaktadır (Mishna vd., 2020). Ebeveyn eğitimi ve desteği yoluyla aile tutumlarını ele almak, olumlu ebeveynlik uygulamalarını teşvik etmek ve aileler içinde sağlıklı iletişimi teşvik etmek, akran zorbalığı olaylarının azaltılmasına ve çocuklar için daha kapsayıcı ve saygılı bir sosyal ortam yaratılmasına katkıda bulunabilir.

#### **1.4.2.3. Akran Zorbalığı Türleri**

Ergenlikte zorbalık çeşitli şekillerde ortaya çıkabilir. Bu zararlı davranışı etkili bir şekilde ele almak ve önlemek için bunları tanımak ve anlamak önemlidir. Ergenlik döneminde gözlemlenen bazı yaygın zorbalık türleri şunlardır:

**Fiziksel Zorbalık:** Bu tür zorbalık, vurma, tekme atma, itme veya kişisel eşyalara zarar verme gibi fiziksel saldırganlık veya zarar verme eylemlerini içermektedir (Olweus, 1993). Fiziksel zorbalık genellikle kurbanı sindirmeyi, hükmetmeyi veya üzerinde güç kullanmayı amaçlamaktadır.

**Sözlü Zorbalık:** Sözlü zorbalık, mağduru incitmek, aşağılamak veya korkutmak için kelimelerin kullanılmasını içermektedir. Hakaret, lakap takma, alay etme, dedikodu yayma veya kişinin görünüşü, yetenekleri veya özellikleri hakkında aşağılayıcı yorumlarda bulunmayı içermektedir. Sözlü zorbalık, kurbanın benlik saygısı ve duygusal refahı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (Smokowski ve Kopasz, 2005).

**İlişkisel Zorbalık:** Sosyal zorbalık olarak da bilinen ilişkisel zorbalık, birinin itibarına, sosyal statüsüne veya arkadaşlıklarına zarar vermek için sosyal ilişkileri manipüle etmeyi

içermektedir. Bu, bireyleri sosyal gruplardan dışlamayı, dedikodu yaymayı veya kasıtlı olarak onları görmezden gelmeyi ve dışlamayı içermektedir (Cillessen ve Rose, 2005).

**Sanal Zorbalık:** Teknoloji ve sosyal medyanın yükselişiyle birlikte, ergenler arasında sanal zorbalık giderek daha yaygın hale gelmektedir. Sanal zorbalık, başkalarını taciz etmek, tehdit etmek veya küçük düşürmek için elektronik cihazların ve çevrimiçi platformların kullanılmasını içermektedir. Metin mesajları, e-postalar, sosyal medya gönderileri, çevrimiçi forumlar veya utanç verici veya müstehcen içeriğin yayılması yoluyla ortaya çıkabilmektedir. Siber zorbalık, dijital iletişimin yaygınlığı ve kalıcılığı nedeniyle mağdurun ruh sağlığı üzerinde kalıcı bir etkiye sahip olabilmektedir (Hinduja ve Patchin, 2015).

**Cinsel Zorbalık:** Kurbanı taciz etmeyi, korkutmayı veya küçük düşürmeyi amaçlayan istenmeyen cinsel yorumlar, jestler veya eylemleri içermektedir (Salmivalli, Kärnä ve Poskiparta, 2010). Bu tür zorbalık, cinsel söylentileri, saldırgan şakaları veya uygunsuz dokunmayı içerebilmektedir. Hem yüz yüze hem de çevrimiçi olarak gerçekleşebilmektedir.

**Önyargıya Dayalı Zorbalık:** Bireyleri ırk, etnik köken, din, cinsiyet, cinsel yönelim veya onları ayıran herhangi bir özelliğe göre hedef alan zorbalık anlamına gelmektedir (Espelage, Aragon, Birkett ve Koenig, 2012). Bu tür zorbalık genellikle stereotiplerden ve ayrımcılıktan kaynaklanmakta ve kurbanın kimliği ve aidiyet duygusu üzerindeki etkisi nedeniyle özellikle zararlı olabilmektedir.

Bu zorbalık türlerinin birbirini dışlamadığını ve bireylerin aynı anda veya zaman içinde birden çok biçimle karşılaşabileceğini not etmek önemlidir. Zorbalığı önleme ve ele alma çabaları, her bir biçimle ilişkili benzersiz dinamikleri ve zorlukları dikkate alarak, bu türlerin her birini ele alan stratejileri kapsamalıdır.

### **1.4.3. Akran İlişkilerinin Önemi Açıklayan Kuramlar**

Akran ilişkileri insan gelişiminde çok önemli bir rol oynamakta ve bireylerin psikolojik iyi oluşları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir. Çeşitli psikolojik kuramlar, insan davranışının ve gelişiminin çeşitli yönlerini şekillendirmede akran ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır. Bu kuramlar;

#### **1.4.3.1. Sosyal Gelişim Kuramı**

Vygotsky'nin kuramı, bilişsel gelişimde sosyal etkileşim ve akran ilişkisinin önemini vurgulamaktadır. Vygotsky'e göre ergenler ve çocuklar, birçok bilgiyi akranlarıyla etkileşim yoluyla öğrenirler. Sosyal etkileşimler yoluyla, işbirliği içeren faaliyetlerde bulunur, yani bakış açıları kazanır ve üst düzey düşünme becerileri geliştirirler.

#### **1.4.3.2. Sosyal Öğrenme Kuramı**

Bandura'nın kuramı bireylerin gözlem, taklit ve modelleme yoluyla öğrendiğini öne sürer. Akran ilişkileri ergenlerin akranlarının davranışlarını, tutumlarını ve değerlerini gözlemlediği ve taklit ettiği gözlemsel öğrenme için fırsat sağlamaktadır. Bu bağlamda pozitif akran modelleri, ergenlerin öz yeterliliklerini, motivasyonlarını ve yeni beceriler edinmelerini sağlayabilmektedir (Bandura, 1977).

#### **1.4.3.3. Bağlanma Kuramı**

Bağlanma kuramı, özellikle ebeveyn-çocuk ilişkisinde bireyler arasındaki duygusal bağa odaklanmaktadır. Ancak akran ilişkileri de bağlanma kuramında rol oynamaktadır. Çocuklar büyüdükçe ergenlik döneminde akranlarıyla duygusal gelişimlerine katkıda bulunabilecek bir güvenlik ve destek duygusu sağlayabilecek bağlar oluşturmaktadırlar (Bowlby, 1988).

#### **1.4.3.4. Sosyal Kimlik Kuramı**

Sosyal kimlik teorisine göre bireylerin benlik kavramları, grup üyelerinin ve kendilerini özeleştirdikleri sosyal kategorilerden etkilenmektedir. Akran ilişkileri sosyal kimliklerin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Akranlarıyla etkileşimler yoluyla ergenler, kimliklerini ve aidiyet duygularını şekillendiren farklı gruplarla ilgili sosyal normları, değerleri ve beklentileri öğrenmektedirler.

#### **1.4.3.5. Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı**

Erikson'un kuramı, bireylerin yaşamları boyunca bir dizi psikososyal aşamadan geçtiğini öne sürmektedir. Ergenlik döneminde birincil psikososyal görev, bir kimlik duygusu geliştirmektir. Ergenler akranlarından kabul, doğrulama ve destek ararken, akran ilişkileri bu aşamada çok önemli hale gelmektedir. Bu bağlamda olumlu akran ilişkisi tutarlı ve istikrarlı bir benlik duygusunun gelişimini kolaylaştırabilmektedir (Erikson, 1968).

#### **1.4.3.6. Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı**

Piaget, bilişsel gelişimin akranlarla etkileşim yoluyla gerçekleştiğini savunmaktadır. Ona göre akran ilişkileri perspektif almayı, işbirlikçi problem çözmeyi ve soyut düşüncenin gelişimini desteklemektedir (Piaget, 1972).

Bu kuramlar bilişsel, sosyal, duygusal ve kimlik gelişimi dâhil olmak üzere insan gelişiminin çeşitli yönlerinde akran ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır. Pozitif akran ilişkileri, öğrenme, destek ve sosyalleşme için fırsatlar sunarak ergenlerin genel psikolojik iyi oluşlarına katkıda bulunabilmektedir.

#### 1.4.4. Akran İlişkisi ile İlgili Yurtiçi Çalışmalar

Demir, Baran ve Ulusoy (2005) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacılar, Türkiye’de gençlerin arkadaş-akran grubu ve flörtleriyle yaşadıkları ilişkilerin onların depresyon belirtileri göstermesindeki ve intihar da dâhil sapmış davranışlar içine girmelerindeki rolünü ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmadaki veriler, Ankara’daki lise son sınıf öğrencileri 726 gençten toplanmıştır. Bulgular, gencin arkadaşlarına güvenmesi, sorunlarını ve sırlarını paylaşması, boş zamanlarını birlikte geçirmesi ile ebeveyni tarafından sevilen bir çocuk olması, ebeveyninin kullandığı pekiştireçler, aile içi şiddet, ebeveyninin kendisini anlamadığını düşünmesi, depresyon belirtileri göstermesi ve intihar düşüncesi arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler bulunmuştur. Sonuç olarak sorunlu aile atmosferi yaşayan gençlerin, arkadaş-akranları ve flörtleriyle de olumsuz etkileşimleri olduğu ve intihar düşüncesi dâhil pek çok sapmış davranış içinde oldukları saptanmıştır.

Totan ve Yöndem (2007) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacılar, ergenlerde anne-baba, akran ilişkilerinin cinsiyete dayalı olarak zorbalık davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri, 9, 10 ve 11. sınıf düzeyinde 595 lise öğrencisinden toplanmıştır. Bulgular, sözel zorbalığın sosyal ya da fiziksel zorbalık türlerine oranla daha fazla yaygınlık gösterdiğini ortaya koymuştur. Anne- baba ilişkileri arttıkça zorba ve kurban statülerinde olma olasılıkları azalmıştır. Ayrıca akran ilişkilerinin artışı ergenlerde zorba olma olasılığını artırırken kurban olma olasılığını azaltmıştır. Cinsiyet açısından bakıldığında, ergenlerin anne baba ile ilişkilerindeki artış erkeklerde kızlara göre zorbalığa katılmama olasılığını artırmış, kızlarda ise akran ilişkilerindeki artış erkeklere oranla zorba/ kurban olma olasılığını artırmıştır.

Kocayörük (2009) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacı, cinsiyet gibi kişisel özelliklerle, anne-baba ve akran bağlanmasının, ergenlerin uyum düzeylerini yordayıp yordamadığını incelemiştir. Çalışmanın bir diğer amacı da anne ve baba bağlanmasının ergenlerin uyum düzeylerini yordama gücündeki farklılıklarını incelemektir. Araştırma verileri, Ankara ilindeki Çankaya ve Mamak ilçelerinden seçilen, Anadolu Lisesi ve Normal Liseye devam eden 9, 10, 11 ve 12. sınıf toplam 227 lise öğrencisinden toplanmıştır. Bulgular, anne ile kurulan güvenle bağlanma duygusunun, ergenlerin uyum düzeylerini yordamada birinci sırada, baba bağlanmasının ikinci sırada ve düşük olmasına karşın akran bağlanmasının ergenlerin uyum düzeylerini üçüncü sırada yordadığını göstermiştir.

Uludağlı ve Sayıl (2009) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacılar, ergenlerin, ebeveyn ve akran ilişkileri ile saldırgan davranışlarının risk alma davranışları ile ilişkisini incelemiştir. Araştırma verileri, lise ve üniversite öğrencisi 429 ergenden toplanmıştır.



Bulgular, hem lise hem de üniversite öğrencilerinde; ebeveynin arkadaş ilişkilerini yasaklaması ve ergenin saldırganlığı, risk alma davranışlarını pozitif yönde; ebeveynin akran ilişkilerine rehberliği ise negatif yönde yordadığı ortaya koymuştur. Aynı zamanda, ergenlerin akran ilişkilerini yönetmede ebeveynin olumlu stratejiler kullanması ve ergenin yakın arkadaşlarının olmasının ergeni risk alma davranışlarından koruyabildiğini göstermiştir.

Atalay (2010) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacı, cinsiyet, yaş, sosyoekonomik düzey, anne baba tutumu, arkadaş ilişkileri ve benlik saygısı değişkenlerinin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin akran zorbalığı gösterme ve akran zorbalığına maruz kalmalarını yordama güçlerini incelemiştir. Araştırmanın verileri, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır'da üç farklı sosyoekonomik düzeydeki altı ilköğretim okulunun II. kademesine devam eden 685 öğrenciden toplanmıştır. Bulgular, kızlara oranla erkeklerin korkutma-sindirme ve açık saldırı alt boyutlarında, erkeklere oranla da kızların kişisel eşyalara saldırı alt boyutunda akran zorbalığına daha fazla maruz kaldıklarını göstermiş; kızlara oranla erkeklerin korkutma-sindirme, açık saldırı ve ilişkisel saldırı türünden akran zorbalığı gösterme davranışlarını daha fazla gösterdikleri gözlenmiştir. Yaş açısından bakıldığında ise ön ergen grubundaki deneklerin orta ergen grubundaki deneklere oranla alay etmek ve açık saldırı türünden davranışları daha fazla sergiledikleri, alay, açık saldırı ve kişisel eşyalara saldırı alt boyutlarında ise ön ergenlik grubundaki öğrencilerin, orta ergenlik grubundaki öğrencilere oranla daha fazla akran zorbalığına maruz kaldıklarını göstermiştir.

Öztürk ve Sayıl (2012) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacılar, ergenin uyumu, olumlu ve olumsuz davranışlara sahip arkadaşlarla ilişkisi ile annenin akran yönetimi davranışları arasındaki bağlantıları ve bu bağlantılarda annenin akran yönetiminde yeterliğinin ve arkadaşlara ilişkin endişelerinin aracı rolünü incelemişlerdir. Araştırmanın verileri, Ankara ilinde 7. ve 10. sınıfa devam eden 297 ergen ve annelerinden toplanmıştır. Bulgular, ergenin saldırganlığı, annenin çocuğunun arkadaşlığını onaylamama yönündeki iletişimini pozitif yönde yordamış, ergenin algıladığı yalnızlık ise annenin çocuğun arkadaşlığını destekleyici iletişimini, akran tercihleriyle ilgili iletişimini ve akranları onaylanmamayı negatif yönde yordamıştır.

Daşcı (2015) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacı, bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin ebeveyn kontrolü ile akran ilişkileri ve akran baskısı arasındaki ilişkideki aracılık rolünü incelenmiştir. Araştırmanın verileri, Ankara ili Çankaya, Mamak ve Yenimahalle ilçelerinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı 6 farklı lisede öğrenim gören 576 öğrenciden toplanmıştır. Bulgular, olumsuz duygu düzenleme stratejilerinin anne ve babadan algılanan psikolojik kontrol ile ergenin akran baskısına maruz kalması arasındaki

ilişkide kısmı aracılık rolü olduğunu, olumlu duygu düzenleme stratejilerinin ise anne ve babadan algılanan davranışsal kontrol ile ergenin olumlu arkadaşlık ilişkileri arasındaki ilişkide tam aracılık rolü olduğunu göstermiştir.

Köse (2015) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacı, ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluğa etkisini incelemiştir. Araştırma verileri, 84 kız ve 78 erkek olmak üzere 162 ergenden toplanmıştır. Bulgular, akran ilişkilerinin mutluluğu doğrudan, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir.

Savcı (2017) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacı, ergenlerin sosyal zekâ, sosyal kaygı, akran ilişkileri, internet bağımlılığı ve sosyal bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın verileri, 578 kız ve 413 erkek olmak üzere internet kullanan 991 ergenden toplanmıştır. Bulgular hem genel örnekleme hem kız ergen örnekleminde hem de erkek ergen örnekleminde sosyal zekânın sosyal kaygı, sosyal kaygının akran ilişkileri ve internet bağımlılığı, akran ilişkileri ve internet bağımlılığının sosyal bağlılığı anlamlı düzeyde ve doğrudan etkilediği, sosyal zekânın akran ilişkileri, internet bağımlılığı ve sosyal bağlılığı ve sosyal kaygının internet bağımlılığını anlamlı düzeyde ve dolaylı etkilediği göstermiştir.

Mercan ve Sarı (2018) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacılar, 15-17 yaş grubu lise öğrencilerinde akran zorbalığının zorba, kurban olma durumunun öğrencilerin sosyo-demografik özellikleri ile ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın verileri, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı başında İzmir ili Bornova ilçesinde bir devlet lisesinde 10., 11., 12. sınıfta öğrenim gören 200 öğrenciden toplanmıştır. Bulgular, 10. sınıf öğrencilerinin hem kurban olma ölçeği toplam puanları hem de fiziksel kurban ölçek puanları anlamlı derecede yüksek olduğunu ortaya koymuştur. İzolasyon zorbalığı, söylenti zorbalığı, eşyaya zarar zorbalığı ve cinsel zorbalık alanlarında 16 yaşındaki öğrencilerin puanları 17 yaşındaki öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Sözel kurban olma ve cinsel kurban olma alt ölçek puanları ve anne eğitim durumu arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Lise ve üniversite mezunu annelerin çocuklarının sözel kurban alt ölçek puanları, ortaokul mezunu annelerin çocuklarının cinsel kurban alt ölçek puanları daha yüksek bulunmuştur.

Güler'in (2019) yürüttüğü çalışma, ergenlerde yılmazlığın bağlanma stilleri ve akran ilişkisi açısından incelenmesi amacıyla Burdur merkezde liselerde eğitim gören 14-18 yaş arası 495 ergenden oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ergenlerin yılmazlık düzeyleri ile bağlanma stilleri ve akran ilişkileri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda ergenlerin akran ilişkilerinin cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim durumu ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı fakat akran

ilişkilerinin kardeş sayısı ve doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varılmıştır.

Moral ve Kumcağız (2019) ergenlerde internet bağımlılığını ebeveynle ve akranlarla ilişkiler kapsamında incelemek amacıyla liseye gitmekte olan 592 öğrenci ile bir araştırma yapmışlardır. Elde edilen bulgular ışığında akran ilişkileri ile internet bağımlılığı arasında ve akran ilişkileri ile ebeveyn bağlanma arasında olumlu yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir.

Özer'in (2019) yürüttüğü çalışma lise düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin akran ilişkileri ile intihar olasılığının değerlendirilmesi amacıyla 25 lisede eğitim gören 12242 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; akran ilişkisi ölçek alt boyutları ile intihar olasılığı ölçek alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Öte yandan lise öğrencilerinin akran ilişkilerinin bazı demografik özelliklerden etkilendiği ve akran ilişkilerinin de intihar olasılığını etkilediği belirlenmiştir.

Murtezaoğlu'nun (2022) ergenlerde mutluluk, öz yeterlik, sosyal onay ihtiyacı ve akran ilişkileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttüğü çalışmada ergenlerde akran ilişkisi ve öz yeterlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ayrıca akademik ve sosyal öz yeterliğin akran ilişkilerinin yordayıcısı olduğu görülmüştür. Ergenlerin akranları ile ilişkilerinin kalitesi arttıkça öz yeterlik ve mutluluk düzeylerinde de bir artış görülmüştür.

#### **1.4.5. Akran İlişkileri ile İlgili Yurtdışı Çalışmalar**

Updegraff, Madden-Derdich, Estrada, Sales ve Leonard (2002) yapısal aile kuramı ve sosyal öğrenme kuramından yararlanarak, ergenlerin ebeveynleri ve en yakın arkadaşlarıyla deneyimleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya yerel bir okulda öğrenim gören 143 öğrenci katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; ergenlerin aileleriyle aralarındaki ilişkiden algıladıkları hiyerarşik yapının ve duygusal niteliğin, arkadaşlarıyla olan deneyimlerini yordadığı tespit edilmiştir. Diğer bir bulgu ise; ebeveynleri ergenlerin fikirlerini ve düşüncelerini desteklediklerinde, onların arkadaşlarıyla daha samimi ilişkiler kurabildikleri tespit edilmiştir.

Bukowski ve Adams (2005) tarafından Kanada'da yapılan bir çalışmada araştırmacılar, ergenlerin sosyo-duygusal gelişiminde arkadaşlıkların rolünü incelemişlerdir. Bulgular, yakın ve destekleyici arkadaşlıkların ergenler arasında daha yüksek benlik saygısı, daha fazla sosyal yeterlilik ve artan duygusal dayanıklılık ile bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur.

Laursen, Bukowski, Aunola ve Nurmi (2007) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar, sosyal izolasyonun çocukların uyumu üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada arkadaşlıkların koruyucu rolünü incelemişlerdir. Bulgular, yakın arkadaşlıklara sahip olmanın

sosyal izolasyonun zararlı etkilerine karşı bir tampon görevi gördüğünü ve çocuklar arasında daha iyi psikolojik ve sosyal refaha yol açtığını vurgulamıştır.

Prinstein ve Dodge (2008) tarafından Birleşik Krallık'ta yürütülen bir çalışma, akran etkisinin ergenlikte risk alma davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, akran baskısının ve sosyal kabul görme arzusunun, ergenlerin madde kötüye kullanımı veya suç işleme gibi riskli davranışlarda bulunmalarını önemli ölçüde etkileyebileceğini göstermiştir.

Goguen, Hiester ve Nordstrom'un (2010) yaptıkları çalışmada akran ilişkilerinin akademik başarıyla olan ilişkini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; güvene dayalı akran ilişkilerinde, ortak ilgi alanlarını paylaşmanın ve yaşanan çatışmalarının boyutlarının akademik başarıyla ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

LaFontana ve Cillessen (2010) tarafından Birleşik Krallık'ta yürütülen çalışmada araştırmacılar, akran kabulünün ergenlerin sosyal davranışları ve uyumu üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Bulgular, akran kabulünün veya ergenlerin akranları tarafından ne ölçüde sevilip kabul edildiğinin, daha yüksek prososyal davranış seviyeleri ve daha düşük saldırganlık seviyeleri gibi olumlu sosyal sonuçlarla bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur.

Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, Boelen, van der Schoot ve Telch (2011) tarafından Avustralya'da yürütülen bir araştırma, akran reddi ve zorbalığın ergenlerin ruh sağlığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, akran reddi ve mağduriyet deneyimlerinin ergenler arasında artan depresyon, kaygı ve duygusal sıkıntı düzeyleriyle güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir.

Morrow, Hubbard, Sallee, Barhigh, Lines ve Rubin (2016) ön ergenlik dönemindeki ergenlerin algılanan akran ilişkilerinin depresyon, saldırganlık ve akran mağduriyetiyle ilişkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya 235'u erkek ve 281'i kadın olan, farklı etkin kökenden ergenler katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; daha yüksek depresif belirtilere sahip ergenlerin akranlarını küçümseme olasılıklarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Hershberger ve Jones (2018) Amerika Birleşik Devletleri'nde kötü muamele görmüş ergenlerin okula bağlılıkları ve sosyal ilişkilerinin akademik başarıya etkisini incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; kötü muamele görmüş ergenlerin hem akranları hem de ebeveynleri ile ilişkilerinin akademik başarı üzerinde etkisi olduğunu tespit etmişlerdir.

Boele, Van Der Graaff, De Wied, Van Der Valk, Crocetti ve Branje (2019) ergenlerde empati yeteneğinin kaliteli ebeveyn-ergen ve akran ilişkisi ile bir ilişkisi olup olmadığını

incelemek amacıyla bir çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmaya 70 ergen katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; empati ve kaliteli akran ilişkisi arasında pozitif yönde orta dereceli bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu ilişkiden yola çıkarak akran ilişkileri kaliteli olan ergenlerin, diğerlerine daha iyi ilgi gösterme ve karşısındakini daha iyi anlama eğilimde oldukları kanısına varılmıştır.

## 1.5. OKULA UYUM

### 1.5.1. Uyum

Uyum, yeni koşullara, durumlara veya ortamlara yanıt olarak kendini uyarlama, değiştirme veya denge kurma sürecini ifade etmektedir (Kılıççı, 1988). Belirli bir bağlamda bir denge, rahatlık veya bütünleşme durumuna ulaşmak için gerekli değişiklikleri veya düzenlemeleri yapmayı içermektedir. Aynı zamanda bireyin kendisi ve çevresiyle iyi ilişkiler kurabilmesi ve bunu devam ettirebilmesi olarak tanımlanabilmektedir (Yavuzer, 1996). Bireyin içinde bulunduğu ortamda otantik olabilmesi, bu ortama katılım gösterebilmesi, rahatlığını sergileyebilmesi, ortamdaki bireyler tarafından benliğe saygı gösterilmesi ve bu ortamdaki diğerleriyle sosyal ve duygusal olarak ilişki içinde olabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Demirci, 2019).

Uyum kişisel, sosyal, duygusal, akademik ve profesyonel alanlar dâhil olmak üzere hayatın çeşitli yönlerinde meydana gelebilmektedir. Tek seferlik bir olay değildir, bireyler yaşamları boyunca sürekli olarak yeni deneyimler ve zorluklarla karşılaştıkça devam eden bir süreçtir.

### 1.5.2. Okula Uyum

Okula uyum, okul ortamına uyum sağlama, eğitim sistemine başarılı bir şekilde entegre olma sürecini ifade etmektedir. Öğrencilerin yeni bir okula veya eğitim düzeyine geçiş yaptıklarında geçirdikleri bir dizi duygusal, sosyal ve akademik uyarlamaları kapsamaktadır. Okula uyum öğrenme sürecinde gerekli olanları ve öğrencinin türlü özellikleri ile öğrenci arasındaki en yüksek uyumu belirten çok yönlü ve karmaşık bir süreç olarak belirtilmektedir (Bağçeli Kahraman, 2018).

Okula uyum çok boyutlu bir kavramdır ve çeşitli yönleri içermektedir:

**Sosyal Uyum:** Bir öğrencinin akranları, öğretmenleri ve diğer okul personeli ile olumlu ilişkiler kurma ve sürdürme becerisini ifade etmektedir. Gülay ve Erten'in (2011) yapmış oldukları çalışmalar okula uyumun çocuğun sosyal ve duygusal gelişimini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Duygusal Uyum: Bir öğrencinin okul ortamında duygularını etkili bir şekilde yönetme ve ifade etme becerisini ifade etmektedir

Akademik Uyum: Okulun akademik talep ve beklentilerine uyum sağlamayı ifade etmektedir. Yeni bilgiler edinmeyi, çalışma becerilerini öğrenmeyi, farklı öğretim yöntemlerine uyum sağlamayı içermektedir.

Rutin Ayarlama: Okullar genellikle yapılandırılmış rutinlere ve programlara sahiptir. Öğrencilerin belirli sınıf programlarına uymak, okul kurallarına ve düzenlemelere uymak, davranış ve katılım beklentilerini anlamak dâhil olmak üzere bu rutinlere uyum sağlamaları gerekmektedir.

Kültürel Uyum: Farklı kültürel geçmişlere sahip öğrenciler için okul topluluğunun kültürel normlarına ve değerlerine uyum sağlamaları beklenmektedir. Bu açıdan kültürel uyum, farklı gelenek, görenek ve inançları anlamayı ve bunlara saygı duymayı içermektedir.

Okula uyum devam eden bir süreçtir ve bir öğrencinin tam olarak uyum sağlaması için gereken süre, kişilik, önceki deneyimler ve destek sistemleri gibi bireysel faktörlere bağlı olarak değişebilmektedir. Okullar, öğrencilerin uyum sağlamasını kolaylaştırmak ve yeni bir eğitim ortamına geçişin zorluklarını aşmalarına yardımcı olmak için genellikle danışmanlık hizmetleri ve oryantasyon programları gibi kaynaklar sağlanmaktadır.

### **1.5.3. Liselerde Okula Uyum Sağlamanın Önemi**

Lise dönemi, gelecekteki akademik ve mesleki arayışların temelini oluşturduğu için öğrencinin eğitim yolculuğunda çok önemli bir aşamadır. Liseye uyum sağlamanın önemini vurgulayan bazı önemli noktalar şunlardır: Akademik hazırlık; lise, öğrencilerin yükseköğrenime veya mesleki eğitime hazırlanmalarında hayati bir rol oynayan uzmanlık eğitimi aldıkları bir dönemdir. Lise müfredatına, çalışma yöntemlerine ve beklentilerine uyum sağlamak, öğrencilerin güçlü bir akademik temel oluşturmasını sağlamaktadır. Üniversite Giriş Sınavları; (YKS) oldukça rekabetçidir ve öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına girişlerini belirlemektedir. Liseye uyum, öğrencilerin bu sınavlarda başarılı olmaları için gerekli bilgi, beceri ve çalışma alışkanlıklarını geliştirmelerini sağlayarak prestijli üniversitelere girme şanslarını artırmaktadır. Sosyal Bütünleşme; lise, öğrencilerin sosyal becerilerini geliştirmeleri, arkadaş edinmeleri ve ağlar kurmaları için fırsatlar sunmaktadır. Okul ortamına uyum, öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile ilişki kurmasına, aidiyet duygusu geliştirmesine ve destekleyici bir sosyal ağ oluşturmasına yardımcı olmaktadır (Bingöl ve Erdem, 2015). Kişisel Gelişim; lise dönemi, kişisel gelişim ve kendini keşfetme için çok önemli bir aşamadır. Okul hayatına uyum sağlamak, öğrencilerin ders dışı etkinlikler,

kulüpler ve projeler aracılığıyla ilgi alanlarını, yeteneklerini ve güçlü yanlarını keşfetmelerini sağlamaktadır. Bu deneyimler, öğrencilerin karakter, liderlik becerileri ve sorumluluk duygusu geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Kariyer Hazırlığı; liseye uyum, öğrencilerin gelecekteki kariyerlerine hazırlanmalarında da önemli bir rol oynamaktadır. Kariyer rehberliği programları ve mesleki kurslar aracılığıyla öğrenciler farklı meslekleri keşfedebilmekte, çeşitli endüstrilerin gereksinimlerini anlayabilmekte ve eğitim ve kariyer yolları hakkında bilinçli kararlar verebilmektedir (Karaçanta ve Özbay, 2020).

Sonuç olarak, lise düzeyinde okula uyum, akademik hazırlık, üniversite giriş sınavlarında başarı, sosyal entegrasyon, kişisel gelişim ve kariyer hazırlığı için çok önemlidir. Etkili bir şekilde uyum sağlayarak, öğrenciler hem akademik hem de profesyonel olarak gelecekteki çabaları için güçlü bir temel oluşturabilmektedirler.

#### **1.5.4. Okula Uyumun Önemini Açıklayan Kuramlar**

Ergenlerde okul uyumunu anlamak, akademik başarılarını, psikolojik sağlıklarını ve sosyal gelişimlerini desteklemek için çok önemlidir. Okula uyumu etkileyen faktörleri açıklamak için çeşitli kuramlar önerilmiştir.

##### **1.5.4.1. Sosyal Bilişsel Kuram**

Albert Bandura bireyler ve çevreleri arasındaki karşılıklı etkileşimi vurgulamaktadır. Bu, ergenlerin okul uyumunun, öz yeterlik ve sonuç beklentileri gibi öz inançlarının yanı sıra akranları, öğretmenleri ve ebeveynleri de dâhil olmak üzere faaliyet gösterdikleri sosyal bağlamdan etkilendiğini göstermektedir (Bandura, 1986).

##### **1.5.4.2. Ekolojik Sistemler Kuramı**

Urie Bronfenbrenner (1979), bireylerin gelişiminin mikro sistem (örn. aile, akranlar), mezosistem (örn. okul, topluluk), ekzosistem (örn. mahalle, medya) ve makro sistem (örneğin, kültürel değerler, toplumsal normlar) faktörlerinin etkileşiminden etkilendiğini savunmaktadır.

##### **1.5.4.3. Kendi Kaderini Belirleme Kuramı**

Bireylerin içsel motivasyonlarına, yeterliliklerine ve hedefleri takip etmedeki özerkliklerine odaklanmaktadır. Bu kurama göre, ergenlerin okula uyumu, özerklik duygusundan, akranları ve öğretmenleriyle olan ilişkilerinden ve akademik görevlerde algılanan yeterliliğinden etkilenmektedir. Bu psikolojik ihtiyaçların karşılanması olumlu okul uyumunu desteklemektedir (Deci ve Ryan, 2000).

#### **1.5.4.4. Beklenti-Değer Kuramı**

Bireylerin başarı ile ilgili seçim ve davranışlarının, başarı beklentilerinden ve belirli görevlere veya akademik alanlara verdikleri değerden etkilendiğini varsaymaktadır. Ergenlerin okul uyumu, akademik yetenekleri hakkındaki inançları, eğitimin algılanan değeri ve gelecekları için besledikleri beklentilerden etkilenmektedir (Eccles, 2005).

#### **1.5.4.5. Sosyal Kimlik Kuramı**

Bireylerin sosyal gruplara üyeliklerine dayalı olarak bir kimlik ve aidiyet duygusu geliştirdiklerini öne sürmektedir. Ergenlerin okula uyumu, okulla ilgili gruplarla (örn. akademik, spor veya kültürel gruplar) özdeşleşmelerinin yanı sıra bu gruplarla ilişkili algılanan statü ve değerden etkilenmektedir (Tajfel ve Turner, 1979).

Bu kuramlar, ergenlerde okula uyumu etkileyen faktörler hakkında farklı bakış açıları sunmaktadır. Ergenlerin okul ortamındaki deneyimlerinde ve çıktılarında rol oynayan bilişsel, sosyal ve çevresel faktörler hakkında iç görüş sağlamaktadırlar.

#### **1.5.5. Okula Uyumla İlgili Yapılmış Yurtiçi Araştırmalar**

Gülay ve Erten (2011) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar, okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum düzeyleri ile akran ilişkilerinin farklı boyutları arasındaki ilişkiyi eğitim öğretim yılının güz ve bahar dönemlerinde incelemişlerdir. Araştırma verileri, Denizli'nin merkez ilçesinde okul öncesine devam eden 5-6 yaş grubundan 76 çocuktan toplanmıştır. Bulgular, güz ve bahar dönemlerinde çocukların okula uyum düzeyleri yükseldikçe olumlu sosyal davranış düzeyi de yükselmekte, uyum düzeyleri azaldıkça olumlu sosyal davranış düzeyleri de azaldığını göstermiştir. İki dönemde de okula uyum düzeyi arttıkça saldırganlık, korkulu-kaygılı olma, dışlanma, aşırı hareketlilik ve akran şiddetine maruz kalma düzeyleri azalmış, başkalarına yönelik olumlu sosyal davranış düzeyi artmıştır. Ayrıca eğitim öğretim yılının başındaki okula uyum düzeyi bahar döneminin sonundaki akran ilişkileri ile anlamlı ilişki içinde olduğu görülmüştür.

Erten (2012) okul öncesi dönemde okuyan 5-6 yaş çocukların sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesini amaçladığı çalışmada 175 çocuk ve 12 öğretmen ile görüşmeler yapmıştır. Araştırmanın bulgularına göre sene içerisinde akran ilişkilerinin, sosyal becerilerinin ve okula uyumlarının arttığı gözlemlenmiştir.

Doğan ve Kurtoğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının ilköğretim birinci kademe beşinci sınıf öğrencilerinin duygusal yılmazlık, sosyal beceri, okul uyumu ve benlik saygısı düzeylerine etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın verileri, İstanbul İli Kâğıthane İlçe Milli Eğitim



Müdürlüğüne bağlı Zafer İlköğretim Okulu ve Gültepe İlköğretim Okulu'nda okuyan 287 beşinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Bulgular, bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeylerinin, bu programa katılmayan öğrencilerin duygusal yılmazlık düzeylerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeyleri, plasebo grubuna katılan öğrencilerin sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeylerine göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ancak, deney grubuna katılan öğrenciler ile kontrol grubuna katılan öğrenciler arasında sosyal beceri-okula uyum ve benlik saygısı düzeyleri bakımından anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır.

Turgut ve Çapan (2017) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar, ergenlerde psikolojik sağlamlık düzeyinin yordayıcılarını incelemişlerdir. Araştırmanın verileri, Afyonkarahisar il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı liselerde öğrenim görmekte olan 1022 lise öğrencisinden toplanmıştır. Çalışmanın katılımcıları 533'ü kız ve 489'u erkek toplam 1022 lise öğrencisinden oluşmuştur. Bulgular, algılanan sosyal destek ve okul bağlılığının, ergenlerde psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Cinsiyet ve önemli yaşam olayı yaşamamanın ise ergenlerde psikolojik sağlamlığın anlamlı yordayıcısı olmadıkları bulunmuştur.

Dağ (2018) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin okula uyum süreçlerini zorlaştıran nedenleri, okul sosyal hizmeti bağlamında ortaya çıkartmıştır. Araştırmanın verileri, Sakarya'da amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiş üç farklı Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesindeki altı okul yöneticisi ve bir rehber öğretmenden toplanmıştır. Bulgular, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin ortaöğrenim disiplin yönetmeliğini bilmemeleri, akademik başarılarının düşük olması ve 9. sınıflarda haftada 40 saat kültür dersi ağırlıklı yoğun bir program uygulanması, okul ortamına uyum sürecini zorlaştırdığını göstermiştir. Uyum problemi en fazla dışsal davranış problemi olarak yansımıştır.

Altınkaynak ve Akman (2019) 150 çocukla gerçekleştirdikleri çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların anne baba tutumlarının okula uyum becerileri üzerindeki yordayıcı etkisini bulmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda koruyucu ve baskıcı-otoriter anne baba tutumları arttıkça çocukların okula uyum düzeylerinin azaldığı, izin verici ve demokratik anne baba tutumları arttıkça okula uyum düzeylerinin arttığı bulgusu elde edilmiştir.

Arslan ve Tanhan (2019) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar, ergenlerde okul aidiyet duygusu, okul işlevleri ve psikolojik uyum arasındaki ilişkiyi incelemiştir.

Araştırmanın verileri, yaşları 11 ile 18 arasında değişen, ortaokul ve lisede öğrenci olan 186 kız ve 147 erkek toplam 333 ergenden toplanmıştır. Bulgularda, ergenlerde okul aidiyeti artarken içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemlerin azaldığını ve okul işlevlerinde de anlamlı bir artışın olduğunu ortaya konmuştur. Aynı zamanda, okul aidiyetinin öğrencilerin akademik başarı, öğrenmeden zevk alma, eğitimsel amaçlar, akademik yeterlik, akademik doyum ve prososyal davranımlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını göstermiştir. Ayrıca sonuçlar okul aidiyetinin ergenlerde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemleri negatif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Okul aidiyet duygusu, akademik başarı değişkeni hariç, diğer tüm değişkenler üzerinde güçlü bir yordayıcı etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Kaynak (2021) ortaöğretime yeni başlayan 9. sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeylerini tespit etmek, öğrencilerin okula uyum düzeylerinin zaman içindeki gelişimini ve değişimini izlemek, çeşitli faktörlerin bu gelişim ve değişim sürecine bir etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla yürüttüğü doktora tez çalışmasında 6 farklı lisede öğrenim gören toplam 719 9. sınıf öğrencisine liseye başladıkları ilk dönemin başında, ortasında ve sonunda araştırmanın ikinci aşamasında geliştirilen Okula Uyum Ölçeği uygulamış, okula uyum düzeylerinin zaman içerisinde değişimi ve gelişimi izlemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında merkezi sınav puanı ile öğrenci alan bir liseye veya yerel yerleştirme ile öğrenci alan bir Anadolu Lisesine yerleşen öğrencilerin sosyal uyum ve toplam okula uyum düzeylerinin zaman içindeki değişimin ve gelişimin akran desteği alanlar lehine anlamlı olarak farklılaştığı, bununla birlikte akademik uyum düzeylerinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Yerel yerleştirme ile öğrenci alan Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi'ne yerleşen öğrencilerde ise akran desteğinin öğrencilerin okula uyumlarının zaman içerisindeki değişimini ve gelişimini anlamlı olarak etkilemediği bulunmuştur.

Makas ve Düşünceli (2021) tarafından yürütülen bir çalışmada ergenlik çağındaki öğrencilerin gelecekte beklenen düzeyleri ve okula uyumları arasında bir ilişki olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Doğu Anadolu bölgesinde yer alan 3 ortaöğretim kademesinden 651 öğrenci ile çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre ergenlik çağındaki gençlerin gelecek beklentilerinin alt boyutlarıyla okula uyum düzeyleri arasında pozitif ilişki saptanmıştır.

#### **1.5.6. Okula Uyumla İlgili Yapılmış Yurtdışı Araştırmalar**

Aunola, Stattin ve Nurmi (2000) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar, ergenlerin okul bağlamında uyguladıkları başarı stratejileri ile özsaygıları, okula uyumları,

içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışları arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmanın verileri, 14-15 yaş arası toplam 1185 ergenden toplanmıştır. Bulgular, düşük benlik saygısının, ergenlerin uyumsuz başarı stratejilerini kullanmalarıyla, bunun da okuldaki uyumsuzluklarıyla ve içselleştirme ve dışsallaştırma problem davranışlarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, ergenlerin uyumsuz stratejileri ile dışa yönelim sorunlu davranışları arasındaki ilişki, kısmen okula uyumlarına aracılık etmiştir. Sonuçlar, ergenlerin uyguladıkları başarı stratejilerinin sadece okul uyumlarına değil, aynı zamanda genel problem davranışlarına da yansıdığını göstermektedir.

Caty'nin (2003) yaptığı doktora tez çalışmasında okul temelli grup psikoterapisinin risk altındaki ergenlerin psikolojik iyi hali ve okul uyumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmaya 12-14 yaş arasında 115 ergen katılmıştır ve çalışma 29 hafta sürmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında ergenlerle yapılacak çalışmaların daha uzun sürmesi ve daha erken yaşlarda başlaması gerektiğine, okul ortamının psikolojik iyilik hali ve okul uyumuna doğrudan bir etkisi olduğuna dair dikkat çekmiştir.

Newman (2003) yaptığı araştırmada ergenlerin yaşlılarıyla olan deneyimlerinin beşinci sınıftan altıncı sınıfa geçişte okula uyuma etkisini incelemiştir. Araştırmaya 365 çocuk katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; yaşlılardan kabul görme, arkadaşlığın niteliği ve arkadaş sayısının, psikolojik uyuma ve okula uyum üzerinde önemli bir etkisi olduğu kanısına varılmıştır.

Zettergren (2003) tarafından yapılan çalışmada araştırmacı, orta çocukluk dönemindeki farklı akran statüsüne sahip çocukların ergenlik dönemindeki akademik performanslarını ve okula uyumlarını incelemiştir. Araştırmanın verileri, reddedilen, popüler olan veya ortalama popülerliğe sahip kız ve erkeklerden toplanmıştır. Bulgular; reddedilen kızların okula ve okul çalışmalarına karşı olumsuz tutumlara sahip olduğuna ve popüler kızların olumlu okul tutumlarına sahip olduğuna dair bulgular elde edilmiştir. Reddedilen erkek çocukların okulu bırakma oranı, diğer erkek çocuklarından çok daha yüksek bulunmuştur.

Henry, Stanley, Edwards, Harkabus ve Chapin (2009) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar, bir öğrencinin kendi okula uyumunun yanı sıra bağlamsal okul uyum düzeyinin (bir okuldaki öğrenciler arasındaki okula uyumun normatif düzeyi) öğrencilerin kendi bildirdiği alkol kullanımı üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sonuçlar, hem öğrencinin kendi okula uyum düzeyinin hem de okuldaki öğrenciler arasındaki normatif okul uyum düzeyinin bir ergenin alkol kullanımı üzerindeki önemini ortaya koymuştur. Okullar arasında okul uyumundaki farklılıklar, ergenin kendi alkol kullanımıyla oldukça güçlü bir şekilde

ilişkili bulunmuştur ve bu, okul uyumunun okul ikliminin önemli bir yönü olduğunu göstermiştir.

Boulton, Don ve Boulton'un (2011) yaptıkları araştırmada Birleşik Krallık'taki 10 ortaokuldaki öğrencilerle boylamsal bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmada çocukların akran ilişkileri ile okula uyumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Granot (2014) yaptığı araştırmada öğretmen-çocuk arasındaki ilişkinin okula uyuma etkisini incelemiştir. Araştırmaya 100 İsraili öğretmen ve onların çocukları katılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında; öğretmenleriyle ilişkisi kuvvetli olan çocukların, öğretmeniyle ilişkisi zayıf olanlara göre daha az davranış problemleri sergiledikleri, öz denetimlerinin daha güçlü olduğu kanısına varılmıştır.

Nikooyeh, Zarani ve Fathabadi (2017) yaptıkları araştırmada ergen kadınlarda sürekli duygusal zekâ ile okula uyum arasındaki ilişkide sosyal becerilerin ve heyecan aramanın aracı rolünü incelemişlerdir. Çalışmaya İran, Tahran'da 400 lise öğrencisi katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında; İstatistiksel analiz, duygusal zekâ özelliği ile okul uyumu arasında pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Özellik duygusal zekâ ve sosyal beceriler ve sosyal beceriler ve okula uyum. Çalışma aynı zamanda, sürekli duygusal zekâ ve heyecan arama ile okula uyum arasında negatif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak veriler, duygusal zekâ özelliği ile okul uyumu arasındaki ilişkide sosyal becerilerin ve heyecan arayışının aracı rolüne ilişkin varsayılan modele iyi bir uyum sağlamıştır.

## İKİNCİ BÖLÜM

### 2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, modeli, örneklem ve evren, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 2.1. ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Aliğa ve Gunderson (2002) nicel araştırma yöntemlerini bir konu veya olgunun sayısal olarak veri toplama yoluyla ve matematiksel yöntemler yardımıyla istatistiksel olarak analiz edilmesi şeklinde tanımlamışlardır. Benzer şekilde nicel araştırma, matematik temelli yöntemler aracılığıyla, değişkenler arasındaki ilişkilerin istatistiksel ve sayısal veriler eşliğinde açıklama çabasıdır (Patton, 2005).

İlişkisel tarama araştırmaları, birden fazla değişken arasındaki ilişkinin, bu değişkenlere kesinlikle müdahale edilmeksizin incelendiği araştırmalardır. Esas inceleme konusu, değişkenlerin birlikte değişimlidir (Karasar, 2016, s.114-119). İlişkisel tarama modeli, birden fazla değişken arasındaki etkileşimlerin belirlenmesinde kullanıldığı için “ilişki, etki veya fark” belirlemeye uygun istatistiksel analiz teknikleri yardımıyla değişkenler arasındaki ilişkiler belirlenebilir ya da grupların ortalamaları karşılaştırılabilir (Şimşek, 2012, s.92).

#### 2.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Isparta il merkezindeki 28 devlet lisesinde (5 Anadolu İmam Hatip Lisesi, 11 Anadolu Lisesi, 8 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, 1 Fen Lisesi, 1 Güzel Sanatlar Lisesi, 1 Sosyal Bilimler Lisesi, 1 Spor Lisesi) 9. 10. ve 11. sınıflarda öğrenim gören 9838 öğrenci oluşturmaktadır. Evreni oluşturan öğrencilerden 1328’i Anadolu İmam Hatip Liselerinde, 4876’sı Anadolu Liselerinde, 2683’ü Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde, 287’si Fen Lisesinde, 190’ı Güzel Sanatlar Lisesinde, 256’sı Sosyal Bilimler Lisesinde, 218’i Spor Lisesinde öğrenim görmektedir.

Araştırmanın örnekleme, tabakalı örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Bu yöntemin temelinde örnekleme seçmeden önce evreni çeşitli tabakalara bölmek, sonrasında örnekleme bu tabakalardan seçmek yatmaktadır (Onwuegbuzie ve Collins, 2007). Diğer bir ifadeyle

örneklem evrenin bütününden seçilmekte, evren homojen alt tabakalara ayrılmakta ve her alt tabakadan uygun sayıda birim seçilmektedir. Bunun için öncelikle Isparta il merkezindeki devlet liseleri okul türüne ve sınıf düzeylerine göre tabakalara ayrılmıştır. Sonrasında her bir tabakadan eşit sayıda öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. İl merkezinde bulunan 28 okuldan 7 tanesi seçilip her birinden 90 öğrenci ile çalışılmıştır. Bu yöntemle göre örneklem 630 öğrenciden oluşmaktadır.

Öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin istatistikî bilgiler aşağıda yer almaktadır:

**Tablo 1:** Örneklem Grubunun Demografik Bilgileri

<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Kadın	315	50
Erkek	315	50
Toplam	630	100
<b>Yaş</b>		
14 yaş	143	22,7
15 yaş	191	30,3
16 yaş	175	27,8
17 yaş	121	19,2
Toplam	630	100
<b>Sınıf</b>		
9. Sınıf	210	33,3
10. Sınıf	210	33,3
11. Sınıf	210	33,3
Toplam	630	100
<b>Okul Türü</b>		
Anadolu Lisesi	90	14,3
Fen Lisesi	90	14,3
Güzel Sanatlar Lisesi	90	14,3
İmam Hatip Lisesi	90	14,3
Meslek Lisesi	90	14,3
Sosyal Bilimler Lisesi	90	14,3
Spor Lisesi	90	14,3
Toplam	630	100
<b>Anne Eğitim Düzeyi</b>		
Okur-yazar değil	4	,6
İlkokul	69	11,0
Ortaokul	67	10,6
Lise	190	30,2

Lisans	257	40,8
Lisansüstü	43	6,8
Toplam	630	100

---

**Baba Eğitim Düzeyi**

---

Okur-yazar değil	0	0
İlkokul	53	8,4
Ortaokul	62	9,8
Lise	186	29,5
Lisans	280	44,4
Lisansüstü	49	7,8
Toplam	630	100

---

Tablo1’de görüldüğü üzere araştırma örneklemini %50 (n=315) oranında kadın ve %50 (n=315) oranında erkek olmak üzere toplam 630 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin %22,7’si (n=143) 14 yaş, %30,3’ü (n=191) 15 yaş, %27,8’i ise (n=175) 16 yaş ve %19,2’si ise (n=121) 17 yaşında öğrencilerden oluşmaktadır.

Öğrencilerin %33,3’ü (n=210) 9. sınıfa, %33,3’ü (n=210) 10. sınıfa ve %33,3’ü (n=210) 11. sınıfa devam etmektedir.

Okul türü değişkenine bakıldığında Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Güzel Sanatlar Lisesi, İmam Hatip Lisesi, Meslek Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Spor Lisesi olmak üzere tüm okul türlerinden %14,3 (n=90) olmak üzere eşit öğrenci bulunmaktadır.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına bakıldığında okur-yazar olmayan 4 kişi (%0,6), ilkokul mezunu olan 69 kişi (%11), ortaokul mezunu olan 67 kişi (%10,6), lise mezunu olan 190 kişi (%30,2), lisans mezunu olan 257 kişi (%40,8) ve lisansüstü mezunu olan 43 kişi (%6,8); öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına bakıldığında okuryazar olmayan birine rastlanmazken, ilkokul mezunu olan 53 kişi (%8,4), ortaokul mezunu olan 62 kişi (%9,8), lise mezunu olan 186 kişi (%29,5), lisans mezunu olan 280 kişi (%44,4) ve lisansüstü mezunu olan 49 kişi (%7,8) bulunduğu görülmektedir.

### 2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

14-17 yaş aralığı ergenlerle çalışılan bu çalışmada; Grych ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Ulu ve Fışiloğlu (2004) tarafından yapılan Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği, Springer ve arkadaşları (2009) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Durnalı, Filiz ve Aydın (2018) tarafından yapılan Okula Uyum Ölçeği, Bukowski ve arkadaşları (1994) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Atik, Çoban, Çok, Doğan ve Karaman(2014) tarafından yapılan Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) kullanılmıştır.

### **2.3.1. Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin, cinsiyet, yaş, sınıf, okul türünü ve ebeveyn eğitim durumunu tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır (Ek 2).

### **2.3.2. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği**

Bu ölçek, çocukların ebeveynler arası çatışmalara dair algılarını belirleyebilmek amacıyla Grych ve arkadaşları (1992) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Ulu ve Fıfıloğlu (2004) tarafından yapılmıştır (Ek 5). Ölçek, çatışma özellikleri algısı, tehdit algısı ve kendini suçlama alt ölçeklerini içermektedir ve toplam 35 maddeden oluşmaktadır. Her sorunun Doğru (2 puan), Bazen-biraz doğru (1 puan) ve Yanlış (0 puan) olmak üzere üç cevap seçeneği vardır. Toplam 10 soru dönüştürülerek puanlanmaktadır. Ölçeğin iç geçerliliğine bakıldığında alfa katsayıları, tüm skala için; .85, "Çatışma Özellikleri" alt ölçeği için .84, "Algılanan Tehdit" alt ölçeği için .78 ve "Kendini Suçlama" alt ölçeği için de .77 olarak bulunmuştur (Şendil ve Kızıldağ, 2003). Bu araştırma kapsamında Çocukların Evlilik Çatışması Algısı Ölçeği'nin iç tutarlılığını incelemek amacıyla hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı toplam puan için .89, çatışma özellikleri alt boyutu için .93, tehdit algısı alt boyutu için .84 ve kendini suçlama alt boyutu için de .84 olarak bulunmuştur.

### **2.3.3. Okula Uyum Ölçeği (OUÖ)**

Springer McQueen, Quintanilla, Arrivillaga ve Ross (2009) tarafından geliştirilen Okula Uyum Ölçeği; Durnalı, Filiz ve Aydın (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçek 10 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddeler (1. Asla düşünmem, 2. Bazen düşünürüm, 3. Sık sık düşünürüm, 4. Her zaman düşünürüm) 4'lü Likert olarak puanlanmaktadır. Ters puanlanan madde bulunmayan ölçekten alınan yüksek puanın okula uyumun yüksek olduğunu, alınan düşük puanın ise okula uyumun düşük olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin uyarlaması için yapılan açımlayıcı faktör analizi işlemi öncesi maddeler arası düzeltilmiş korelasyon değeri .30'dan düşük olan 8 ve 9. maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek alt boyutunun öz değerinin 3.879 ve açıkladığı varyansın ise %48.493 olduğu ifade edilmiştir. Ölçeğin faktör yük değerlerinin. 40 ile. 81 arasında olduğu görülmüştür (Durnalı ve diğerleri, 2018). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı için yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .84, test-tekrar test güvenirliği puanı ise .68 olarak bulunmuştur (Durnalı vd., 2018).



### 2.3.4. Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ)

AİÖ, çocukların ve ergenlerin en iyi arkadaşları ile olan ilişkilerinin niteliğini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bukowski ve arkadaşları (1994) tarafından ölçek hâline getirilmiştir. 30 madde ve altı faktörlü bir yapıya sahip olan ölçme aracının yapısı, deneysel çalışmalarla desteklenip ele alınan kavramın yapısı değerlendirilerek yeniden gözden geçirilmiştir. Ölçme aracı son hâliyle beş faktörlü ve toplam 23 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar sırasıyla Birliktelik (4 madde), Çatışma (4 madde), Yardım (5 madde), Koruma (5 madde) ve Yakınlık (5 madde) olarak isimlendirilmiştir. Aşağıda her bir boyuta ilişkin açıklama ve o boyutu temsil eden örnek madde sunulmaktadır. Birliktelik boyutu bireyin akranı ile gönüllü olarak geçirdiği zamanın oranına “arkadaşım ve ben okuldan sonraları ve hafta sonları birbirimizin evine gideriz.” Çatışma boyutu arkadaşlıklardaki anlaşmazlıkların sıklığına “arkadaşıma yapmamasını söylediğim hâlde beni kızdırabilir veya canımı sıkabilir.” Yardım boyutu adaletsizliklere karşı diğerini savunma ve karşılıklı birbirlerine yardım etmeye “bir konuda başım sıkıştığında arkadaşım bana yardım eder.” Koruma boyutu sorunların üstesinden birlikte gelmeyi ilişkin duydukları güvene “eğer arkadaşım ya da ben ikimizden birini rahatsız edecek bir şey yaparsak, bunun üstesinden kolayca gelebiliriz.” ve Yakınlık boyutu ise birbirine duygusal olarak bağlanmaya “eğer arkadaşım uzağa gitmek zorunda kalırsa onu özlerim.” işaret etmektedir. Ölçek 5’li Likert tipi derecelendirme (1= Doğru Değil, 5= Tamamen Doğru) üzerinden yanıtlanmaktadır. Katılımcılardan, her bir madde üzerinde dikkatlice düşünceleri ve arkadaşlıklarını derecelendirirken, şu an kendilerine en yakın gördüğü bir arkadaşını düşünerek cevaplandırmaları istenmektedir. Ölçek, boyutlar bazında değerlendirilebildiği Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmış ve beş faktörlü yapı desteklenmiştir ( $\chi^2 /sd=19.83/12$ ,  $p=.08$ , NNFI=.98). AİÖ’nün alt boyutlarına ilişkin iç-tutarlık katsayıları; .71 ile .86 arasında değişim göstermektedir (Bukowski vd., 1994). Ölçeğin tümüne ya da alt boyutlarına ilişkin puanlar, ilgili maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalaması ile hesaplanmaktadır. Ölçme aracından alınan puanların artışı akran ilişkilerinin niteliğinin arttığına işaret etmektedir (Ek 3).

### 2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Bu araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılında Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı devlet okullarında eğitim gören 9. 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden elde edilmiştir. Veriler Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alındıktan sonra toplanmıştır (Ek 6). Verilerin toplanması esnasında araştırmacı okul müdürüne ve öğrencilere kendini tanıttıktan sonra çalışmanın amacı hakkında bilgi vermiştir. Öğrencilere kişisel bilgilerini

paylaşmalarına gerek olmadığı ve bu süreç boyunca gizliliğin esas alınacağına dair bilgiler sunulmuştur. Ölçekleri doldurma kısmına gelindiğinde ise Google Form aracılığı ile oluşturulan ölçek linki öğrenciler ile paylaşılmış ve ölçekleri nasıl dolduracakları hakkında gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Ölçeklerin doldurulma süresi 40 dakika olarak varsayılmıştır.

## 2.5. VERİLERİN ANALİZİ

İlk olarak, ölçeklerin boyutları ve güvenirlik düzeylerinin belirlenmesi için “Cronbach’s Alfa değerleri” hesaplanmıştır. Sonrasında, kullanılan ölçeklerin normal dağılıma uygun olup olmadığının belirlenmesi için “çarpıklık ve basıklık” katsayılarına bakılarak inceleme yapılmıştır. “Çarpıklık ve basıklık” katsayıları sonucuna göre veriler normal dağıldığı için araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkiler Pearson Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Bu değişkenlerin demografik değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığına ise One-Way Anova ve T-test analizleri ile bakılmıştır. Aracılık etkisine ilişkin analiz ise Amos ile gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 2:** Ölçeklerin Boyutları ve Cronbach’s Alpha Değerleri

Ölçek Boyutları	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Değeri
<b>AİÖ ÖLÇEĞİ</b>		
Birliktelik Alt Boyutu	4	,688
Çatışma Alt Boyutu	4	,813
Yardım Alt Boyutu	5	,849
Koruma Alt Boyutu	4	,754
Yakınlık At Boyutu	5	,842
Ölçek Geneli (Tüm Boyutlar)	22	,902
<b>ÇEÇA ÖLÇEĞİ</b>		
Çatışma Özellikleri	17	,892
Tehdit	9	,824
Kendini Suçlama	9	,836
Ölçek Geneli (Tüm Boyutlar)	35	,930
<b>OUÖ ÖLÇEĞİ</b>		
Ölçek Geneli	8	,830

Tablo 2’de görüldüğü üzere Akran İlişkileri Ölçeği “birliktelik” alt boyutu güvenirlik katsayısı 0.68, “çatışma” alt boyutu 0.81, “yardım” 0.84, “koruma” alt boyutu 0.75, “yakınlık” alt boyut 0.84 ve genel güvenirlik katsayısı 0.90 olduğu tespit edilmiştir. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin ise “çatışma özellikleri” alt boyutu

güvenirlilik katsayısı 0.89, “tehdit” alt boyutu 0.82, “kendini suçlama” ve genel güvenirlilik katsayısı 0.93 olduğu tespit edilmiştir. Okula Uyum Ölçeğinde de genel güvenirlilik katsayısı 0.83 olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 3:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	Çatışma Alt Boyutu	Tehdit Boyutu	Alt Kendini Suçlama Boyutu	Alt Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği (Genel)
<b>Ortalama</b>	1,8140	1,8115	1,5480	61,0730
<b>Medyan</b>	1,8824	1,8889	1,5556	63,0000
<b>Çarpıklık</b>	,117	,105	,476	-,043
<b>SS Hatası (Çarpıklık)</b>	,097	,097	,097	,097
<b>Basıklık</b>	-,267	-,330	-,380	-,465
<b>SS Hatası (Basıklık)</b>	,194	,194	,194	,194
<b>Minimum Değer</b>	1,00	1,00	1,00	35,00
<b>Maximum Değer</b>	3,00	3,00	3,00	101,00

Tablo 3’te görüldüğü üzere ölçeğin çatışma alt boyutunda (medyan=1,88, min=1, max=3), tehdit alt boyutunda (medyan=1,88, min=1, max=3) ve kendini suçlama alt boyutunda (medyan=1,55, min=1, max=3) alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Ölçeğin toplam puanının da (medyan=63, min=35, max=101) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 4:** Akran İlişkileri Ölçeği ve Alt Boyutlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

	Birliktelik Alt Boyutu	Çatışma Alt Boyutu	Yardım Alt Boyutu	Koruma Alt Boyutu	Yakınlık Alt Boyutu	Akran İlişkileri Ölçeği (Genel)
<b>Ortalama</b>	3,0194	3,5885	3,4267	3,1980	3,3108	72,9111
<b>Medyan</b>	3,0000	3,7500	3,4000	3,2500	3,4000	71,0000
<b>Çarpıklık</b>	-,152	-,321	,016	,103	-,090	,080
<b>SS Hatası (Çarpıklık)</b>	,097	,097	,097	,097	,097	,097
<b>Basıklık</b>	-,098	-,719	-,551	-,364	-,424	,153
<b>SS Hatası (Basıklık)</b>	,194	,194	,194	,194	,194	,194

<b>Minimum</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	22,00
<b>Maksimum</b>	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	110,00

Tablo 4'te görüldüğü üzere ölçeğin birliktelik alt boyutunda (medyan=3, min=1, max=5), çatışma alt boyutunda (medyan=3,75, min=1, max=5), yardım alt boyutunda (medyan=3,25, min=1, max=5), koruma alt boyutunda (medyan=3,40, min=1, max=5) ve yakınlık alt boyutunda (medyan=3,40, min=1, max=3) alt boyutlarının çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Ölçeğin toplam puanının da (medyan=71, min=22, max=110) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 5:** Okula Uyum Ölçeğine Ait Tanımlayıcı İstatistik Değerleri

<b>Okula Uyum Ölçeği (Genel)</b>	
<b>Ortalama</b>	20,2190
<b>Medyan</b>	20,0000
<b>Çarpıklık</b>	-,181
<b>Standart Sapma Hatası (Çarpıklık)</b>	,097
<b>Basıklık</b>	,029
<b>Standart Sapma Hatası (Çarpıklık)</b>	,194
<b>Minimum</b>	8,00
<b>Maksimum</b>	32,00

Tablo 5'te görüldüğü üzere Okula Uyum Ölçeği toplam puanının (medyan=20, min=8, max=32) çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 değerleri arasında olduğu ve normal dağılım gösterdiği görülmektedir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### 3. BULGULAR

Araştırmanın bulgular bölümünde, öncelikle çocukların evlilik çatışmasını algılaması düzeyleri, akran ilişkileri düzeyleri ve okula uyum düzeyleri incelenmektedir. Sonrasında, akran ilişkisi puanlarında, çocukların evlilik çatışmasını algılaması puanlarında ve okula uyum puanlarında cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okul türü ve anne-baba eğitim düzeyleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmektedir. Daha sonra, çocukların evlilik çatışmasını algılaması, akran ilişkileri ve okula uyumları ile bu üç ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Son olarak akran ilişkileri düzeylerinin, evlilik çatışmalarını algılama düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasında aracı değişken olup olmadığına bakılmaktadır. Bulgulara ait sonuçlar, araştırmanın amaçlarına uygun bir sıra ile tablolar halinde ve açıklamaları ile aşağıda sunulmuştur.

#### 3.1. ÖĞRENCİLERİN EVLİLİK ÇATIŞMALARINI ALGILAMA DÜZEYLERİ, AKRAN İLİŞKİLERİ DÜZEYLERİ VE OKULA UYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Lise öğrencilerinin evlilik çatışmalarını algılama, akran ilişkileri ve okula uyum düzeylerini belirlemek amacıyla, Çocukların Evlilik Çatışmalarını Algılama Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği ve Okula Uyum Ölçeği'ne vermiş oldukları cevaplar incelenerek bu ölçekleri oluşturan alt boyutlar üzerinden çıkarımlarda bulunulmuştur.

**Tablo 6:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	<b>Çatışma Alt Boyutu</b>	<b>Tehdit Alt Boyutu</b>	<b>Kendini Suçlama Alt Boyutu</b>	<b>Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği (Genel)</b>
<b>Ortalama</b>	1,8140	1,8115	1,5480	61,0730
<b>Minimum Değer</b>	1,00	1,00	1,00	35,00
<b>Maximum Değer</b>	3,00	3,00	3,00	101,00

Tablo 6'da görüldüğü üzere en düşük alınabilecek puanın 1 ve en yüksek alınabilecek puanın 3 olduğu göz önüne alındığında; çatışma ortalamalarının 1.81, tehdit ortalamalarının

1.81 ve kendini suçlama ortalamalarının 1,54 olduğu ve dolayısıyla öğrencilerin, çatışma, tehdit ve kendini suçlama puanlarının ortalamasının altında bir düzeyde olduğu söylenebilir. Genel puana bakıldığında ise en düşük puanın 35 ve en yüksek puanın 101 olduğu göz önüne alındığında; lise öğrencilerinin algılanan evlilik çatışması genel ortalamalarının 61,07 olduğu ve dolayısıyla genel algılanan evlilik çatışması puanlarının ortalamasının altında bir düzeyde olduğu söylenebilir.

**Tablo 7:** Akran İlişkileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	<b>Birliktelik Alt Boyutu</b>	<b>Çatışma Alt Boyutu</b>	<b>Yardım Alt Boyutu</b>	<b>Koruma Alt Boyutu</b>	<b>Yakınlık Alt Boyutu</b>	<b>Akran İlişkileri Ölçeği (Genel)</b>
<b>Ortalama</b>	3,0194	3,5885	3,4267	3,1980	3,3108	72,9111
<b>Minimum</b>	1,00	1,00	1,00	1,00	1,00	22,00
<b>Maksimum</b>	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	110,00

Tablo 7’de görüldüğü üzere en düşük alınabilecek puanın 1 ve en yüksek alınabilecek puanın 5 olduğu göz önüne alındığında; birliktelik ortalamalarının 3.01 ve dolayısıyla öğrencilerin, birliktelik puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Çatışma ortalamalarının 3.58, yardım ortalamalarının 3.42, koruma ortalamalarının 3.19 ve yakınlık ortalamalarının 3.31 olduğu ve dolayısıyla öğrencilerin, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Genel puana bakıldığında ise en düşük puanın 22 ve en yüksek puanın 110 olduğu göz önüne alındığında; lise öğrencilerinin akran ilişkileri genel ortalamalarının 72,91 olduğu ve dolayısıyla genel akran ilişkileri düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir.

**Tablo 8:** Okula Uyum Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

	<b>Okula Uyum Ölçeği (Genel)</b>
<b>Ortalama</b>	20,2190
<b>Minimum</b>	8,00
<b>Maksimum</b>	32,00

Tablo 8’de görüldüğü üzere en düşük puanın 8 ve en yüksek puanın 32 olduğu göz önüne alındığında; lise öğrencilerinin okula uyum genel ortalamalarının 20,21 olduğu ve dolayısıyla genel algılanan evlilik çatışması puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

### 3.2. AKRAN İLİŞKİLER ÖLÇEĞİ VE ALT BOYUTLARINA AİT PUANLARIN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN FARKLILAŞMASINA YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeğine ait toplam puanları ve birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarından aldıkları puanların Demografik Bilgi Formu'nda yer alan değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadıklarına yönelik yapılan analizlerin bulgularına yer verilmektedir (Ek 2).

### 3.2.1. Akran İlişkileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada akran ilişkilerini ölçmek amacıyla kullanılan Akran İlişkileri Ölçeğinin birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla T-test yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablo aracılığıyla verilmiştir.

**Tablo 9:** Akran İlişkileri Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	T-test	
					t	p
<b>Akran İlişkiler Ölçeği</b>	Kadın	31	72,7175	16,00496	-,325	,745
	Erkek	31	73,1058	13,77891		
<b>Birliktelik</b>	Kadın	31	2,9175	,83985	-3,069	,002*
	Erkek	31	3,1214	,82828		
<b>Çatışma</b>	Kadın	31	3,6325	,94351	1,114	,266
	Erkek	31	3,5444	1,03982		
<b>Yardım</b>	Kadın	31	3,4438	1,01967	,454	,650
	Erkek	31	3,4095	,87034		
<b>Koruma</b>	Kadın	31	3,1754	,96556	-,623	,534
	Erkek	31	3,2206	,85383		
<b>Yakınlık</b>	Kadın	31	3,3194	,96814	,242	,809
	Erkek	31	3,3022	,80355		

Tablo 9’da görüldüğü üzere yapılan analizler neticesinde öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanları ( $p=,745$ ;  $p>0,05$ ), çatışma alt boyutu puanları ( $p=,266$ ;  $p>0,05$ ), yardım alt boyutu puanları ( $p=,650$ ;  $p>0,05$ ), koruma alt boyutu puanları ( $p=,534$ ;  $p>0,05$ ) ile yakınlık puanlarının ( $p=,809$ ;  $p>0,05$ ) cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır. Birliktelik alt boyutu puanlarının ise erkeklerde (ortalama= $3,12\pm 0,82$ ), kadınlara kıyasla (ortalama= $2,91\pm 0,83$ ) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

### 3.2.2. Akran İlişkiler Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada akran ilişkilerini ölçmek amacıyla kullanılan Akran İlişkiler Ölçeğinin birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarından alınan puanların yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 10:** Akran İlişkileri Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss
<b>Akran İlişkileri Ölçeği (Genel)</b>	14 yaş	143	70,0559	13,43675
	15 yaş	191	70,0209	15,22116
	16 yaş	175	78,5886	14,54489
	17 yaş	121	72,6364	14,48965
	Toplam	630	72,9111	14,92286
<b>Birliktelik</b>	14 yaş	143	2,9930	,71758
	15 yaş	191	2,8181	,89256
	16 yaş	175	3,2814	,83975
	17 yaş	121	2,9897	,79739
	Toplam	630	3,0194	,83965
<b>Çatışma</b>	14 yaş	143	3,4213	,91852
	15 yaş	191	3,6584	,96932
	16 yaş	175	3,7829	1,03390
	17 yaş	121	3,3946	,99935
	Toplam	630	3,5885	,99302
<b>Yardım</b>	14 yaş	143	3,2238	,80439
	15 yaş	191	3,3058	,95362
	16 yaş	175	3,7349	,94009
	17 yaş	121	3,4116	1,00309
	Toplam	630	3,4267	,94735
	14 yaş	143	3,0857	,77318



<b>Koruma</b>	15 yaş	191	3,0013	,92995
	16 yaş	175	3,4757	,87250
	17 yaş	121	3,2397	,98921
	Toplam	630	3,1980	,91097
<b>Yakınlık</b>	14 yaş	143	3,1874	,80778
	15 yaş	191	3,1162	,89848
	16 yaş	175	3,5509	,86681
	17 yaş	121	3,4165	,91053
	Toplam	630	3,3108	,88900

**Tablo 11:** Akran İlişkileri Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		<b>Kareler</b>	<b>df</b>	<b>Kareler</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı</b>
		<b>Toplamı</b>		<b>Ort.</b>			<b>Fark</b>
<b>Akran İlişkileri Ölçeği</b>	Gruplar arasında	8411,176	3	2803,725	13,331	,000	3>2 3>1
	Gruplar içinde	131661,846	626	210,322			
	Toplam	140073,022	629				
<b>Birliktelik</b>	Gruplar arasında	19,964	3	6,655	9,837	,000	3>2
	Gruplar içinde	423,485	626	,676			
	Toplam	443,449	629				
<b>Çatışma</b>	Gruplar arasında	16,087	3	5,362	5,556	,001	3>4
	Gruplar içinde	604,167	626	,965			
	Toplam	620,254	629				
<b>Yardım</b>	Gruplar arasında	25,328	3	8,443	9,802	,000	3>1
	Gruplar içinde	539,184	626	,861			
	Toplam	564,512	629				
<b>Koruma</b>	Gruplar arasında	22,901	3	7,634	9,575	,000	3>1 3>2
	Gruplar içinde	499,084	626	,797			
	Toplam	521,985	629				
<b>Yakınlık</b>	Gruplar arasında	20,845	3	6,948	9,133	,000	3>1 3>2
	Gruplar içinde	476,261	626	,761			
	Toplam	497,107	629				

Tablo 11’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanlarının, birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarında yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Post hoc testi uygulanarak farklılaşmanın hangi grup/gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Tukey post hoc sonuçları neticesinde; 16 yaşında öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanlarının (ort.=78,58±14,48), 14 yaşındaki (ort.=70,05±13,43) ve 15 yaşındaki (ort.=70,02±15,22) öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. 16 yaşında öğrencilerin birliktelik alt boyutu puanlarının (ort.=3,28±,83), 15 yaşındaki (ort.=2,81±0,89) öğrencilere kıyasla; 16 yaşında öğrencilerin çatışma alt boyutu puanlarının (ort.=3,78±,1,03), 17 yaşındaki (ort.=3,39±0,99) öğrencilere kıyasla; 16 yaşında öğrencilerin yardım alt boyutu puanlarının (ort.=3,73±0,94), 14 yaşındaki (ort.=3,22±0,80) öğrencilere kıyasla; 16 yaşında öğrencilerin koruma alt boyutu toplam puanlarının (ort.=3,47±0,87), 14 yaşındaki (ort.=3,08±0,77) ve 15 yaşındaki (ort.=3,00±0,92) öğrencilere kıyasla; 16 yaşında öğrencilerin yardım alt boyutu puanlarının (ort.=3,73±0,94), 14 yaşındaki (ort.=3,22±0,80) öğrencilere kıyasla; 16 yaşında öğrencilerin yakınlık alt boyutu toplam puanlarının (ort.=3,55±0,86), 14 yaşındaki (ort.=3,18±0,80) ve 15 yaşındaki (ort.=3,11±0,89) öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 3.2.3. Akran İlişkiler Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada akran ilişkilerini ölçmek amacıyla kullanılan Akran İlişkiler Ölçeğinin birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarından alınan puanların öğrencilerin öğrenime devam ettikleri sınıf değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 12:** Akran İlişkileri Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss
<b>Akran İlişkileri Ölçeği (Genel)</b>	9. Sınıf	210	72,6048	14,11372
	10. Sınıf	210	70,5714	16,19195
	11. Sınıf	210	75,5571	14,00714
	Toplam	630	72,9111	14,92286
<b>Birliktelik</b>	9. Sınıf	210	3,0369	,76332
	10. Sınıf	210	2,8119	,87241
	11. Sınıf	210	3,2095	,83553
	Toplam	630	3,0194	,83965
	9. Sınıf	210	3,4786	1,00573

<b>Çatışma</b>	10. Sınıf	210	3,6524	,90585
	11. Sınıf	210	3,6345	1,05702
	Toplam	630	3,5885	,99302
<b>Yardım</b>	9. Sınıf	210	3,4552	,87277
	10. Sınıf	210	3,3210	1,04851
	11. Sınıf	210	3,5038	,90659
	Toplam	630	3,4267	,94735
<b>Koruma</b>	9. Sınıf	210	3,1976	,84661
	10. Sınıf	210	3,0536	,97354
	11. Sınıf	210	3,3429	,88937
	Toplam	630	3,1980	,91097
<b>Yakınlık</b>	9. Sınıf	210	3,2952	,85060
	10. Sınıf	210	3,1790	,98910
	11. Sınıf	210	3,4581	,79824
	Toplam	630	3,3108	,88900

**Tablo 13:** Akran İlişkileri Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		<b>Kareler</b>	<b>df</b>	<b>Kareler</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı</b>
		<b>Toplamı</b>		<b>Ort.</b>			<b>Fark</b>
<b>Akran</b>	Gruplar arasında	2639,584	2	1319,792	6,021	,009	-
<b>İlişkileri</b>	Gruplar içinde	137433,438	627	219,192			
<b>Ölçeği</b>	Toplam	140073,022	629				
<b>Birliktelik</b>	Gruplar arasında	16,697	2	8,348	12,266	,000	3>2 3>1
	Gruplar içinde	426,753	627	,681			
	Toplam	443,449	629				
<b>Çatışma</b>	Gruplar arasında	3,839	2	1,920	1,953	,143	-
	Gruplar içinde	616,415	627	,983			
	Toplam	620,254	629				
<b>Yardım</b>	Gruplar arasında	3,768	2	1,884	2,107	,123	-
	Gruplar içinde	560,744	627	,894			
	Toplam	564,512	629				
<b>Koruma</b>	Gruplar arasında	8,787	2	4,394	5,368	,006	-
	Gruplar içinde	513,198	627	,818			
	Toplam	521,985	629				
<b>Yakınlık</b>	Gruplar arasında	8,252	2	4,126	5,292	,006	-
	Gruplar içinde	488,854	627	,780			
	Toplam	497,107	629				

Tablo 13'te görüldüğü üzere, öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanlarında, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı

olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Birliktelik alt boyutunda ise sınıf düzeyi değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmüş, post hoc testi uygulanarak farklılaşmanın hangi grup/gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Tukey post hoc sonuçları neticesinde; 11. sınıf kademesinde eğitime devam eden öğrencilerin birliktelik puanları (ort.=3,20±0,83), 10. sınıf kademesinde eğitime devam eden (ort.=2,81±0,87) ve 9. sınıf kademesinde eğitime devam eden (ort.=3,03±0,76) öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

### 3.2.4. Akran İlişkiler Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada akran ilişkilerini ölçmek amacıyla kullanılan Akran İlişkiler Ölçeğinin birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarından alınan puanların okul türü değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 14:** Akran İlişkileri Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		n	$\bar{x}$	Ss
<b>Akran İlişkileri Ölçeği</b>	Anadolu Lisesi	90	79,8667	18,49336
	Fen Lisesi	90	76,7556	15,77818
	Güzel Sanatlar Lisesi	90	73,0222	7,42903
	İmam Hatip Lisesi	90	64,8333	13,09537
	Meslek Lisesi	90	72,5444	15,36168
	Sosyal Bilimler Lisesi	90	75,3889	15,75707
	Spor Lisesi	90	67,9667	10,53667
	Toplam	630	72,9111	14,92286
<b>Birliktelik</b>	Anadolu Lisesi	90	3,0639	1,12277
	Fen Lisesi	90	3,0139	,96013
	Güzel Sanatlar Lisesi	90	3,5556	,41695
	İmam Hatip Lisesi	90	2,7000	,60800
	Meslek Lisesi	90	2,7639	,82819
	Sosyal Bilimler Lisesi	90	3,0667	,83195
	Spor Lisesi	90	2,9722	,64198
	Toplam	630	3,0194	,83965
<b>Çatışma</b>	Anadolu Lisesi	90	4,2722	,76221
	Fen Lisesi	90	3,5167	1,12417
	Güzel Sanatlar Lisesi	90	2,8306	,76514
	İmam Hatip Lisesi	90	3,5333	,76088

	Meslek Lisesi	90	4,3194	,69814
	Sosyal Bilimler Lisesi	90	3,4389	1,00861
	Spor Lisesi	90	3,2083	,82725
	Toplam	630	3,5885	,99302
<b>Yardım</b>	Anadolu Lisesi	90	3,7911	1,08261
	Fen Lisesi	90	3,8733	,95774
	Güzel Sanatlar Lisesi	90	3,4067	,61768
	İmam Hatip Lisesi	90	2,9689	,89237
	Meslek Lisesi	90	3,1711	,83763
	Sosyal Bilimler Lisesi	90	3,6467	1,03687
	Spor Lisesi	90	3,1289	,73885
	Toplam	630	3,4267	,94735
<b>Koruma</b>	Anadolu Lisesi	90	3,4500	1,02030
	Fen Lisesi	90	3,3750	1,02856
	Güzel Sanatlar Lisesi	90	3,2861	,67620
	İmam Hatip Lisesi	90	2,7194	,84951
	Meslek Lisesi	90	3,1167	,84318
	Sosyal Bilimler Lisesi	90	3,4111	,99811
	Spor Lisesi	90	3,0278	,68022
	Toplam	630	3,1980	,91097
<b>Yakınlık</b>	Anadolu Lisesi	90	3,5533	1,00562
	Fen Lisesi	90	3,5533	,98940
	Güzel Sanatlar Lisesi	90	3,4600	,56286
	İmam Hatip Lisesi	90	2,8356	,76530
	Meslek Lisesi	90	3,1778	,87381
	Sosyal Bilimler Lisesi	90	3,4978	,99040
	Spor Lisesi	90	3,0978	,69233
	Toplam	630	3,3108	,88900

**Tablo 15:** Akran İlişkileri Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		<b>Kareler</b>	<b>df</b>	<b>Kareler</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı</b>
		<b>Toplamı</b>		<b>Ort.</b>			<b>Fark</b>
<b>Akran</b>	Gruplar	14322,933	6	2387,156	11,827	,000	1>4
<b>İlişkileri</b>	arasında						
<b>Ölçeği</b>	Gruplar içinde	125750,089	623	201,846			
	Toplam	140073,022	629				
<b>Birliktelik</b>	Gruplar	41,511	6	6,919	10,724	,000	3>4
	arasında						
	Gruplar içinde	401,938	623	,645			

	Toplam	443,449	629				
<b>Çatışma</b>	Gruplar arasında	157,621	6	26,270	35,377	,000	5>3
	Gruplar içinde	462,633	623	,743			
	Toplam	620,254	629				
<b>Yardım</b>	Gruplar arasında	67,020	6	11,170	13,988	,000	2>4
	Gruplar içinde	497,492	623	,799			
	Toplam	564,512	629				
<b>Koruma</b>	Gruplar arasında	37,136	6	6,189	7,953	,000	1>4
	Gruplar içinde	484,849	623	,778			
	Toplam	521,985	629				
<b>Yakınlık</b>	Gruplar arasında	41,742	6	6,957	9,518	,000	1>4 2>4
	Gruplar içinde	455,365	623	,731			
	Toplam	497,107	629				

Tablo 15’te görüldüğü üzere, öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanlarının, birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Post hoc testi uygulanarak farklılaşmanın hangi grup/gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Tukey post hoc sonuçları neticesinde; Anadolu Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanlarının (ort.=79,86±18,49), İmam Hatip Lisesinde eğitimine devam eden (ort.=64,83±13,09) öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Güzel Sanatlar Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilerin birliktelik alt boyutu toplam puanlarının (ort.=3,55±0,41), İmam Hatip Lisesinde eğitimine devam eden (ort.=2,70±0,60) öğrencilere kıyasla; Meslek Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilerin çatışma alt boyutu toplam puanlarının (ort.=3,53±0,76), Güzel Sanatlar Lisesinde eğitimine devam eden (ort.=2,83±0,76) öğrencilere kıyasla; Fen Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilerin yardım alt boyutu toplam puanlarının (ort.=3,87±0,95), İmam Hatip Lisesinde eğitimine devam eden (ort.=2,96±0,89) öğrencilere kıyasla; Anadolu Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilerin koruma alt boyutu toplam puanlarının (ort.=3,45±1,02), İmam Hatip Lisesinde eğitimine devam eden (ort.=2,71±0,84) öğrencilere kıyasla; Anadolu Lisesinde ve Fen Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilerin yakınlık alt boyutu toplam puanlarının (ort.=3,55±1,00 ve ort.=3,55±0,98), İmam Hatip Lisesinde eğitimine devam eden (ort.=2,83±0,76) öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 3.2.5. Akran İlişkiler Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada akran ilişkilerini ölçmek amacıyla kullanılan Akran İlişkiler Ölçeğinin birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarından alınan puanların anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 16:** Akran İlişkileri Ölçeğinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		n	$\bar{x}$	Ss
<b>Akran İlişkileri Ölçeği</b>	Okur Yazar Değil	4	62,0000	12,75408
	İlkokul	69	72,0435	17,83868
	Ortaokul	67	70,7910	14,90326
	Lise	190	72,7684	14,53036
	Lisans	257	73,0623	14,12569
	Lisansüstü	43	78,3488	15,57758
	Toplam	630	72,9111	14,92286
<b>Birliktelik</b>	Okur Yazar Değil	4	2,8125	,94373
	İlkokul	69	2,6739	,92683
	Ortaokul	67	2,8769	,81228
	Lise	190	2,9842	,84265
	Lisans	257	3,1381	,76794
	Lisansüstü	43	3,2616	,94484
	Toplam	630	3,0194	,83965
<b>Çatışma</b>	Okur Yazar Değil	4	2,8125	1,02825
	İlkokul	69	3,9130	,87744
	Ortaokul	67	3,6940	1,02601
	Lise	190	3,6947	,97500
	Lisans	257	3,4193	,95558
	Lisansüstü	43	3,5174	1,21179
	Toplam	630	3,5885	,99302
<b>Yardım</b>	Okur Yazar Değil	4	2,8000	1,14310
	İlkokul	69	3,3536	1,08419
	Ortaokul	67	3,2239	,89816
	Lise	190	3,4442	,95049
	Lisans	257	3,4374	,89905
	Lisansüstü	43	3,7767	,97219
	Toplam	630	3,4267	,94735

<b>Koruma</b>	Okur Yazar Değil	4	2,8750	,75000
	İlkokul	69	3,0978	1,11079
	Ortaokul	67	3,1231	,94586
	Lise	190	3,1132	,88474
	Lisans	257	3,2665	,84286
	Lisansüstü	43	3,4709	,97926
	Toplam	630	3,1980	,91097
<b>Yakınlık</b>	Okur Yazar Değil	4	2,8000	,90921
	İlkokul	69	3,3072	1,06637
	Ortaokul	67	3,1791	,87880
	Lise	190	3,2758	,87900
	Lisans	257	3,3160	,84619
	Lisansüstü	43	3,6930	,82039
	Toplam	630	3,3108	,88900

**Tablo 17:** Akran İlişkileri Ölçeğinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		<b>Kareler Toplamı</b>	<b>df</b>	<b>Kareler Ort.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Akran İlişkileri Ölçeği</b>	Gruplar arasında	2110,496	5	422,099	1,909	,091	-
	Gruplar içinde	137962,526	624	221,094			
	Toplam	140073,022	629				
<b>Birliktelik</b>	Gruplar arasında	16,150	5	3,230	4,717	,000	6>2
	Gruplar içinde	427,300	624	,685			
	Toplam	443,449	629				
<b>Çatışma</b>	Gruplar arasında	20,145	5	4,029	4,189	,007	-
	Gruplar içinde	600,109	624	,962			
	Toplam	620,254	629				
<b>Yardım</b>	Gruplar arasında	10,052	5	2,010	2,263	,047	-
	Gruplar içinde	554,460	624	,889			
	Toplam	564,512	629				
<b>Koruma</b>	Gruplar arasında	7,263	5	1,453	1,761	,119	-
	Gruplar içinde	514,722	624	,825			
	Toplam	521,985	629				
<b>Yakınlık</b>	Gruplar arasında	8,728	5	1,746	2,230	,050	-
	Gruplar içinde	488,378	624	,783			
	Toplam	497,107	629				



Tablo 17’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanlarının, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Birliktelik alt boyutunda ise anne eğitim durumu değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmüş, post hoc testi uygulanarak farklılaşmanın hangi grup/gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Tukey post hoc sonuçları neticesinde; annesi lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğrencilerin yardım puanları (ort.=3,26±0,94), annesi okuryazar olmayan (ort.=2,81±0,94), ilkokul (ort.=2,67±0,92), ortaokul (ort.=2,87±0,81), lise (ort.=2,98±0,84) ve lisans (ort.=3,13±0,76) düzeyinde eğitime sahip olan öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

### 3.2.6. Akran İlişkileri Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada akran ilişkilerini ölçmek amacıyla kullanılan Akran İlişkiler Ölçeğinin birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarından alınan puanların baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

**Tablo 18:** Akran İlişkileri Ölçeğinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

		n	$\bar{x}$	Ss
<b>Akran İlişkileri Ölçeği</b>	İlkokul	53	70,5849	16,49643
	Ortaokul	62	70,3871	14,88464
	Lise	186	71,7258	13,34065
	Lisans	280	73,8821	15,00073
	Lisansüstü	49	77,5714	17,33854
	Toplam	630	72,9111	14,92286
<b>Birliktelik</b>	İlkokul	53	2,7406	,92762
	Ortaokul	62	2,9355	,89733
	Lise	186	2,9906	,76731
	Lisans	280	3,0768	,82436
	Lisansüstü	49	3,2092	,95381
	Toplam	630	3,0194	,83965
<b>Çatışma</b>	İlkokul	53	3,6179	1,02212
	Ortaokul	62	3,7177	1,00967
	Lise	186	3,6384	,93793
	Lisans	280	3,5116	,98356
	Lisansüstü	49	3,6429	1,18805

	Toplam	630	3,5885	,99302
<b>Yardım</b>	İlkokul	53	3,2264	1,04148
	Ortaokul	62	3,2613	,92086
	Lise	186	3,3333	,84895
	Lisans	280	3,4936	,96711
	Lisansüstü	49	3,8245	,99635
	Toplam	630	3,4267	,94735
<b>Koruma</b>	İlkokul	53	3,1887	1,04111
	Ortaokul	62	3,0081	,89164
	Lise	186	3,0336	,82438
	Lisans	280	3,3098	,90163
	Lisansüstü	49	3,4337	1,03176
	Toplam	630	3,1980	,91097
<b>Yakınlık</b>	İlkokul	53	3,2528	1,00701
	Ortaokul	62	3,0871	,90073
	Lise	186	3,2817	,77347
	Lisans	280	3,3643	,90535
	Lisansüstü	49	3,4612	1,02242
	Toplam	630	3,3108	,88900

**Tablo 19:** Akran İlişkileri Ölçeğinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		<b>Kareler</b>	<b>df</b>	<b>Kareler</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı</b>
		<b>Toplamı</b>		<b>Ort.</b>			<b>Fark</b>
<b>Akran İlişkileri Ölçeği</b>	Gruplar arasında	2271,318	4	567,829	2,575	,037	-
	Gruplar içinde	137801,704	625	220,483			
	Toplam	140073,022	629				
<b>Birliktelik</b>	Gruplar arasında	7,399	4	1,850	2,651	,032	-
	Gruplar içinde	436,051	625	,698			
	Toplam	443,449	629				
<b>Çatışma</b>	Gruplar arasında	3,346	4	,836	,847	,495	-
	Gruplar içinde	616,908	625	,987			
	Toplam	620,254	629				
<b>Yardım</b>	Gruplar arasında	14,450	4	3,612	4,105	,003	5>1
	Gruplar içinde	550,062	625	,880			
	Toplam	564,512	629				
<b>Koruma</b>	Gruplar arasında	13,491	4	3,373	4,145	,003	5>2
	Gruplar içinde	508,494	625	,814			
	Toplam	521,985	629				

<b>Yakınlık</b>	Gruplar arasında	5,348	4	1,337	1,699	,149	-
	Gruplar içinde	491,759	625	,787			
	Toplam	497,107	629				

Tablo 19’da görüldüğü üzere, öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanlarının, birliktelik, çatışma ve yakınlık alt boyutlarında baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Yardım ve koruma alt boyutlarında ise baba eğitim durumu değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmüş, post hoc testi uygulanarak farklılaşmanın hangi grup/gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Tukey post hoc sonuçları neticesinde; babası lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğrencilerin yardım puanları (ort.=3,82±0,99), babası ilkököl (ort.=3,22±1,04), ortaokul (ort.=3,26±0,92), lise (ort.=3,33±0,84) ve lisans (ort.=3,49±0,96) düzeyinde eğitime sahip olan öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde babası lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğrencilerin koruma puanları (ort.=3,43±1,03), babası ilkököl (ort.=3,18±1,04), ortaokul (ort.=3,00±0,89), lise (ort.=3,30±0,82) ve lisans (ort.=3,30±0,90) düzeyinde eğitime sahip olan öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

### 3.3. ÇOCUKLARIN EVLİLİK ÇATIŞMASINI ALGILAMASI ÖLÇEĞİ VE ALT BOYUTLARINA AİT PUANLARIN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN FARKLILAŞMASINA YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğine ait toplam puanları ve çatışma özellikleri, tehdit ve kendini suçlama alt boyutlarından aldıkları puanların Demografik Bilgi Formu’nda yer alan değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarına yönelik yapılan analizlerin bulgularına yer verilmektedir.

#### 3.3.1. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada çocukların evlilik çatışmasını algılama düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin çatışma özellikleri, tehdit ve kendini suçlama alt boyutlarından alınan puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla T-test yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablo aracılığıyla verilmiştir.

**Tablo 20:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	Ss	T-test	
					t	p

<b>Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği</b>	Kadın	315	62,0381	13,71311	1,776	,076
	Erkek	315	60,1079	13,56047		
<b>Çatışma Özellikleri</b>	Kadın	315	1,8437	,44201	1,703	,089
	Erkek	315	1,7843	,43305		
<b>Tehdit</b>	Kadın	315	1,8455	,47782	1,797	,073
	Erkek	315	1,7774	,47286		
<b>Kendini Suçlama</b>	Kadın	315	1,5651	,46666	,942	,347
	Erkek	315	1,5309	,44473		

Tablo 20’de görüldüğü üzere yapılan analizler neticesinde öğrencilerin Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin toplam puanları ( $p=,076$ ;  $p>0,05$ ), çatışma özellikleri alt boyutu puanları ( $p=,089$ ;  $p>0,05$ ), tehdit alt boyutu puanları ( $p=,073$ ;  $p>0,05$  ile kendini suçlama puanlarının ( $p=,347$ ;  $p>0,05$ ) cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermediği saptanmıştır.

### 3.3.2. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada çocukların evlilik çatışmasını algılama düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin çatışma özellikleri, tehdit ve kendini suçlama alt boyutlarından alınan puanların yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablo aracılığıyla verilmiştir.

**Tablo 21:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Grup		n	$\bar{x}$	Ss
<b>Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği</b>	14 yaş	143	64,8601	12,90081
	15 yaş	191	61,5445	14,17473
	16 yaş	175	56,9600	13,89342
	17 yaş	121	61,8017	11,85371
	Total	630	61,0730	13,66035
<b>Çatışma Özellikleri</b>	14 yaş	143	1,8939	,41426
	15 yaş	191	1,8269	,44958
	16 yaş	175	1,7126	,45424
	17 yaş	121	1,8459	,40049
	Total	630	1,8140	,43821
<b>Tehdit</b>	14 yaş	143	1,9705	,42154
	15 yaş	191	1,8383	,51924

	16 yaş	175	1,6438	,46979
	17 yaş	121	1,8237	,39873
	Total	630	1,8115	,47619
<b>Kendini Suçlama</b>	14 yaş	143	1,6589	,45520
	15 yaş	191	1,5492	,46435
	16 yaş	175	1,4502	,43822
	17 yaş	121	1,5565	,44177
	Total	630	1,5480	,45578

**Tablo 22:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		<b>Kareler Toplamı</b>	<b>df</b>	<b>Kareler Ort.</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Anlamlı Fark</b>
<b>Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği</b>	Gruplar	5118,107	3	1706,036	9,514	,000	
	arasında						
	Gruplar	112256,534	626	179,324			
	çinde						
	Toplam	117374,641	629				
<b>Çatışma Özellikleri</b>	Gruplar	2,866	3	,955	5,072	,002	
	arasında						
	Gruplar	117,921	626	,188			
	çinde						
	Toplam	120,787	629				
<b>Tehdit</b>	Gruplar	8,690	3	2,897	13,538	,000	
	arasında						
	Gruplar	133,941	626	,214			
	çinde						
	Toplam	142,631	629				
<b>Kendini Suçlama</b>	Gruplar	3,443	3	1,148	5,647	,001	
	arasında						
	Gruplar	127,225	626	,203			
	çinde						
	Toplam	130,667	629				

Tablo 22’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği toplam puanlarının, çatışma özellikleri, tehdit ve kendini suçlama alt boyutlarında yaşa

göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Post hoc testi uygulanarak farklılaşmanın hangi grup/gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Tukey post hoc sonuçları neticesinde; 16 yaşındaki öğrencilerin Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği toplam puanlarının (ort.=56,96±13,89), 14 yaşındaki (ort.=64,8±12,9) öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. 16 yaşındaki öğrencilerin çatışma alt boyutu puanlarının (ort.=1,71±,45), 14 yaşındaki (ort.=1,89±0,41) öğrencilere kıyasla; 16 yaşında öğrencilerin tehdit alt boyutu puanlarının (ort.=1,64±,0,46), 14 yaşındaki (ort.=1,97±0,42) ve 15 yaşındaki (ort.=1,83±0,51) öğrencilere kıyasla; 14 yaşındaki öğrencilerin kendini suçlama alt boyutu puanlarının (ort.=1,65±0,45), 16 yaşındaki (ort.=1,45±0,43) öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 3.3.3. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada çocukların evlilik çatışmasını algılama düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin çatışma özellikleri, tehdit ve kendini suçlama alt boyutlarından alınan puanların sınıf değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablo aracılığıyla verilmiştir.

**Tablo 23:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Grup		n	$\bar{x}$	Ss
<b>Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği</b>	9. Sınıf	210	62,2810	13,76919
	10. Sınıf	210	61,5190	13,96037
	11. Sınıf	210	59,4190	13,14169
	Total	630	61,0730	13,66035
<b>Çatışma Özellikleri</b>	9. Sınıf	210	1,8275	,44381
	10. Sınıf	210	1,8314	,46089
	11. Sınıf	210	1,7832	,40878
	Total	630	1,8140	,43821
<b>Tehdit</b>	9. Sınıf	210	1,8741	,47004
	10. Sınıf	210	1,8259	,50196
	11. Sınıf	210	1,7344	,44656
	Total	630	1,8115	,47619
<b>Kendini Suçlama</b>	9. Sınıf	210	1,5942	,44826
	10. Sınıf	210	1,5503	,46047
	11. Sınıf	210	1,4995	,45576

Total	630	1,5480	,45578
-------	-----	--------	--------

**Tablo 24:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
<b>Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği</b>	Gruplar	922,670	2	461,335	2,484	,084	
	Gruplar arasında						
	Gruplar içinde	116451,971	627	185,729			
	Toplam	117374,641	629				
<b>Çatışma Özellikleri</b>	Gruplar	,301	2	,150	,782	,458	
	Gruplar arasında						
	Gruplar içinde	120,486	627	,192			
	Toplam	120,787	629				
<b>Tehdit</b>	Gruplar	2,115	2	1,057	4,718	,009	1-3
	Gruplar arasında						
	Gruplar içinde	140,516	627	,224			
	Toplam	142,631	629				
<b>Kendini Suçlama</b>	Gruplar	,943	2	,472	2,280	,103	
	Gruplar arasında						
	Gruplar içinde	129,724	627	,207			
	Toplam	130,667	629				

Tablo 24’te görüldüğü üzere, öğrencilerin Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği toplam puanlarının, çatışma özellikleri ve kendini suçlama alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı tehdit alt boyutuna göre ise anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Tehdit alt boyutunda ise sınıf değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmüş, post hoc testi uygulanarak farklılaşmanın hangi grup/gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Tukey post hoc sonuçları neticesinde; 9. sınıf olan öğrencilerinin (ort.=1,87±0,47) tehdit alt boyutu puanları 11. sınıf olan öğrencilere (ort.=1,73±0,44) kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

### 3.3.4. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada çocukların evlilik çatışmasını algılama düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin çatışma özellikleri, tehdit ve kendini suçlama alt boyutlarından alınan puanların okul türü değişkenine göre anlamlı

farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablo aracılığıyla verilmiştir.

**Tablo 25:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Grup			n	$\bar{x}$	Ss
<b>Çocukların Çatışmasını Algılaması Ölçeği</b>	<b>Evlilik</b>	Anadolu Lisesi	90	54,6778	17,00418
		Fen Lisesi	90	59,2889	13,94552
		Güzel Sanatlar Lisesi	90	65,6889	6,36113
		İmam Hatip Lisesi	90	68,5111	9,24965
		Meslek Lisesi	90	58,9444	18,08989
		Sosyal Bilimler Lisesi	90	58,4889	12,44786
		Spor Lisesi	90	61,9111	9,63683
		Total	630	61,0730	13,66035
<b>Çatışma Özellikleri</b>		Anadolu Lisesi	90	1,7020	,57566
		Fen Lisesi	90	1,7595	,46516
		Güzel Sanatlar Lisesi	90	1,9392	,23669
		İmam Hatip Lisesi	90	1,9810	,32909
		Meslek Lisesi	90	1,7582	,55912
		Sosyal Bilimler Lisesi	90	1,7255	,40448
		Spor Lisesi	90	1,8327	,31250
		Total	630	1,8140	,43821
<b>Tehdit</b>		Anadolu Lisesi	90	1,6284	,63821
		Fen Lisesi	90	1,7309	,44475
		Güzel Sanatlar Lisesi	90	1,8593	,25631
		İmam Hatip Lisesi	90	2,0679	,33466
		Meslek Lisesi	90	1,7901	,60434
		Sosyal Bilimler Lisesi	90	1,7049	,44636
		Spor Lisesi	90	1,8988	,35554
		Total	630	1,8115	,47619
<b>Kendini Suçlama</b>		Anadolu Lisesi	90	1,2321	,40719
		Fen Lisesi	90	1,5333	,49416
		Güzel Sanatlar Lisesi	90	1,7765	,27896
		İmam Hatip Lisesi	90	1,8025	,34810
		Meslek Lisesi	90	1,4383	,54340
		Sosyal Bilimler Lisesi	90	1,5346	,43014
		Spor Lisesi	90	1,5185	,38237
		Total	630	1,5480	,45578



**Tablo 26:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
<b>Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği</b>	Gruplar	11936,219	6	1989,370	11,755	,000	
	Gruplar arasında						
	Gruplar içinde	105438,422	623	169,243			
	Toplam	117374,641	629				
<b>Çatışma Özellikleri</b>	Gruplar	6,337	6	1,056	5,749	,000	
	Gruplar arasında						
	Gruplar içinde	114,450	623	,184			
	Toplam	120,787	629				
<b>Tehdit</b>	Gruplar	11,473	6	1,912	9,083	,000	
	Gruplar arasında						
	Gruplar içinde	131,158	623	,211			
	Toplam	142,631	629				
<b>Kendini Suçlama</b>	Gruplar	20,708	6	3,451	19,554	,000	
	Gruplar arasında						
	Gruplar içinde	109,960	623	,177			
	Toplam	130,667	629				

Tablo 26’da görüldüğü üzere, öğrencilerin Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği toplam puanlarının, çatışma özellikleri, tehdit ve kendini suçlama alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Post hoc testi uygulanarak farklılaşmanın hangi grup/gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Tukey post hoc sonuçları neticesinde; Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği toplam puanları Anadolu Lisesinde eğitim gören öğrencilerde (ort.=54,6±17,0) diğer lise türlerine oranla daha düşüktür. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin çatışma alt boyutunda ise Anadolu Lisesinde eğitim gören öğrencilerin (ort.=1,7±0,57) puanlarının güzel sanatlar (ort.=1,9±0,23) ve İmam Hatip Lisesinde (ort.=1,98±0,32) eğitim gören öğrencilere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin tehdit alt boyutuna göre ise İmam Hatip Lisesinde eğitim (ort.=2,06±0,33) gören öğrencilerin puanları diğer liselere göre daha yüksektir. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin kendini suçlama alt boyutunda Anadolu Lisesinde (ort.=1,23±0,40) eğitim gören öğrencilerin puanlarının diğer liselere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

### 3.3.5. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada çocukların evlilik çatışmasını algılama düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin çatışma özellikleri, tehdit ve kendini suçlama alt boyutlarından alınan puanların anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablo aracılığıyla verilmiştir.

**Tablo 27:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Grup		n	$\bar{x}$	Ss
<b>Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği</b>	Okur Yazar Değil	4	70,0000	5,59762
	İlkokul	69	59,5072	16,47692
	Ortaokul	67	62,3433	15,38944
	Lise	190	60,3316	13,19694
	Lisans	257	62,5253	12,53901
	Lisansüstü	43	55,3721	13,25756
	Toplam	630	61,0730	13,66035
	<b>Çatışma Özellikleri</b>	Okur Yazar Değil	4	2,1912
İlkokul	69	1,7792	,56641	
Ortaokul	67	1,8639	,52386	
Lise	190	1,7820	,39840	
Lisans	257	1,8572	,39324	
Lisansüstü	43	1,6402	,43496	
Toplam	630	1,8140	,43821	
<b>Tehdit</b>	Okur Yazar Değil	4	1,8889	,12830
İlkokul	69	1,8068	,57693	
Ortaokul	67	1,8060	,46595	
Lise	190	1,8041	,49283	
Lisans	257	1,8366	,44173	
Lisansüstü	43	1,7028	,46432	
Toplam	630	1,8115	,47619	
<b>Kendini Suçlama</b>	Okur Yazar Değil	4	1,7500	,33179
İlkokul	69	1,4444	,47905	
Ortaokul	67	1,6003	,50105	
Lise	190	1,5333	,43647	
Lisans	257	1,6027	,44956	
Lisansüstü	43	1,3514	,40422	

Toplam	630	1,5480	,45578
--------	-----	--------	--------

**Tablo 28:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
<b>Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği</b>	Gruplar arasında	2640,048	5	528,010	2,872	,014	-
	Gruplar içinde	114734,593	624	183,870			
	Toplam	117374,641	629				
<b>Çatışma Özellikleri</b>	Gruplar arasında	2,791	5	,558	2,952	,012	-
	Gruplar içinde	117,996	624	,189			
	Toplam	120,787	629				
<b>Tehdit</b>	Gruplar arasında	,707	5	,141	,622	,683	-
	Gruplar içinde	141,924	624	,227			
	Toplam	142,631	629				
<b>Kendini Suçlama</b>	Gruplar arasında	3,558	5	,712	3,493	,004	1>6
	Gruplar içinde	127,110	624	,204			
	Toplam	130,667	629				

\* $p < 0,05$

Tablo 28’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği toplam puanlarının, çatışma özellikleri ve tehdit alt boyutlarında anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır. Kendini suçlama alt boyutunda ise anne eğitim durumu değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmüş, post hoc testi uygulanarak farklılaşmanın hangi grup/gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Tukey post hoc sonuçları neticesinde; annesi okuryazar olmayan öğrencilerin kendini suçlama puanları (ort.=1,75±0,33), ilkokul (ort.=1,44±0,47), ortaokul (ort.=1,60±0,50), lise (ort.=1,53±0,43), lisans (ort.=1,60±0,44) ve yüksek lisans (ort.=1,35±0,40) düzeyinde eğitime sahip olan öğrencilere kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

### 3.3.6. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada çocukların evlilik çatışmasını algılama düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin çatışma özellikleri, tehdit ve kendini suçlama alt boyutlarından alınan puanların baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablo aracılığıyla verilmiştir.

**Tablo 29:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Grup			n	$\bar{x}$	Ss
<b>Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği</b>	İlkokul		53	60,6792	16,38218
	Ortaokul		62	63,3387	17,05338
	Lise		186	60,6828	12,83077
	Lisans		280	61,8571	12,46965
	Lisansüstü		49	55,6327	14,33483
	Toplam		630	61,0730	13,66035
<b>Çatışma Özellikleri</b>	İlkokul		53	1,8335	,52471
	Ortaokul		62	1,8947	,53204
	Lise		186	1,7922	,41207
	Lisans		280	1,8315	,40493
	Lisansüstü		49	1,6735	,46722
	Toplam		630	1,8140	,43821
<b>Tehdit</b>	İlkokul		53	1,7778	,58511
	Ortaokul		62	1,8082	,49819
	Lise		186	1,7885	,44296
	Lisans		280	1,8619	,45824
	Lisansüstü		49	1,6508	,51370
	Toplam		630	1,8115	,47619
<b>Kendini Suçlama</b>	İlkokul		53	1,5010	,49337
	Ortaokul		62	1,6505	,57042
	Lise		186	1,5687	,42741
	Lisans		280	1,5516	,43801
	Lisansüstü		49	1,3696	,41906
	Toplam		630	1,5480	,45578

**Tablo 30:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

Kareler	df	Kareler	F	p	Anlamlı
Toplamı		Ort.			Fark

<b>Çocukların</b>	Gruplar arasında	1977,249	4	494,312	2,677	,031	-
<b>Evlilik</b>	Gruplar içinde	115397,393	625	184,636			
<b>Çatışmasını</b>	Toplam	117374,641	629				
<b>Algılaması</b>							
<b>Ölçeği</b>							
<b>Çatışma</b>	Gruplar arasında	1,566	4	,391	2,052	,086	-
<b>Özellikleri</b>	Gruplar içinde	119,222	625	,191			
	Toplam	120,787	629				
<b>Tehdit</b>	Gruplar arasında	2,136	4	,534	2,375	,051	-
	Gruplar içinde	140,495	625	,225			
	Toplam	142,631	629				
<b>Kendini</b>	Gruplar arasında	2,411	4	,603	2,938	,020	-
<b>Suçlama</b>	Gruplar içinde	128,256	625	,205			
	Toplam	130,667	629				

\* $p < 0,05$

Tablo 30’da görüldüğü üzere, öğrencilerin Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği toplam puanlarının, çatışma özellikleri, tehdit ve kendini suçlama olmak üzere tüm alt boyutlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır.

### 3.4. OKULA UYUM ÖLÇEĞİNE AİT PUANLARIN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN FARKLILAŞMASINA YÖNELİK BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğine ait toplam puanların Demografik Bilgi Formu’nda yer alan değişkenler açısından farklılaşp farklılaşmadıklarına yönelik yapılan analizlerin bulgularına yer verilmektedir.

#### 3.4.1. Okula Uyum Ölçeğine Ait Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada öğrencilerin okul uyum düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Okula Uyum Ölçeğinden alınan puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla T-test yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablo aracılığıyla verilmiştir.

**Tablo 31:** Okula Uyum Ölçeğinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	Ss	T-test	
					t	p
<b>Okula Uyum Ölçeği</b>	Kadın	315	19,1079	4,79129	-5,992	,000*
<b>Genel</b>	Erkek	315	21,3302	4,51384		

Tablo 31’de belirtildiği üzere yapılan analizler sonucunda; araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin puanlarının kız öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu ortaya konmuştur.

### 3.4.2. Okula Uyum Ölçeğine Ait Puanların Yaş Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada öğrencilerin okul uyum düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Okula Uyum Ölçeğinden alınan puanların yaş değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablo aracılığıyla verilmiştir.

**Tablo 32:** Okula Uyum Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss
Okula Uyum Ölçeği	14 yaş	143	20,2378	,35933
	15 yaş	191	19,2251	,33047
	16 yaş	175	21,5886	,38911
	17 yaş	121	19,7851	,42708
	Toplam	630	20,2190	,19052

**Tablo 33:** Okula Uyum Ölçeğinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Okula Uyum Ölçeği	Gruplararası	539,746	3	179,915	8,135	0,000*	3>2
	Gruplarıçinde	13844,026	626	22,115			
	Toplam	14383,771	629				

Tablo 32’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Post hoc testi uygulanarak farklılaşmanın hangi grup/gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Tukey post hoc sonuçları neticesinde 16 yaşındaki öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği toplam puanları (ort.=21,5±0,38), 15 yaşındaki öğrencilere (ort.=19,2±0,33), kıyasla daha yüksek bulunmuştur.

### 3.4.3. Okula Uyum Ölçeğine Ait Puanların Sınıf Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada öğrencilerin okul uyum düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Okula Uyum Ölçeğinden alınan puanların sınıf değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablo aracılığıyla verilmiştir.

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss
Okula Uyum Ölçeği	9. Sınıf	210	20,3571	4,51590
	10. Sınıf	210	19,0429	4,62188
	11. Sınıf	210	21,2571	4,95729
	Toplam	630	20,2190	4,78202

**Tablo 34:** Okula Uyum Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

**Tablo 35:** Okula Uyum Ölçeğinin Sınıf Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

	Varyansın	Kareler	df	Kareler	F	p	Anlamlı
	Kaynağı	Toplamı		Ort.			
Okula Uyum Ölçeği	Gruplar arasında	520,829	2	260,414	11,778	0,000*	3>2
	Gruplar içinde	13862,943	627	22,110			
	Toplam	14383,771	629				

Tablo 35'te görüldüğü üzere, öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği toplam puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Post hoc testi uygulanarak farklılaşmanın hangi grup/gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Tukey post hoc sonuçları neticesinde 11. sınıf olan öğrencilerin (ort.=21,2±4,95), Okula Uyum Ölçeği toplam puanlarının 10. sınıf olan öğrencilere (ort.=19,0±4,62), kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

#### 3.4.4. Okula Uyum Ölçeğine Ait Puanların Okul Türü Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada öğrencilerin okul uyum düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Okula Uyum Ölçeğinden alınan puanların okul türü değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablo aracılığıyla verilmiştir.

**Tablo 36:** Okula Uyum Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss
Okula Uyum Ölçeği	Anadolu Lisesi	90	20,4444	6,33895
	Fen Lisesi	90	21,2222	5,48907
	Güzel Sanatlar Lisesi	90	22,5778	2,63928
	İmam Hatip Lisesi	90	18,5111	3,90978
	Meslek Lisesi	90	18,7556	4,77661
	Sosyal Bilimler Lisesi	90	20,5889	4,45929
	Spor Lisesi	90	19,4333	3,71166
	Toplam	630	20,2190	4,78202

**Tablo 37:** Okula Uyum Ölçeğinin Okul Türü Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Okula Uyum Ölçeği	Gruplar arasında	1119,038	6	186,506	8,760	0,000*	3>4, 3>5, 3>7
	Gruplar içinde	13264,733	623	21,292			
	Toplam	14383,771	629				

Tablo 37’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği toplam puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Post hoc testi uygulanarak farklılaşmanın hangi grup/gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Tukey post hoc sonuçları neticesinde; Güzel Sanatlar Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilerin puanlarının (ort.=22,5±2,63) İmam Hatip Lisesine (ort.=18,5±3,90), Meslek Lisesine (ort.=18,7±4,77) ve Spor Lisesine devam eden (ort.=19,4±3,71) öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 3.4.5. Okula Uyum Ölçeğine Ait Puanların Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada öğrencilerin okul uyum düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Okula Uyum Ölçeğinden alınan puanların anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablo aracılığıyla verilmiştir.



**Tablo 38:** Okula Uyum Ölçeğinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

	Grup	n	$\bar{x}$	Ss
Okula Uyum Ölçeği	Okur Yazar Değil	4	19,2500	4,92443
	İlkokul	69	18,8116	6,17937
	Ortaokul	67	19,3881	5,16091
	Lise	190	19,9947	4,32844
	Lisans	257	20,6576	4,48342
	Lisansüstü	43	22,2326	4,49782
	Toplam	630	20,2190	4,78202

**Tablo 39:** Okula Uyum Ölçeğinin Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Okula Uyum Ölçeği	Gruplar arasında	420,023	5	84,005	3,754	0,02*	6-2
	Gruplar içinde	13963,748	624	22,378			
	Toplam	14383,771	629				

Tablo 39’da görüldüğü üzere, öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği toplam puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Post hoc testi uygulanarak farklılaşmanın hangi grup/gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Tukey post hoc sonuçları neticesinde; lisansüstü eğitim durumunun (ort.=22,23±4,49) ilkokul eğitim durumuna (ort.=18,81±6,17) kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

#### 3.4.6. Okula Uyum Ölçeğine Ait Puanların Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre İncelenmesi

Araştırmada öğrencilerin okul uyum düzeyini ölçmek amacıyla kullanılan Okula Uyum Ölçeğinden alınan puanların baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılaşma gösterip, göstermediğini tespit etmek amacıyla One-Way Anova yöntemi uygulanmış ve analiz sonuçları aşağıda tablo aracılığıyla verilmiştir.

**Tablo 40:** Okula Uyum Ölçeğinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Grup	n	$\bar{x}$	Ss
------	---	-----------	----

<b>Okula Uyum Ölçeği</b>	İlkokul	53	18,9811	5,41895
	Ortaokul	62	18,1935	5,10493
	Lise	186	20,4462	4,31337
	Lisans	280	20,6393	4,72641
	Lisansüstü	49	20,8571	4,95395
	Toplam	630	20,2190	4,78202

**Tablo 41:** Okula Uyum Ölçeğinin Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Analiz Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
<b>Okula Uyum Ölçeği</b>	Gruplar arasında	414,583	4	103,646	4,637	0,01*	4-2
	Gruplar içinde	13969,189	625	22,351			
	Toplam	14383,771	629				

Tablo 41’de görüldüğü üzere, öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği toplam puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Post hoc testi uygulanarak farklılaşmanın hangi grup/gruplar arasında olduğu tespit edilmiştir. Tukey post hoc sonuçları neticesinde; lisans eğitim durumunun (ort.=20,63±4,72) ortaokul eğitim durumuna (ort.=18,1±5,10) kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür.

### 3.5. ÇOCUKLARIN EVLİLİK ÇATIŞMASINI ALGILAMASI, AKRAN İLİŞKİLERİ VE OKULA UYUMLARI İLE BU ÜÇ ÖLÇEĞİN ALT BOYUTLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Bu bölümde, araştırmada kullanılan ölçekler vasıtasıyla öğrencilerden toplanan veriler üzerinde Pearson Korelasyon analizi sonucu edinilen bulgular paylaşılmıştır.

**Tablo 42:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması, Akran İlişkileri ve Okula Uyumlarının Pearson Korelasyon Analiz Sonuçları

		Okula Uyum Ölçeği Genel	Akran İlişkileri Ölçeği Genel	Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği Genel
<b>Okula Uyum Ölçeği Genel</b>	Pearson Correlation	1	,511**	-,259**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000

<b>Akran İlişkileri Ölçeği Genel</b>	Pearson	,511**	1	-,427**
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
<b>Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği Genel</b>	Pearson	-,259**	-,427**	1
	Correlation			
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Okula uyum ilişkileri toplam puanları ile akran ilişkileri toplam puanları arasında (0.511,  $p < 0,01$ ) pozitif anlamlı; çocukların evlilik çatışması algılaması toplam puanları ile okula uyum toplam puanları arasında (-0.259,  $p < 0,01$ ) negatif yönlü anlamlı; akran ilişkileri toplam puanları ile toplam çocukların evlilik çatışması algılaması puanları arasında (-0.427,  $p < 0,01$ ) negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 43:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması, Akran İlişkileri ve Okula Uyumları ile Bu Üç Ölçeğin Alt Boyutlarının Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>Çatışma Boyutu</b>	Pearson	1	,690**	,568**	,933**	-	-	-	-	-	-	-
	Correlation					,223**	,344**	,316**	,246**	,277**	,385**	,277**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>Tehdit Boyutu</b>	Pearson	,690**	1	,486**	,836**	-	-	-	-	-	-	-
	Correlation					,235**	,279**	,312**	,259**	,273**	,371**	,274**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>Kendini Suçlama Boyutu</b>	Pearson	,568**	,486**	1	,763**	-,048	-	-	-	-	-	-,073
	Correlation						,406**	,300**	,216**	,233**	,336**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,229	,000	,000	,000	,000	,000	,067
<b>Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği</b>	Pearson	,933**	,836**	,763**	1	-	-	-	-	-	-	-
	Correlation					,210**	,397**	,360**	,280**	,307**	,427**	,259**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>Birliktelik Boyutu</b>	Pearson	-	-	-,048	-	1	-	,561**	,610**	,627**	,709**	,600**
	Correlation				,210**		,112**					
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,229	,000		,005	,000	,000	,000	,000	,000
<b>Çatışma Boyutu</b>	Pearson	-	-	-	-	-	1	,161**	,048	,066	,323**	-,093*
	Correlation											
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,005		,000	,233	,097	,000	,020

<b>Yardım Boyutu</b>	Pearson	-	-	-	-	,561**	,161**	1	,731**	,759**	,891**	,430**
	Correlation	,316**	,312**	,300**	,360**							
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
<b>Koruma Boyutu</b>	Pearson	-	-	-	-	,610**	,048	,731**	1	,762**	,853**	,500**
	Correlation	,246**	,259**	,216**	,280**							
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,233	,000		,000	,000	,000
<b>Yakınlık Boyutu</b>	Pearson	-	-	-	-	,627**	,066	,759**	,762**	1	,884**	,476**
	Correlation	,277**	,273**	,233**	,307**							
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,097	,000	,000		,000	,000
<b>Akran İlişkileri Ölçeği</b>	Pearson	-	-	-	-	,709**	,323**	,891**	,853**	,884**	1	,511**
	Correlation	,385**	,371**	,336**	,427**							
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
<b>Okula Uyum Ölçeği</b>	Pearson	-	-	-,073	-	,600**	-,093*	,430**	,500**	,476**	,511**	1
	Correlation	,277**	,274**		,259**							
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,067	,000	,000	,020	,000	,000	,000	,000	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed), \* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği ve Okula Uyum Ölçeği ile bu üç ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Tablo 43'te görüldüğü üzere analiz sonuçlarında; çocukların evlilik çatışması algılaması alt boyutlarından “çatışma” boyutu ile Okula Uyum Ölçeği arasında negatif yönlü (-0,277, p<0,01); Akran İlişkileri Ölçeği arasında negatif yönlü (-0,385, p<0,01); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yakınlık” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,277, p<0,01); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “koruma” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,246, p<0,01); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yardım” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,316, p<0,01); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “çatışma” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,344, p<0,01); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “birliktelik” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,223, p<0,01); Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği ile pozitif yönlü (0,933, p<0,01); Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği alt boyutlarından “kendini suçlama” alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,568, p<0,01); Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği alt boyutlarından “tehdit” alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,690, p<0,01) istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Çocukların evlilik çatışması algılaması alt boyutlarından “tehdit” boyutu ile Okula Uyum Ölçeği arasında negatif yönlü (-0,274, p<0,01); Akran İlişkileri Ölçeği arasında negatif

yönlü (-0,371,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yakınlık” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,273,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “koruma” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,259,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yardım” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,312,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “çatışma” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,279,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “birliktelik” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,235,  $p<0,01$ ); Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği ile pozitif yönlü (0,836,  $p<0,01$ ); Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği alt boyutlarından “kendini suçlama” alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,486,  $p<0,01$ ) istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği alt boyutlarından “kendini suçlama” boyutu ile Akran İlişkileri Ölçeği arasında negatif yönlü (-0,336,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yakınlık” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,233,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “koruma” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,216,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yardım” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,300,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “çatışma” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,406,  $p<0,01$ ); Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği ile pozitif yönlü (0,763,  $p<0,01$ ) ilişki bulunurken çocukların evlilik çatışması algılaması alt boyutlarından “kendini suçlama” boyutu ile Okula Uyum Ölçeği ve Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “birliktelik” alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği ile Okula Uyum Ölçeği arasında negatif yönlü (-0,259,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği arasında negatif yönlü (-0,427,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yakınlık” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,307,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “koruma” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,280,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yardım” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,360,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “çatışma” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,397,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “birliktelik” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,210,  $p<0,01$ ) istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “birliktelik” alt boyutu ile Okula Uyum Ölçeği arasında pozitif yönlü (0,600,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği ile arasında pozitif yönlü (0,709,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yakınlık” alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,627,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “koruma” alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,610,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yardım” alt

boyutu arasında pozitif yönlü (0,561,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “çatışma” alt boyutu arasında negatif yönlü (-0,112,  $p<0,01$ ) istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “çatışma” alt boyutu ile Okula Uyum Ölçeği arasında negatif yönlü (-0,093,  $p<0,05$ ); Akran İlişkileri Ölçeği ile arasında pozitif yönlü (0,323,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yardım” alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,161,  $p<0,01$ ) istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunurken; Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yakınlık” alt boyutu ve Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “koruma” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yardım” alt boyutu ile Okula Uyum Ölçeği arasında pozitif yönlü (0,430,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği ile arasında pozitif yönlü (0,891,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yakınlık” alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,759,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “koruma” alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,731,  $p<0,01$ ) istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “koruma” alt boyutu ile Okula Uyum Ölçeği arasında pozitif yönlü (0,500,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği ile arasında pozitif yönlü (0,853,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yakınlık” alt boyutu arasında pozitif yönlü (0,762,  $p<0,01$ ) istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yakınlık” alt boyutu ile Okula Uyum Ölçeği arasında pozitif yönlü (0,476,  $p<0,01$ ); Akran İlişkileri Ölçeği ile arasında pozitif yönlü (0,884,  $p<0,01$ ); istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

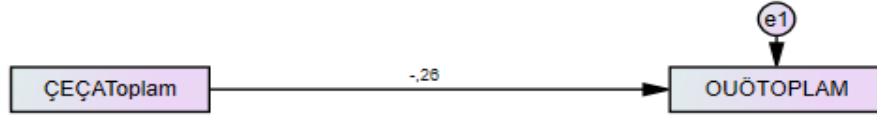
### 3.6. ARACILIK ROLÜ ETKİSİ

Araştırmada öğrencilerin akran ilişkileri düzeyleri, evlilik çatışmalarını algılama düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasında aracı bir etkiye sahip olup olmadığı test edilmişir.

Baron ve Kenny'ye göre (1986), bir değişkenin aracı değişken şartını yerine getirebilmesi için dört özelliğe sahip olması gerekmektedir. Özetle bu dört koşul şunlardır:

- Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi olmalıdır.
- Bağımsız değişkenin aracı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi olmalıdır.
- Aracı değişkenin bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etkisi olmalıdır.
- Aracı değişken ile bağımsız değişken beraber analize katıldığında bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişki anlamsızlaşmalı veya bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinde azalma görülmelidir.

Bu koşulların test edilmesi adına öncelikle bağımsız değişken (çocukların evlilik çatışmasını algılaması) ile bağımlı değişken (okula uyum) arasındaki yapısal ilişkiler incelenmiş; ardından aracı değişken (akran ilişkileri) de analize dahil edilerek model test edilmiştir.

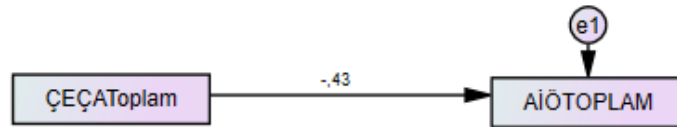


**Şekil 1:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılamasının Okula Uyum Üzerindeki Etkisi

Şekil 1’de de görüldüğü üzere çocukların evlilik çatışmasını algılaması değişkeninin okula uyum değişkeni üzerindeki etkisi incelenmiştir ve Tablo 44’e göre çocukların evlilik çatışmasını algılamasının okula uyum üzerindeki etkisi kontrol edildiğinde istatistiksel olarak negatif yönde anlamlı ilişki ( $\beta=-,26$ ;  $Sd= ,013$ ;  $t=-6,721$ ;  $p<.001$ ) bulunmuştur.

**Tablo 44:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılamasının Okula Uyum Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

			Std. Error	Beta	t	p
Okula Uyum (OUÖ)	<---	Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması (ÇEÇA)	,013	-,26	-6,721	,000



**Şekil 2:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılamasının Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisi

Şekil 2’de de görüldüğü üzere çocukların evlilik çatışmasını algılaması değişkeninin akran ilişkileri değişkeni üzerindeki etkisi incelenmiştir ve Tablo 45’e göre çocukların evlilik çatışmasını algılamasının akran ilişkileri üzerindeki etkisi kontrol edildiğinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki ( $\beta=-,43$ ;  $Sd= ,039$ ;  $t=-11,849$ ;  $p<.001$ ) bulunmuştur.

**Tablo 45:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılamasının Akran İlişkileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

			Std. Error	Beta	t	p
Akran İlişkileri (AİÖ)	<---	Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması (ÇEÇA)	,039	-,43	-11,849	,000

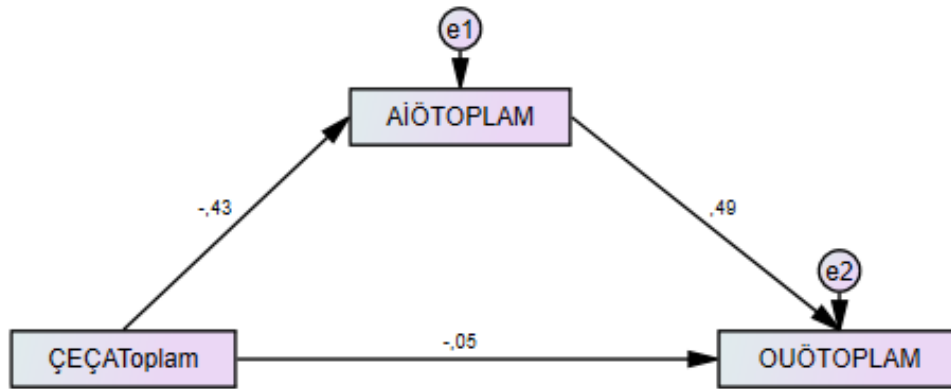


**Şekil 3:** Akran İlişkilerinin Okula Uyum Üzerindeki Etkisi

Şekil 3'te de görüldüğü üzere akran ilişkileri değişkeninin okula uyum değişkeni üzerindeki etkisi incelenmiştir ve Tablo 46'ya göre akran ilişkilerinin okula uyum üzerindeki etkisi kontrol edildiğinde istatistiksel olarak anlamlı ilişki ( $\beta=,51$ ;  $Sd= ,011$ ;  $t=14,907$ ;  $p<.001$ ) bulunmuştur.

**Tablo 46:** Akran İlişkilerinin Okula Uyum Üzerindeki Etkisine İlişkin Bulgular

			Std. Error	Beta	t	p
Okula Uyum (OUÖ)	<---	Akran İlişkileri (AİÖ)	,011	,511	14,907	,000



**Şekil 4:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması ile Okula Uyum Arasındaki İlişkide Akran İlişkilerinin Aracı Rolü



Şekil 4’te de görüldüğü üzere çocukların evlilik çatışmasını algılaması ile okula uyum arasındaki ilişkide akran ilişkilerinin aracı rolü etkisi incelenmiştir. Araştırmanın üç değişkeni arasındaki yapısal ilişkiler incelendiğinde Tablo 47’ye göre, çocukların evlilik çatışmasını algılaması ile okula uyum arasındaki ilişkinin ( $\beta=-,26$ ;  $Sd= ,013$ ;  $t=-6,721$ ;  $p<.001$ ) akran ilişkileri değişkeni aracı değişken olarak analize dahil edildiğinde ( $\beta=-,050$ ;  $Sd= ,013$ ;  $t=-1,312$ ;  $p=,190$ ) arasındaki ilişkinin anlamsızlaştığı görülmektedir. Söz konusu modelde, çocukların evlilik çatışmasını algılaması ile okula uyum arasındaki ilişkinin, aracı değişken olan akran ilişkileri analize dahil edildiğinde anlamsız olması; akran ilişkilerinin çocukların evlilik çatışmasını algılaması ile okula uyumu arasında tam aracı role sahip olduğu söylenebilmektedir.

**Tablo 47:** Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması ile Okula Uyum Arasındaki İlişkide Akran İlişkilerinin Aracı Rolüne İlişkin Bulgular

			Std. Error	Beta	t	p
Akran İlişkileri (AİÖ)	<---	Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması (ÇEÇA)	,039	-,43	-11,849	,000
Okula Uyum (OUÖ)	<---	Akran İlişkileri (AİÖ)	,012	,490	12,937	,000
Okula Uyum (OUÖ)	<---	Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması (ÇEÇA)	,013	-,050	-1,312	,190

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmış ve literatürde yer alan benzer araştırma bulgularıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bu bölümde araştırma bulgularına dayanılarak çeşitli önerilere yer verilmiştir

### SONUÇ VE TARTIŞMA

İlk olarak öğrencilerin evlilik çatışmalarını algılama düzeyleri ile akran ilişkileri düzeyleri ve okula uyum düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın ana ve birinci alt amacına ilişkin yapılan Pearson Korelasyon analizi çerçevesinde toplam okula uyum ilişkileri puanları ile toplam akran ilişkileri puanları arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu cümleye istinaden şu yorum yapılabilir; okula uyumu daha iyi olan öğrenciler, akranlarıyla daha sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurma eğiliminde olabilirler. Toplam çocukların evlilik çatışması algılaması puanları ile toplam okula uyum puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan yola çıkarak, ergenlerin ebeveynleri arasında daha yüksek düzeyde çatışma algıladıklarında, bu durumun onların okula uyumunu olumsuz yönde etkileme eğiliminde olduğunu söyleyebiliriz. Toplam akran ilişkileri puanları ile toplam çocukların evlilik çatışması algılaması puanları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, çocuklar ebeveynleri arasında daha yüksek düzeyde çatışma algıladıklarında, bu durum akranlarıyla olan ilişkilerini olumsuz yönde etkileme eğiliminde olabilir.

Literatürde bu bulguları destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Fincham ve Osborne (1996) ebeveynlerinin evlilik çatışmasını daha olumsuz olarak algılayan çocukların, ebeveynleriyle daha zayıf ilişkilere sahip olduklarını ve bunun da daha zayıf akran ilişkilerine yol açtığını tespit etmişlerdir. Goguen, Nordstorm ve Hiester (2010) akran ilişkileri ile okula uyum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgulardan yola çıkarak şu yorumlar yapılabilir; olumlu akran ilişkileri, öğrencilere okuldaki stres ve zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek sosyal destek sağlayabilir. Ya da öğrencilerin okulda bir aidiyet ve kabul duygusu hissetmelerine de yardımcı olabilir. Öte yandan, Barletta ve O'Mara (2006) evlilik çatışmasının hem içselleştirme hem de dışsallaştırma sorunları dâhil olmak üzere çocuk uyum sorunlarının önemli bir yordayıcısı olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Ablow, Measelle, Cowan ve Cowan (2009) çocukların evlilik çatışması algılarının okula uyumlarıyla negatif ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Son olarak,

Sturge-Apple, Davies, Winter, Cummings ve Schermerhorn (2008) çocukların evlilik çatışmasına ilişkin içsel temsillerinin okula uyumlarıyla ilişkili olduğunu bulmuştur. Evlilik çatışmasını daha olumsuz temsil eden çocukların okulda, dikkatlerini toplamada ve akranlarıyla geçinmede güçlük gibi sorunlar yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir.

Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği, Akran İlişkileri Ölçeği ve Okula Uyum Ölçeği ile bu üç ölçeğin alt boyutları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda, çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği alt boyutlarından “çatışma” boyutu ile “Okula Uyum Ölçeği” arasında negatif yönlü; “Akran İlişkileri Ölçeği” arasında negatif yönlü; Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yakınlık” “koruma” “yardım” “çatışma” “birliktelik” alt boyutları arasında negatif yönlü; “Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği” ile pozitif yönlü; Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği alt boyutlarından “kendini suçlama” alt boyutu arasında pozitif yönlü; Çocukların Evlilik Çatışması Algılaması Ölçeği alt boyutlarından “tehdit” alt boyutu arasında pozitif yönlü istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Literatürde evlilik çatışmasıyla ilgili kendini suçlama, tehdit ve çatışma alt boyutu içeren çalışmalara bakıldığında, çocukların evlilik çatışmasıyla ilgili olarak kendilerini suçladıkları, yani çatışmanın sebebi olarak kendilerini gördükleri durumda; çatışmadan kaynaklı negatif duygulanımlarının artmasının da beklendiği görülmektedir (Steinberg, 2007). Benzer şekilde Grych ve Fincham (1993), Grych ve arkadaşları (2003), çocukların çatışmanın nedeni olarak kendilerini algıladıklarında, çatışmadan dolayı sorumluluk ve suçluluk hissedip müdahale etmeye çalışmalarının, çatışmadan dolayı da kendilerinin ve anne babalarının ilişkisinin geleceği konusunda tehdit hissetmeleri, kendilerine güvenlerinde azalma, depresyon, kaygı gibi problemlerle ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. Bu çalışmayı destekler nitelikte, Öz (1999) 9-12 yaş arası 232 öğrenci ile çalıştığı araştırmasında, çocukların tehdit algıları ile depresyon, kendini suçlama ile depresyon ve dışsallaştırılmış davranış problemleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Atıcı (2019) ise kendini suçlama davranışı ile benlik saygısının negatif yönde ilişkili olduğunu saptamıştır.

Bu çalışmalara göre şu yorum yapılabilir; çocukların veya ergenlerin çevrelerinde potansiyel tehlikeler veya olumsuz koşullar gibi tehditler algıladıklarında, depresyon belirtileri yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğu anlamını çıkarabiliriz. Ayrıca, tehdit algıladıklarında, bu deneyimleri içselleştirebilir ve suçu kendilerine atfedebilirler. Kendini suçlama, depresyonun gelişmesine veya şiddetlenmesine katkıda bulunan bir faktör olabilir. Olumsuz olaylar veya koşullar için kendilerini suçlayan ergenler, öz değer, öz saygı ve öz yeterlilik duygularında bir azalma yaşayabilirler. Dışsallaştırılmış davranış sorunları, dışa

dönük ve doğası gereği yıkıcı veya agresif olabilen davranışları ifade eder (Austin ve Sciara, 2012). Çocuklar çevrelerindeki tehditleri algıladıklarında daha dışsal davranış sorunları sergileyebilirler. Bu, eyleme geçme, saldırganlık, meydan okuma veya duygularını ve davranışlarını düzenlemede zorluk olarak ortaya çıkabilir.

Bu görüşü destekler nitelikte, Kızıldağ ve Şendil (2006), çocukların çatışma özelliklerine dair algıları ile davranış problemleri arasında; tehdit algıları ile davranış problemleri arasında, tehdit algıları ile çatışma özelliklerine dair algıları arasında olumlu ve anlamlı korelasyonlar tespit etmişlerdir. Aynı şekilde, çatışmaların çocukla ilgiliği ile çocuklarda kendini suçlama arasında ve çocukların çatışmalara şahit olması ile davranış problemleri arasında pozitif ve anlamlı bir korelasyon tespit etmişlerdir. Bir başka çalışmada ise Stocker ve Youngblade (1999), evlilik çatışmasının çocukların yakın arkadaş ve kardeş ilişkileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Çocuklardaki tehdit algısının bu ilişkide önemli bir belirleyici olduğunu, tehdit algısının artmasıyla arkadaş ve kardeş ilişkilerinde problemlerin artması arasında pozitif bir korelasyon olduğunu tespit etmişlerdir. Koçer ve Bacanlı (2020) yaptıkları araştırmada ikinci sırada ortalamaya sahip kendini suçlama alt ölçeği puan ortalamasının sebebinin, araştırmaya katılan çocukların anne-babaları arasındaki çatışmanın nedeni olarak kendilerini görmeleri ve bundan dolayı da kendilerini suçlamaları olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bulgu Şendil'in (1999) yaptığı araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Şendil (1999) tarafından yapılan çalışmada araştırmacı, çocukların evlilik çatışmasına tepkilerini, eşler arasında çatışmalı etkileşimi gösteren kartlar aracılığıyla değerlendirmiştir. Bu kartlar karşısında çocukların %93'ü umutsuzluk, endişe ve korku yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu çocukların %81,61'i de çatışmaya müdahale etmeyi düşündüklerini belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, çocuklarının çatışmanın nedenini merak ettiklerini, çatışmalı ortamdan kaçıp kurtulmak istediklerini, çatışmanın nedeninin kendileriyle ilgili olduğunu düşündüklerini ve anne babalarına karşı olumsuz duygular hissettiklerini ifade ettikleri kanısına varılmıştır.

Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından "birliktelik" alt boyutu ile Okula Uyum Ölçeği arasında pozitif yönlü; Akran İlişkileri Ölçeği ile arasında pozitif yönlü; Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından "yakınlık" "koruma" ve "yardım" alt boyutları arasında pozitif yönlü; Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından "çatışma" alt boyutu arasında negatif yönlü istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Literatürde bu bulguları destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Wentzel, Barry ve Caldwell (2004) tarafından yapılan araştırma, erken ergenlik döneminde akran kabulü, okul uyumu ve akademik performans arasındaki ilişkiyi ortaya koymuştur. Çalışmada akranlardan kabul ve destek dâhil olmak

üzere olumlu akran ilişkilerinin daha iyi okul uyumu ve daha yüksek akademik performans ile ilişkili olduğunu tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Ryan ve Shim (2008) tarafından yapılan boylamsal bir çalışmada araştırmacılar, akran kabulü ile okul uyumu arasındaki karşılıklı ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmacılar, olumlu akran kabulünün daha iyi okul uyumunu öngördüğünü ve bunun tersinin, ilişkinin çift yönlü doğasını vurguladığını ileri sürmüşlerdir. Diğer bir çalışmada Wang ve Eccles (2012), akran ilişkilerinin erken ergenlik döneminde okula uyum ve akademik başarı üzerindeki etkisini ortaya koymuştur. Bulgular, arkadaşlık kalitesi ve akran desteği ile karakterize edilen olumlu akran ilişkilerinin, daha yüksek düzeyde okula uyum ve akademik başarı ile ilişkili olduğunu göstermiştir.

Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “çatışma” alt boyutu ile Okula Uyum Ölçeği arasında negatif yönlü; Akran İlişkileri Ölçeği ile arasında pozitif yönlü; Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yardım” alt boyutu arasında pozitif yönlü istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunurken; Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yakınlık” alt boyutu ve Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “koruma” alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yardım” alt boyutu ile Okula Uyum Ölçeği arasında pozitif yönlü; Akran İlişkileri Ölçeği ile arasında pozitif yönlü; Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yakınlık” alt boyutu arasında pozitif yönlü; Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “koruma” alt boyutu arasında pozitif yönlü istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. “Yakınlık” alt boyutu tipik olarak akran ilişkilerindeki duygusal bağı, yakınlığı ve aidiyet duygusunu ifade eder. Öte yandan okula uyum, bir öğrencinin okulun akademik ve sosyal ortamına uyum sağlama ve gelişme becerisinin çeşitli yönlerini kapsar. Yapılan araştırmalar, okula uyumu teşvik etmede yakınlık da dâhil olmak üzere olumlu akran ilişkilerinin önemini vurgulamaktadır. Bu bulguları destekleyen ve literatürde yer alan, Wentzel (1993) tarafından yapılan bir çalışmada, ortaokul öğrencilerinde akran kabulü, arkadaşlık kalitesi ve okula uyum arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgular, arkadaşlıklarda daha yüksek yakınlık düzeylerinin, daha yüksek akademik bağlılığın ve daha az davranış sorununun, daha iyi okul uyumu ile pozitif olarak ilişkili olduğunu göstermiştir. Benzer şekilde, Juvonen, Graham ve Schuster (2003) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar, akran ilişkilerinin erken ergenler arasında okula uyum ve psikososyal iyilik halindeki rolünü incelemişlerdir. Sonuçlar, yakın ve destekleyici arkadaşlıklar yaşamının, daha yüksek benlik saygısı ve daha düşük depresif belirtiler de dâhil olmak üzere daha iyi okul uyumu ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu çalışmalar, Akran İlişkileri Ölçeğinin “yakınlık” alt boyutu ile “Okula Uyum Ölçeği” arasında pozitif bir ilişki olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır. Akran

ilişkilerindeki yakınlık ve duygusal bağlar, akademik katılım, psikososyal esenlik ve sosyal beceriler dâhil olmak üzere daha iyi okul uyum sonuçlarına katkıda bulunabilir.

Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “koruma” alt boyutu ile “Okula Uyum Ölçeği” arasında pozitif yönlü; Akran İlişkileri Ölçeği ile arasında pozitif yönlü; Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yakınlık” alt boyutu arasında pozitif yönlü istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarından “yakınlık” alt boyutu ile “Okula Uyum Ölçeği” arasında pozitif yönlü; Akran İlişkileri Ölçeği ile arasında pozitif yönlü; istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Akran İlişkileri Ölçeğindeki “koruma” alt boyutu tipik olarak, akran grubu içinde bir güvenlik ve koruma duygusu yaratarak, akranların birbirlerine destek, anlayış ve yardım sağlama derecesini ifade eder. Akran koruması, yardım, yakınlık ve okula uyum ile arasındaki ilişkiye dair bazı çalışmalar literatürde mevcuttur Farmer, Hamm, Leung, Lambert ve Gravelle (2011) tarafından yapılan bir çalışmada araştırmacılar, akran desteğinin ilkökul öğrencileri arasında okula uyum üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Koruma ve yardım unsurlarını içeren daha yüksek akran desteği düzeylerinin, akademik katılım ve sosyal yeterlilik de dâhil olmak üzere daha iyi okul uyum sonuçları ile ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Benzer şekilde, Ojanen, Grönroos ve Salmivalli (2005) tarafından yürütülen bir çalışmada araştırmacılar, öğrenciler arasında akran sosyal desteği ile okula uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgular, koruma ve anlayışla karakterize edilen akran desteğinin, okulu sevme ve akademik motivasyon da dâhil olmak üzere okula uyum ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Demaray ve Malecki (2002) tarafından yapılan bir diğer çalışmada araştırmacılar, erken ergenlik döneminde akran mağduriyeti, sosyal destek ve okula uyum arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bulgular, akran desteği ve korumasının, mağduriyetin okula uyum üzerindeki olumsuz etkilerine karşı tampon görevi gördüğünü göstermiştir. Akranlarından daha fazla destek algılayan öğrenciler, mağduriyet deneyimleri karşısında bile okula daha iyi uyum sağlamışlardır.

Wentzel, Barry ve Caldwell (2004) tarafından yürütülen bir başka çalışmada ise araştırmacılar, erken ergenlik döneminde okula uyumda akranlardan alınan yardım da dâhil olmak üzere sosyal desteğin rolünü incelemişlerdir. Çalışma, destek ve yardım ile karakterize edilen olumlu akran ilişkilerinin, daha yüksek akademik bağlılık, okulla ilgili stresin azalması ve gelişmiş sosyal beceriler dâhil olmak üzere daha iyi okul uyumu ile ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu bulgulardan hareketle şu yorumlar yapılabilir; başkalarına yardım etmek gibi prososyal davranışlarda bulunmak, genellikle hem yardım eden hem de yardım alan kişi için olumlu sonuçlarla ilişkilendirilir. Akran ilişkileri bağlamında, akranlara yardım ve destek

sağlamak, genel gelişime ve okula uyum sağlamaya katkıda bulunabilecek kişisel gelişimi, empatiyi ve sosyal becerileri geliştirebilir.

Akran ilişkilerindeki çatışmalar, akademik performans, sosyal bütünleşme ve duygusal iyilik dâhil olmak üzere okula uyumun çeşitli yönleri üzerinde zararlı etkilere sahip olabilir. Çatışmalar devam ettiğinde, sosyal izolasyona, dışlanmaya ve olumlu arkadaşlıklar kurmada zorluklara yol açabilir. Sosyal destek ve bütünleşme eksikliği, yalnızlık duygularına, düşük benlik saygısına ve genel sosyal uyumun azalmasına sebep olabilir (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006).

Araştırmada anne babaların evlilik çatışmalarını algılama düzeyleri, ergen çocuklarının akran ilişkileri düzeyleri ve okula uyum düzeylerinin demografik değişkenlere (cinsiyet, yaş, sınıf, okul türü ve ebeveyn eğitim durumu) göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ilk olarak öğrencilerin akran ilişkileri puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Yapılan analizler neticesinde öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanlarının, “birliktelik” alt boyutunda cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılığın, erkeklerde kadınlara kıyasla yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle erkek öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmekten daha fazla keyif aldığı durumlar olduğunu söylemek mümkündür. Aynı zamanda erkek öğrencilerin akranlarıyla sosyal etkileşimlerinde kendilerini daha fazla dâhil edilmiş, desteklenmiş veya meşgul hissettikleri de söylenebilir. Literatürde de araştırma bulgusunu destekleyen çalışmalar mevcuttur.

Bu doğrultuda Laursen, Bukowski, Aunola ve Nurmi (2007) sosyal izolasyonun çocukların uyumu üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmada arkadaşlıkların koruyucu rolünü incelemişlerdir, yakın arkadaşlıklara sahip olmanın sosyal izolasyonun zararlı etkilerine karşı bir tampon görevi gördüğünü ve ergenler arasında daha iyi psikolojik ve sosyal refaha yol açtığını vurgulamışlardır. Bu bulgudan anlaşıldığı üzere ergenlerin okul ortamında veya okul dışında birliktelik yaşayacakları ortamlar geliştirildiğinde çeşitli sorunlu davranışlardan uzak kalabileceklerini söylemek mümkündür. Ekolojik sistem teorisine göre de yetenek geliştirme sürecinde karşılıklı ve parça bütün ilişkisinin devam etmesi önemli görülmektedir. Ergenler arasındaki paylaşılan özellikler karşılıklı güveni arttırabilmekte ve bu durum birlikteliklerine yansiyabilmektedir. Benzer şekilde Totan ve Yöndem (2007) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacılar, ergenlerin anne baba ile ilişkilerindeki artışın erkeklerde kızlara göre zorbalığa katılmama olasılığını artırdığını, kızlarda ise akran ilişkilerindeki artışın erkeklere oranla zorba/kurban olma olasılığını artırdığını bulmuşlardır.

Öğrencilerin akran ilişkileri puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. 16 yaşındaki öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanlarının 14 ve 15 yaşındaki öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgudan hareketle yaş ilerledikçe akran ilişkilerinin daha da önem kazandığını söylemek mümkündür. Literatürde de bu bulguları destekler nitelikte araştırmalar mevcuttur. Taştekin (2016) tarafından yapılan araştırmada akran ilişkileri ile yaş değişkeni arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde Güler (2019) tarafından yapılan araştırmada ergenlerin akran ilişkilerinin yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akran ilişkileri puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu farklılık, 11. sınıf öğrencilerinin “birliktelik” alt boyutu puanlarının 9. ve 10. sınıf öğrencilerine kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermiştir. Gözlenen anlamlı fark, ortalama olarak, 11. sınıf öğrencilerinin, 9. ve 10. sınıflardaki öğrencilere kıyasla, akran ilişkilerinde daha yüksek birliktelik algısı bildirdiklerini göstermektedir. Bu, 11. sınıf öğrencilerinin daha genç öğrencilere kıyasla akranlarıyla daha güçlü yoldaşlık, arkadaşlık veya yakınlık duyguları göstermiş olabileceğini düşündürmektedir. Bu farklılığa katkıda bulunan birkaç faktör olabilir. Birincisi, öğrenciler lise yıllarında ilerledikçe, akranlarıyla ilişki kurmak ve geliştirmek için daha fazla fırsata sahip olabilirler. Birlikte geçirilen bu zaman, 11. sınıf öğrencileri arasında daha güçlü bağlara ve daha büyük bir birliktelik duygusuna yol açabilir. Ayrıca, sınıf seviyeleri arasındaki olgunluk ve sosyal gelişim farklılığı, algılanan birliktelik puanlarındaki farklılaşmaya katkıda bulunabilir. Mezuniyete daha yakın olan 11. sınıf öğrencileri, kendi sınıf seviyeleri içinde daha fazla uyum ve deneyim paylaşımına sahip olabilir ve bu da “birliktelik” alt boyutunda daha yüksek puanlar almalarına neden olabilir. Literatüre bakıldığında da bu görüşü destekleyen çalışma mevcuttur. Yücetürk (2018) lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada 10. sınıf öğrencilerinin 9. sınıf öğrencilerinden ve 11. sınıf öğrencilerinin de 10. sınıf öğrencilerinden akran ilişkileri puanlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanlarının, birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılıklar; Anadolu Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanlarının İmam Hatip Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu, Anadolu Liselerindeki öğrencilerin İmam Hatip Liselerindeki öğrencilere göre genel akran ilişkileri kalitesini daha yüksek düzeyde algıladıklarını gösterebilir.



Güzel Sanatlar Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilerin “birliktelik” alt boyutu toplam puanlarının İmam Hatip Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilere kıyasla; anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerinin, İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre akranlarıyla daha fazla bir arada vakit geçirme ve işbirliği duygusu algıladıklarını gösterebilir.

Meslek Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilerin çatışma alt boyutu toplam puanlarının Güzel Sanatlar Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum Meslek Lisesi öğrencilerinin Güzel Sanatlar Lisesi öğrencilerine göre akran ilişkilerinde daha fazla çatışma yaşadıklarını gösterebilir.

Fen Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilerin yardım alt boyutu toplam puanlarının İmam Hatip Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, Fen Lisesi öğrencilerinin İmam Hatip Lisesi öğrencilerine göre akranlarından daha yüksek düzeyde yardım ve destek algıladıklarını gösterebilir.

Anadolu Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilerin koruma alt boyutu toplam puanlarının İmam hatip lisesinde eğitimine devam eden öğrencilere kıyasla; anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, Anadolu Liselerindeki öğrencilerin İmam Hatip Liselerindeki öğrencilere göre akranları tarafından daha fazla korunduklarını ve desteklendiklerini gösterebilir.

Anadolu Lisesinde ve Fen Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilerin yakınlık alt boyutu toplam puanlarının İmam Hatip Lisesinde eğitimine devam eden öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum, Anadolu ve Fen Liselerinde okuyan öğrencilerin, İmam Hatip Liselerinde okuyan öğrencilere göre akranlarıyla daha güçlü bir duygusal yakınlık ve bağ kurduklarını gösterebilir.

Bu bulgular ışığında genel olarak şu yorumlar yapılabilir; Anadolu Liseleri, Güzel Sanatlar Liseleri, Meslek Liseleri ve Fen Liselerindeki öğrencilerin birden fazla boyutta İmam Hatip Liselerindeki öğrencilerden farklı puan kalıpları sergilemesi, farklı okullardan öğrenciler arasında akran ilişkileri ve sosyal dinamiklerde potansiyel farklılıklar olduğunu düşündürmektedir. Farklı okul türleri, öğrenciler arasında değişen seviyelerde birliktelik, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık ile ilişkilidir. Bununla birlikte, bu farklılıkların altında yatan nedenleri ve bunların öğrencilerin farklı okul ortamlarındaki sosyal deneyimleri üzerindeki etkilerini anlamak için daha fazla araştırma gerekli olacaktır. Genel olarak bu bulgular, farklı okul türlerinin öğrencilerin akran ilişkileri üzerinde değişen etkileri olabileceğini göstermektedir. Anadolu Liseleri ve Fen Liseleri, potansiyel olarak daha olumlu ve destekleyici bir akran ortamına işaret eden çeşitli alt boyutlarda daha yüksek puanlarla ilişkilendirilmiştir. Öte yandan, İmam Hatip Liselerinin bazı alt boyutlarda daha düşük

puanlara sahip olması, bu okullarda akran ilişkilerini etkileyen faktörlerin daha fazla araştırılması gerektiğini düşündürmektedir.

Öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanlarının, “Birliktelik” alt boyutu puanlarında anne eğitim durumu değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma, annesi lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğrencilerin yardım puanları annesi okuryazar olmayan, ilkokul, ortaokul, lise ve lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgulardan yola çıkarak, annenin eğitim durumunun ergenlerin akran ilişkilerinde önemli bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Bu, annelerin eğitim durumunun, öğrencilerin çalışma bağlamında akranlarına yardım ve destek sağlama becerilerini etkilemiş olabileceğini gösterebilir. Yüksek lisans dereceleri gibi daha yüksek anne eğitimi düzeylerinin, öğrencilerin akran ilişkilerinde başkalarına yardım etme becerilerine veya tutumlarına olumlu katkıda bulunmuş olabileceğini düşündürmektedir. Öte yandan anne ve babaların çocuklarının sosyal gelişimleri için önemli bir yere sahip olduğunu unutmamak gerekir. Bu bağlamda çocuklarının akranlarıyla olan iletişimlerinde olumlu, destekleyici ve teşvik edici bir tutum sergilemeleri onların sağlıklı arkadaş ilişkileri için temel görevi görebilir. Literatürde de bu bulguları destekler nitelikte araştırma mevcuttur. McLoyd ve Wilson (1991) tarafından yapılan bir çalışmada, anne eğitiminin ergenlerde olumlu sosyo-duygusal sonuçlarla bağlantılı olduğu tespit edilmiştir. Daha yüksek anne eğitimi, daha düşük düzeyde içselleştirme ve dışsallaştırma davranış sorunları, daha yüksek benlik saygısı ve daha iyi sosyal yeterlilik ile ilişkilendirilmiştir.

Öğrencilerin Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanlarının “yardım ve koruma” alt boyutu puanlarında baba eğitim durumu değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma, babası lisansüstü eğitim seviyesine sahip öğrencilerin yardım ve koruma puanları babası ilkokul, ortaokul, lise ve lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, ergenlerin akran ilişkilerinde yardım ve destek algılarında baba eğitim düzeyinin etkili olduğunu düşündürmektedir. Babası daha yüksek eğitim düzeyine sahip ergenler, babası daha düşük eğitim düzeyine sahip olanlara göre akranlarından daha fazla destek ve yardım alma duygusu yaşayabilirler. Bu farklılığın nedenleri çok yönlü olabilir. Daha yüksek baba eğitimi seviyeleri, ergenlere sosyal destek için daha fazla kaynak ve fırsat sağlayabilen daha yüksek bir sosyoekonomik durumla ilişkilendirilebilir. Ayrıca, eğitim düzeyi yüksek olan babaların daha iyi iletişim becerilerine, problem çözme becerilerine ve çocuklarına aktarabilecekleri bilgilere sahip olmaları, ergenlerin akran ilişkilerinde yardım ve koruma algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Her eğitim düzeyinde bireysel farklılıklar vardır ve ebeveynlik tarzı, aile dinamikleri ve genel sosyal çevre gibi diğer çeşitli faktörler de ergenlerin akran

ilişkilerinde yardım ve koruma algılarını şekillendirmede rol oynayabilir. Literatürde de bu bulguları destekler nitelikte araştırma mevcuttur. Güler'in (2019) yürüttüğü çalışmada araştırmacı, ergenlerin akran ilişkilerinin cinsiyet, yaş, anne ve baba eğitim durumu ve okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaştığı fakat akran ilişkilerinin kardeş sayısı ve doğum sırasına göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna varmıştır.

Öğrencilerin, "Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği" toplam puanlarının, çatışma özellikleri, tehdit ve kendini suçlama alt boyutlarında yaşa göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılıklar; 16 yaşında öğrencilerin Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği toplam puanlarının 14 yaşındaki öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum; 16 yaşında öğrencilerin çatışma alt boyutu puanlarının 14 yaşındaki öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

16 yaşında öğrencilerin tehdit alt boyutu puanlarının 14 ve 15 yaşındaki öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

14 yaşındaki öğrencilerin kendini suçlama alt boyutu puanlarının 16 yaşındaki öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu bulgular ışığında genel olarak şu yorumlar yapılabilir; ortalama olarak 16 yaşındaki öğrencilerin, 14 yaşındaki öğrencilere kıyasla çatışma özellikleri, tehdit ve kendini suçlama alt boyutlarında evlilik çatışması algıları açısından daha yüksek puanlara sahip oldukları anlamına gelmektedir. 16 yaşındakiler tarafından temsil edilen daha büyük ergenlerin, 14 yaşındakiler tarafından temsil edilen daha küçük ergenlere kıyasla evlilik çatışmasını farklı algılayabileceklerini veya daha yoğun yaşayabileceklerini düşündürebilir. Bu bulgular, öğrencilerin 14 yaşından 16 yaşına ilerledikçe, çatışma özelliklerini algılamalarında, evlilik içi çatışmalarda algıladıkları tehdit düzeyinde ve bu tür çatışmalar için kendilerini suçlama eğilimlerinde bir artış olabileceğini düşündürebilir. Ergenlerin zaman içindeki bilişsel ve duygusal gelişimleri, aileleri içindeki evlilik çatışmalarını daha iyi anlamalarına ve algılamalarına olanak tanıyabilir. Artan olgunlukla birlikte, ebeveynlerinin ilişkisindeki dinamiklerin ve gerilimlerin daha fazla farkına varabilirler. Aynı zamanda ergenlerin farklı yaş grupları algılanan evlilik çatışmasına farklı tepkiler verebilir. Daha küçük yaştaki ergenler çatışmalara karşı daha savunmasız ve duyarlı olabilir ve evlilik uyumsuzluğuna tepki olarak daha fazla duygusal sıkıntı ve dışa dönük davranışlar sergileyebilirler. Öte yandan, daha büyük ergenler daha iyi başa çıkma mekanizmaları geliştirmiş olabilir ve çatışmaya tepki olarak daha fazla içselleştirici davranışlar veya duygusal geri çekilme gösterebilirler.

Literatüre bakıldığında da bu görüşü destekleyen çalışmalar mevcuttur. Şendil ve Kızıldağ (2003), yürüttükleri çalışmada 13 ve üzeri yaş grubundaki çocukların, 5-7 ve 8-12 yaş grubundaki çocuklara oranla tehdit algılarının daha düşük olduğunu ve bu yaş grubundaki çocukların çatışma özelliklerine ilişkin algılarının 8-12 yaş grubuna göre daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Ohannessian, Lerner, Lerner ve von Eye (2000), ergenlerin ve ebeveynlerin aile işleyişi algıları arasındaki farklılıkları ve bunun ergen öz yeterliliği ile ilişkisini incelemişlerdir. Bulgular, daha yaşlı ergenlerin (15-16 yaş) daha genç ergenlere (11-12 yaş) kıyasla daha yüksek düzeyde algılanan evlilik çatışması bildirdiklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde; Davies ve Windle (2001) yaş ve cinsiyet farklılıklarını göz önünde bulundurarak evlilik çatışmasının ergen uyumu üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Bulgular, daha genç ergenlerin daha büyük ergenlere kıyasla evlilik çatışmasının içselleştirme semptomları üzerindeki olumsuz etkilerine karşı daha savunmasız olduğunu göstermiştir. Başka bir çalışma, Jager, Yuen, Putnick, Hendricks ve Bornstein (2015) yaşın düzenleyici etkilerini göz önünde bulundurarak, evlilikteki istikrarsızlık (çatışma dâhil) ile çocuk uyumsuzluğu arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Sonuçlar, evlilik istikrarsızlığının ergen uyumsuzluğu üzerindeki olumsuz etkisinin erken ergenlik döneminde geç ergenliğe kıyasla daha güçlü olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin, “Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği” toplam puanlarının, tehdit alt boyutunda sınıf değişkenine göre farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılıklar; 9. sınıf olan öğrencilerin tehdit alt boyutu puanlarının 11. sınıf öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular ışığından şu yorumlar yapılabilir; ergenlerin evlilik çatışmalarına ilişkin anlayışları ve algıları, farklı gelişim aşamalarında ilerledikçe değişebilir. Dokuzuncu sınıf öğrencileri tipik olarak daha gençtir ve ilişki dinamikleri hakkında daha sınırlı bir anlayışa sahip olabilirler. Bu da onların evlilik çatışmalarını daha tehdit edici olarak algılamalarına yol açabilir. Buna karşılık, 11. sınıf öğrencileri daha bilişsel ve duygusal olgunluğa sahip olabilir ve bu da çatışmaları daha az tehdit algısıyla yorumlamalarına olanak tanıyabilir. Öte yandan 11. sınıftakiler gibi daha büyük ergenler, kendi ilişkilerinde çatışmaya tanık olma ve bu çatışmada yön bulma veya başkalarının ilişkilerini gözleme dâhil olmak üzere çeşitli sosyal ve ilişkisel deneyimlere daha fazla maruz kalmış olabilir. Bu maruz kalma, onlara daha geniş bir bakış açısı ve daha iyi başa çıkma becerileri sağlayarak, hâlâ baş etme becerilerini geliştirmekte olan 9. sınıf öğrencilerine kıyasla evlilik çatışmalarını daha az tehdit edici olarak algılamalarına yardımcı olabilir.

Öğrencilerin Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği toplam puanlarının, çatışma özellikleri, tehdit ve kendini suçlama alt boyutlarında okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır.

Anadolu Lisesinde eğitim gören öğrencilerin “Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği” toplam puanları, diğer lise türlerine oranla daha düşüktür. Bu durum Anadolu Liselerine devam eden çocukların diğer lise türlerindeki öğrencilere göre evlilik çatışmalarını daha az algıladıkları veya bu tür çatışmalara ilişkin farkındalık düzeylerinin daha düşük olabileceğini düşündürülebilir.

Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin çatışma alt boyutunda ise Anadolu Lisesinde eğitim gören öğrencilerin puanları Güzel Sanatlar ve İmam Hatip Lisesinde eğitim gören öğrencilere göre daha düşüktür. Bu durum, Anadolu Lisesi öğrencilerinin, Güzel Sanatlar ve İmam Hatip lisesi öğrencilerine göre ebeveynlerinin evlilik çatışmalarında daha az çatışma özelliği algıladıklarını gösterebilir. Çatışma özellikleri, çocukların ebeveynleri arasında gözlemledikleri veya deneyimledikleri çatışmaların yoğunluğuna, sıklığına veya belirli yönlerine atıfta bulunabilir.

Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin tehdit alt boyutuna göre İmam Hatip Lisesinde eğitim gören öğrencilerin puanlarının diğer liselere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, İmam Hatip lisesi öğrencilerinin diğer lise öğrencilerine göre anne-baba evlilik çatışmalarında daha fazla tehdit algıladıkları anlamına gelebilir. Bu bağlamda tehdit, ebeveynler arasındaki çatışmalarla ilişkili potansiyel zarar, tehlike veya olumsuz sonuçların algılanması anlamına gelebilir.

Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin kendini suçlama alt boyutunda Anadolu Lisesinde eğitim gören öğrencilerin puanlarının diğer liselere göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, Anadolu Lisesindeki ergenlerin, diğer lise türlerindeki öğrencilere göre ebeveynlerinin evlilik çatışmalarından kendilerini daha az sorumlu tuttıklarını gösterebilir. Kendini suçlama, ebeveynler arasında meydana gelen ve ergenler için olumsuz psikolojik sonuçları olabilecek çatışmaların sorumluluğunu veya kusurunu içselleştirme eğilimini ifade edebilir.

Öğrencilerin Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği toplam puanlarının, “Kendini suçlama” alt boyutunda anne eğitim durumu değişkenine göre bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar, annesi okuryazar olmayan öğrencilerin kendini suçlama puanları ilkokul, ortaokul, lise, lisans ve yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olan öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu durum, anneleri okuma yazma bilmeyen öğrencilerin evlilik çatışmalarına tanık olduklarında veya yaşadıklarında, suçu kendilerine atfetme olasılıklarının daha yüksek olduğu anlamına gelebilir. Öte yandan, anneleri eğitim düzeyi yüksek olan çocukların bu tür durumlarda kendilerini suçlama eğilimlerinin daha az olduğunu söylemek de mümkündür.

Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin Okula Uyum Ölçeğinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerde kız öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu bulgular ışığında şu yorumlar yapılabilir; cinsiyet rolleri ve davranışlarıyla ilgili toplumsal normlar ve beklentiler, erkek ve kız öğrencilerin okul ortamını nasıl algıladıklarını ve yönlendirdiklerini etkileyebilir. Öte yandan erkek öğrencilerin farklı baş etme stratejilerine veya okula uyumlarını olumlu yönde etkileyen bazı yılmazlık faktörlerine sahip olabilme ihtimallerini de göz önünde bulundurmak gerekebilir. Bu faktörler, etkili problem çözme becerilerini, duygusal düzenleme yeteneklerini veya okul ortamında destekleyici bir sosyal ağı içerebilir. Literatüre bakıldığında da bu görüşü destekleyen çalışmalar mevcuttur.

Makas ve Düşünceli (2021) ergenlerin okula uyum puanlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Buna göre, erkeklerin kızlara göre okula uyum puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde, Zettergren (2003) tarafından yapılan çalışmada araştırmacı, reddedilen kız öğrencilerin okula ve okul çalışmalarına karşı olumsuz tutumlara sahip olduğunu tespit etmiştir. Pomerantz, Altermattve Saxon (2002) tarafından yapılan çalışmada araştırmacılar, ergenler arasında akademik performans ve iç sıkıntı arasındaki ilişkide cinsiyet farklılıklarını araştırmışlardır. Kızların akademik performanslarıyla ilgili olarak erkeklere göre daha fazla içsel sıkıntı yaşama eğiliminde oldukları bulunmuştur. Bu durum da cinsiyetin okula uyumla ilişkili duygusal deneyimleri etkileyebileceğini düşündürmüştür.

Öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği toplam puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. 16 yaşındaki öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği toplam puanlarının 15 yaşındaki öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular ışığında şu yorumlar yapılabilir; ergenlik, önemli bir büyüme ve değişim dönemidir. 15-16 yaşları arasındaki ergenler çeşitli bilişsel, duygusal ve sosyal dönüşümlerden geçerler. 16 yaşındaki ergenler, okula uyumlarını olumlu yönde etkileyebilecek daha büyük bir olgunluk ve öz-farkındalık aşamasına ulaşmış olabilirler. Aynı zamanda 15 yaşından 16 yaşına geçiş, genellikle daha zorlu dersler, standart sınavlar veya üniversiteye hazırlık gibi artan akademik taleplerle aynı zamana denk gelir. 16 yaşındaki ergenler, bu akademik baskılara daha iyi uyum sağlamış, etkili çalışma alışkanlıkları geliştirmiş ve yeteneklerine güven kazanmış olabilir, bu da 15 yaşındaki akranlarına göre daha yüksek okula uyum puanları ile sonuçlanabilir. Öte yandan yaş olarak daha büyük ergenler, okul ortamında sosyal bağlantılar ve destekleyici ilişkiler kurmak için daha fazla zamana sahip olmuş olabilirler.

Literatüre bakıldığında da bu görüşleri destekleyen çalışmalar mevcuttur. Wang ve Eccles (2013) yaptıkları çalışmada, ergenlik boyunca okul bağlılığı ve akademik motivasyonu

incelemişlerdir. Araştırmacılar, öğrencilerin erken ergenlikten orta ergenliğe ilerledikçe okul bağlılığının azalma eğiliminde olduğunu ve daha sonra geç ergenlik döneminde dengelendiğini veya hafifçe arttığını bulmuşlardır.

Tam tersi çalışmalar da mevcuttur; Rudasill, Reio, Stipanovic ve Taylor (2010) yaptıkları boylamsal çalışmada, erken ergenliğe geçiş yapan çocuklarda öğrenci-öğretmen ilişkisinin kalitesi, mizaç ve riskli davranışlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrenci-öğretmen ilişkisi kalitesi ile okul uyumu arasındaki pozitif ilişkinin erken ergenlikte geç ergenliğe kıyasla daha güçlü olduğu bulunmuştur. Wentzel ve Caldwell (1997) tarafından yapılan bir diğer çalışmada araştırmacılar, ortaokul öğrencilerinde akran ilişkileri, akademik başarı ve okula uyum arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Akran kabulü ve akademik başarı arasındaki pozitif ilişkinin erken ergenlikte geç ergenliğe kıyasla daha güçlü olduğunu bulmuşlardır.

Öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği toplam puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılıklar; 11. sınıf olan öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği toplam puanlarının 10. sınıf olan öğrencilere kıyasla anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgular ışığında şu yorumlar yapılabilir; öğrenciler lisenin son yıllarına yaklaştıkça, gelecekteki hedeflerine, hayallerine daha fazla odaklanabilirler ve okul ortamına katılımlarını, uyumlarını olumlu yönde etkileyebilecek daha büyük bir amaç ve motivasyon duygusuna sahip olabilirler. Literatüre bakıldığında bu görüşün tam tersi çalışmalar mevcuttur. Yalçın ve İnce (2023) tarafından yapılan tez çalışmasında araştırmacılar, lise düzeyindeki öğrencilerin sınıf düzeyi değişkeni ile okula uyum arasında anlamlı bir farklılık tespit etmişlerdir. Bu farklılık lise 1. sınıf düzeyi öğrencilerinin lehine bir başka deyişle lise 1. sınıf düzeyinin okula uyumu diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek seviyede bulunmuşken lise 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ise diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilere göre okula uyum düzeyleri en düşük seviyede bulunmuştur.

Öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği toplam puanlarının okul türü değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılıklar; Güzel Sanatlar Lisesinde eğitime devam eden öğrencilerin İmam Hatip Lisesine, Meslek Lisesine ve Spor Lisesine devam eden öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular ışığında şu yorumlar yapılabilir; farklı okul türlerinin farklı akademik odakları ve ortamları vardır. Güzel Sanatlar Liseleri tipik olarak görsel sanatlar, müzik, dans veya tiyatro gibi sanatsal disiplinlerde uzmanlaşmış eğitim verir. Bu programların yaratıcı ve ifade edici doğası, olumlu ve destekleyici bir öğrenme ortamına katkıda bulunabilir ve öğrenciler arasında daha iyi okula uyumu teşvik edebilir.

Literatüre bakıldığında da bu görüşü destekleyen çalışmalar mevcuttur. Dağ (2018) tarafından yürütülen çalışmada araştırmacı, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin

okula uyum süreçlerini zorlaştıran nedenleri, okul sosyal hizmeti bağlamında ortaya çıkartmıştır. Bulgular, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi 9. sınıf öğrencilerinin ortaöğrenim disiplin yönetmeliğini bilmemeleri, akademik başarılarının düşük olması ve 9. sınıflarda haftada 40 saat kültür dersi ağırlıklı yoğun bir program uygulanması, okul ortamına uyum sürecini zorlaştırdığını göstermiştir. Uyum problemi en fazla dışsal davranış problemi olarak yansımıştır. Tam tersi olarak Makas ve Düşünceli (2021) yaptıkları çalışmada, ergenlerin okula uyumlarını okul türüne göre incelediklerinde ergenlerin okula uyum puanlarının okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Benzer şekilde; Yalçın ve İnce (2023) tarafından yapılan tez çalışmasında araştırmacılar, okula uyum ile okul türü arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği toplam puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Lisansüstü eğitim durumunun ilkökul eğitim durumuna kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular ışığında şu yorumlar yapılabilir; annenin eğitim düzeyi, ebeveynlik tarzını, çocuğunun eğitimine katılım düzeyini ve akademik destek ve rehberlik sağlama becerisini etkileyebilir. Daha yüksek eğitim düzeyine sahip anneler, eğitimin önemini daha iyi anlayabilir ve çocuklarının öğrenimine daha aktif bir şekilde katılabilirler, bu da çocuğun okula uyumunu olumlu yönde etkileyebilir. Aynı zamanda, eğitim düzeyi yüksek anneler çocuklarına olumlu rol model olabilir. Annelerinin eğitime önem ve değer verdiğini görmek, çocuklara daha yüksek motivasyon ve okula karşı olumlu bir tutum sergileme konusunda ilham verebilir ve bu da okula daha iyi uyum sağlamalarına yardımcı olabilir.

Öğrencilerin Okula Uyum Ölçeği toplam puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Lisans eğitim durumunun ortaokul eğitim durumuna kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Bulgular ışığında şu yorumlar yapılabilir; daha yüksek baba eğitimi genellikle daha iyi sosyoekonomik durumla ilişkilendirilir. Daha yüksek sosyoekonomik statüye sahip aileler, eğitim fırsatları, materyaller ve destekleyici bir ev ortamı dâhil olmak üzere daha fazla kaynağa erişebilir. Bu faktörler, çocuklarda gelişmiş okul uyumuna katkıda bulunabilir. Öte yandan baba eğitim düzeyi, çocuğun eğitim deneyimlerini ve tutumlarını şekillendirmede önemli bir rol oynayabilir. Eğitim düzeyi yüksek olan babalar, eğitimin değerini daha iyi anlayabilir ve çocuklarının akademik yaşamında daha aktif rol alabilirler.

Öğrencilerin evlilik çatışmalarını algılama düzeyleri, akran ilişkileri düzeyleri ve okula uyum düzeylerini incelemek amacıyla yapılan analiz sonucunda; Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve alt boyutlarından, en düşük alınabilecek puanın 1 ve en yüksek alınabilecek puanın 3 olduğu göz önüne alındığında; çatışma ortalamalarının 1.81, tehdit



ortalamlarının 1.81 ve kendini suçlama ortalamlarının 1,54 olduğu ve dolayısıyla öğrencilerin, çatışma, tehdit ve kendini suçlama puanlarının ortalamasının altında bir düzeyde olduğu söylenebilir. Genel puana bakıldığında ise en düşük puanın 35 ve en yüksek puanın 101 olduğu göz önüne alındığında; lise öğrencilerinin algılanan evlilik çatışması genel ortalamalarının 61,07 olduğu ve dolayısıyla genel algılanan evlilik çatışması puanlarının ortalamasının altında bir düzeyde olduğu söylenebilir.

Akran İlişkileri Ölçeği ve alt boyutlarından, en düşük alınabilecek puanın 1 ve en yüksek alınabilecek puanın 5 olduğu göz önüne alındığında; birliktelik ortalamalarının 3.01 ve dolayısıyla öğrencilerin, birliktelik puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Çatışma ortalamalarının 3.58, yardım ortalamalarının 3.42, koruma ortalamalarının 3.19 ve yakınlık ortalamalarının 3.31 olduğu ve dolayısıyla öğrencilerin, çatışma, yardım, koruma ve yakınlık düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir. Genel puana bakıldığında ise en düşük puanın 22 ve en yüksek puanın 110 olduğu göz önüne alındığında; lise öğrencilerinin akran ilişkileri genel ortalamalarının 72,91 olduğu ve dolayısıyla genel akran ilişkileri düzeylerinin ortalamasının üzerinde olduğu söylenebilir.

Okula Uyum Ölçeği genel puanında, en düşük puanın 8 ve en yüksek puanın 32 olduğu göz önüne alındığında; lise öğrencilerinin okula uyum genel ortalamalarının 20,21 olduğu ve dolayısıyla genel algılanan evlilik çatışması puanlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

Aracılık ilişkisi sonuçlarına göre, çocukların evlilik çatışmasını algılama düzeyleri ile okula uyum düzeyleri arasında akran ilişkilerinin tam etkili aracı değişken olduğu anlaşılmaktadır. Bu cümleye istinaden şu yorumlar yapılabilir; bir çocuğun akran ilişkilerinin kalitesi, çocuğun evlilik çatışması algısının okula uyum sağlama yeteneğini nasıl etkilediği konusunda çok önemli bir rol oynayabilmektedir. Olumlu akran ilişkilerinin, algılanan evlilik çatışmasının okula uyum üzerindeki olumsuz etkilerini koruyucu bir faktör olarak hafifletebileceği düşünülebilir.

Literatüre bakıldığında bu bulguları destekler nitelikte çalışmalar mevcuttur. Grych, Frank, Fincham, Jouriles ve McDonald (2000) akran ilişkilerinin evlilik çatışması ile çocukların okula uyumu arasındaki ilişkiye aracılık ettiğini tespit etmişlerdir. Spesifik olarak, ebeveynlerinin çatışmasını daha düşmanca ve tehdit edici olarak algılayan çocukların akran ilişkileri daha zayıf bulunmuş ve bunun da okula uyum düzeylerinin azalmasına yol açtığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Brown, Mounts, Lamborn ve Steinberg (1993) yaptıkları çalışmada, ebeveynlik uygulamalarının akran grubu üyeliğini ve sonraki ergen sonuçlarını nasıl etkilediğini incelemişlerdir. Destekleyici ve sıcak ebeveynlik gibi pozitif ebeveynlik uygulamalarının pozitif akran ilişkileri ile ilişkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu olumlu akran ilişkileri, ebeveynlik

uygulamaları ile akademik başarı, benlik saygısı ve duygusal iyilik dâhil olmak üzere çeşitli sonuçlar arasındaki ilişkiye aracılık etmiştir.

### **ÖNERİLER**

Evlilik çatışmasının ergenlerin akran ilişkileri ve okula uyumları üzerindeki etkisini anlamak ve daha ayrıntılı bir şekilde ele almak adına bu çalışmanın literatüre olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

#### ***Uygulayıcılara Öneriler;***

1. Araştırma bulgularına göre erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre okula uyumlarının daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Bu doğrultuda, kız öğrencilere yönelik okula uyum seminerleri verilip, grup rehberlik çalışmaları ve lise oryantasyon programları hazırlanabilir.

2. Araştırma bulgularına göre akran ilişkileri ölçeğinin birliktelik alt boyutunda yaşa göre bir farklılaşma olduğu görülmüştür. Bu farklılaşma daha büyük yaş grubunda daha küçük yaş grubuna göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bu açıdan; ergenliğe yeni giren bir öğrencinin birliktelik duygularını ve sağlıklı iletişim becerilerini geliştirebilmek adına akran ilişkilerini destekleyici etkinlikler yapılabilir.

3. Araştırma bulgularına göre algılanan evlilik çatışması, okula uyum ve akran ilişkileri ölçeği sonuçlarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan; uygulayıcılar farklı okul türlerinin farklı sosyal dinamikleri olabileceğini kabul ederek, yaklaşımlarını her okul bağlamına göre uyarlamalıdır. Her okul türünün benzersiz zorluklarını ve güçlü yanlarını anlamak, daha alakalı ve etkili müdahaleler geliştirmede rehberlik edebilir.

4. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında evlilik çatışmasının ergenin üzerinde yarattığı olumsuz durumlar göz önünde bulundurularak, ebeveynlere olumlu ve destekleyici bir aile ortamı oluşturmaya yönelik seminerler verilebilir.

5. Okul psikolojik danışmanları tarafından, lise düzeyinde akran ilişkilerini destekleyecek grup rehberlik çalışmaları yapılabilir ve zorbalığı önleme ve müdahale programları hazırlanabilir.

6. Uygulayıcılar, ebeveyn çatışmalarından etkilenen ergenlerin ihtiyaçlarını etkili bir şekilde ele almak için bu araştırma bulgularını müdahalelerine, danışmanlık yaklaşımlarına ve eğitim programlarına entegre edebilirler.

#### ***Araştırmacılara Öneriler;***

1. Alanyazında ergenler açısından, çocukların evlilik çatışması algılaması ölçeği ile sınıf ve lise türüne göre farklılıkları inceleyen araştırmalar bulunmamaktadır. Bu konuda daha

belirleyici bir sonuç elde edebilmek ve araştırma bulgularını daha net karşılaştırabilmek adına, bu değişkenler kullanılarak çalışmaların yapılması yararlı olabilir.

2. Alanyazında ergenler açısından, Okula Uyum Ölçeği ile anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılıkları inceleyen araştırmalar bulunmamaktadır. Bu konuda daha belirleyici bir sonuç elde edebilmek ve araştırma bulgularını daha net karşılaştırabilmek adına, bu değişkenler kullanılarak çalışmaların yapılması yararlı olabilir.

3. Araştırma bulguları Isparta ili Merkez ilçesinde 9, 10 ve 11. sınıfta öğrenim görmekte olan liseye devam eden ergenlerden elde edilmiştir. 12. sınıfta ve farklı illerde öğrenim gören öğrencilerle çalışmalar yapıp, çalışma bulguları karşılaştırılabilir.

### ***Ebeveynlere Öneriler;***

1. Ergenlerin duygularını, endişelerini ve korkularını yargılamadan ifade etmeleri için güvenli bir alan yaratılmalıdır.

2. Aile ortamında aktif dinleme, uzlaşma ve saygılı iletişim gibi yapıcı çatışma çözme teknikleri sergilenmelidir.

3. Evlilik çatışmalarının olumsuz etkilerini azaltmak için olumlu ve destekleyici bir ebeveyn-çocuk ilişkisi geliştirilmelidir.

4. Ebeveyn çatışmalarıyla karşı karşıya kalan ergenler için destekleyici bir okul ortamı yaratmak adına öğretmenler, psikolojik danışmanlar ve yöneticiler dâhil olmak üzere okul personeli ile açık iletişim içinde olunmalıdır.

5. Ergenler olumlu ve destekleyici akran ilişkileri geliştirmeye teşvik edilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ablow, J. C., Measelle, J. R., Cowan, P. A. ve Cowan, C. P.** (2009). Linking marital conflict and children's adjustment: The role of young children's perceptions. *Journal of Family Psychology, 23*(4), 485–499.
- Aliğa, M. ve Gunderson, B.** (2002). *Interactive statistics*. Virginia. America: Pearson Education.
- Altınkaynak, Ş. Ö. ve Akman, B.** (2019). Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum becerilerine anne baba tutumlarının etkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet, 30*(1), 19-36.
- Amato, P. R. ve Cheadle, J.** (2008). Parental divorce, marital conflict, and offspring well-being during early adulthood. *Social Forces, 86*(3), 1139-1161.
- Amato, P. R.** (2010). Research on divorce: Continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family, 72*(3), 650– 666.
- Arnett, J. J.** (2004). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. New York NY: Oxford University Press.
- Arnett, J. J.** (2019). Foreword. In V. R. Mann-Feder ve M. Goyette (Eds.), *Leaving care and the transition to adulthood: International contributions to theory, research and practice* (s. 13-20). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Arslan, G. ve Tanhan, A.** (2019). Ergenlerde okul aidiyeti, okul işlevleri ve psikolojik uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 33*(2), 318-332.
- Arslan, S.** (2016). Türk çocuk ve ergenlerinde zorbalık mağduriyeti ve savunma davranışları: bilişsel değerlendirmelerin rolünün incelenmesi. *Kişilerarası Şiddet Dergisi, 31*(13), 2251-2274.
- Ashaboğlu, F.** (2005). *The Relationship of Interparental Conflict to Psychological Adjustment* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Atalay, A.** (2010). *Akran Zorbalığı Gösterme ve Akran Zorbalığına Maruz Kalmanın Cinsiyet, Yaş, Sosyoekonomik Düzey, Anne-Baba Tutumları, Arkadaş İlişkileri ve Benlik Saygısı ile İlişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- Atik, Z. E., Çoban, A. E., Çok, F., Doğan, T. ve Karaman, N. G.** (2014). Akran İlişkileri Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14*(2), 433-446.
- Aunola, K., Stattin, H. ve Nurmi, J. E.** (2000). Adolescents' achievement strategies, school adjustment and externalizing and internalizing problem behaviors. *Journal of Youth and Adolescence 29*, 289–306.

- Austin, V. L. ve Sciarra, D. T.** (2012). Riskli davranışlar ve duygusal rahatsızlık (çev. Y. Yavuzer). V. L. Austin, D. T. Sciarra ve M. Özekes (Ed.), *Çocuk ve ergenlerde duygusal ve davranışsal bozukluklar içinde* (s. 310-366). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ayas, T. ve Horzum, M. B.** (2018). Görgü tanıklarının okul zorbalığındaki rolleri: sistematik bir inceleme. *Eğitim Bilimleri: Teori ve Uygulama*, 18(6), 1673-1701.
- Aydın, B.** (2004). *Çocuk ve Ergen Psikolojisi*. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- Aydın, E. ve Çam, A.** (2016). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki ergen örneklemelerinde kültürel değerler, benlik saygısı ve algılanan sosyal destek. *Uluslararası Psikoloji Dergisi*, 51(3), 205-212.
- Bağçeli Kahraman, P.** (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının okula uyum sürecine ilişkin anaokulu öğretmenlerinin ve annelerinin görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 3-20.
- Bandura, A.** (1973). *Aggression: a social learning approach*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A.** (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A.** (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Barber B. K., Xia M., Olsen J. A., McNeely C. A. ve Bose K.** (2012). Feeling disrespected by parents: Refining the measurement and understanding of psychological control. *Journal of Adolescence*, 35(2), 273-287.
- Barletta, J. ve O'Mara, B.** (2006). A review of the impact of marital conflict on child adjustment. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 16, 91-105.
- Baron, R. M. ve Kenny, D. A.** (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Başusta, B.** (2019). *Ergen Mutluluğunun Ebeveynlerin Kişilik Özellikleri ve Evlilik Çatışması Açısından İncelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi.
- Bayraktar, F.** (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(3), 157-166.
- Bayram Özdemir, S. ve Kuzucu, Y.** (2016). Siber zorbalığın bireysel ve bağlamsal yordayıcıları: Çocukların proaktif tutumlarının ve öğretmenlerin müdahale etme yeteneğinin etkisi. *Uluslararası Okul Psikolojisi Dergisi*, 37(6), 630-648.

- Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C. ve Rude, S. P.** (2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science*, 7(3), 205-213.
- Besag, V.** (2006). *Understanding girls' friendships, fights and feuds: A practical approach to girls' bullying*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bingöl, D. ve Erdem, C.** (2015). Lise öğrencilerinde uyum sorunlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 57-66.
- Boele, S., Van Der Graaff, J., De Wied, M., Van Der Valk, I. E., Crocetti, E. ve Branje, S.** (2019). Linking parent-child and peer relationship quality to empathy in adolescence: A multilevel meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1033-1055.
- Boulton, M. J., Don, J. ve Boulton, L.** (2011). Predicting children's liking of school from their peer relationships. *Social Psychology of Education*, 14, 489-501.
- Bowlby, J.** (1988). *Güvenli bir dayanak: Ebeveyn-çocuk bağlanması ve sağlıklı insan gelişimi* (S. Güneri, Çev.). İstanbul. Psikoterapi Enstitüsü Yayınları.
- Bradbury, T. N. ve Fincham, F. D.** (1990). Attributions in marriage: Review and critique. *Psychological Bulletin*, 107, 3-33.
- Bradbury, T. N., Rogge, R. ve Lawrence, E.** (2001). *Couples in conflict: Reconsidering the role of conflict in marriage* (s. 59– 82). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bronfenbrenner, U.** (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513 – 531.
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brooks, R. B.** (2017). Adolescent development: Early through late adolescence. *Pediatrics in Review*, 38(4), 154-159.
- Brown, B. B.** (2004). Adolescents' relationships with peers. *Handbook of Adolescent Psychology*, 363-394.
- Brown, B. B. ve Larson, J.** (2009). Peer relationships in adolescence. *Handbook of Adolescent Psychology*, 3, 74-103.
- Brown, B. B., Mounts, N., Lamborn, S. D. ve Steinberg, L.** (1993). Parenting practices and peer group affiliation in adolescence. *Child Development*, 64(2), 467-482.
- Bukowski, W. M. ve Adams, R.** (2005). Peer relationships and psychopathology: Markers, moderators, mediators, mechanisms and meanings. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 3-10.
- Bukowski, W. M., Hoza, B. ve Boivin, M.** (1994). Measuring friendship quality during pre and early adolescence: The development and psychometric properties of the friendship qualities scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 471-84.

- Bulut Ateş, F. ve Çeçen-Eroğlu, A. R.** (2017). Ergenlerde görülen kuraldışı davranışların yordanmasında anne-baba evlilik çatışması ve çocukluk örselenme yaşantılarının rolü. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(3), 171-183.
- Buunk, B. P. ve Van Driel, B.** (1989). *Variant lifestyles and relationships*. Sage Publications, Inc.
- Casey, B. J., Jones, R. M., Levita, L., Libby, V., Pattwell, S. S., Ruberry, E. J., Soliman, F. ve Somerville, L. H.** (2010). The storm and stress of adolescence: insights from human imaging and mouse genetics. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 52(3), 225-235.
- Caty, C.** (2003). *The effects of school-based group psychotherapy on at-risk adolescents' psychological well-being and school adjustment*. Alliant International University, Los Angeles.
- Cillessen, A. H. N. ve Rose, A. J.** (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 102–105.
- Cohen, J. M.** (1977). Sources of peer homogeneity. *Sociology of Education*, 50(4), 227-241.
- Collins, R.** (1988). *Sociology of marriage and the family*. (2nd Ed.). *Consequences of Divorce on Spouses* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Addis Ababa Couples. Annual Review of Psychology
- Collins, W. A. ve Laursen, B.** (2006). Parent–adolescent relationships. P. Noller ve J.A. Feeney (Ed.), *Close Relationships: Functions, Forms and Processes* (s. 111–125). İngiltere: Psychology Press.
- Collins, W. A., Welsh, D. P. ve Furman, W.** (2009). Adolescent romantic relationships. *Annual Review of Psychology*, 60, 631-652.
- Cox, M. J. ve Paley, B.** (1997). Families as systems. *Annual Review of Psychology*, 48, 243–267.
- Cui, M., Donnellan, M. B. ve Conger, R. D.** (2007). Reciprocal influences between parents' marital problems and adolescent internalizing and externalizing behavior. *Developmental Psychology*, 43(6), 1544–1552.
- Cummings, E. M. ve Davies, P. T.** (2010). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. Guilford Press.
- Dağ, A.** (2018). Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin okula uyum süreçleri hakkında nitel bir araştırma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(3), 1995-2012.
- Dahl, R. E.** (2004). Regulation of sleep and arousal: Comments on part VII. *Ann N Y Acad Sci*, 29, 1021:292.

- Daşcı, E.** (2015). *Bilişsel Duygu Düzenleme Stratejilerinin Ebeveyn Kontrolü ile Akran İlişkileri ve Akran Baskısı Arasındaki İlişkide Aracılık Rolünün İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Davies, P. T. ve Cummings, E. M.** (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387–411.
- Davies, P. T. ve Cummings, E. M.** (2006). Interparental Discord, Family Process and Developmental Psychopathology. D. Cicchetti ve D. J. Cohen (Ed.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder and adaptation* (s. 86–128). İngiltere: John Wiley & Sons.
- Davies, P. T. ve Windle, M.** (2001). Interparental discord and adolescent adjustment trajectories: The potentiating and protective role of intrapersonal attributes. *Child Development*, 72(4), 1163–1178.
- Davis-Kean, P. E.** (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M.** (2000). The " what " and " why " of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demaray, M. K. ve Malecki, C. K.** (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305–316.
- Demir, N. Ö., Baran, A. G. ve Ulusoy, D.** (2005). Türkiye’de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: Ankara örnekleme. *Bilig*, (32), 83-108.
- Demirci, E.** (2019). *İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerileri ve Okula Uyum Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi].
- Doğancıoğlu, D.** (2020). *Evlilik Çatışması ile Ergenlerin Problem Davranışları Arasındaki Bağlantılarda Ebeveyn-Ergen İlişkisinin Aracı Rolü: Bir İzleme Çalışması* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- Dopkins Stright, A. ve Neitzel, C.** (2003). Beyond parenting: Coparenting and children's classroom adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 31-40.
- Du Rocher Schudlich, T. D. ve Cummings, E. M.** (2007) Parental dysphoria and children’s adjustment: Marital conflict styles, children’s emotional security, and parenting as mediators of risk. *Journal Abnorm Child Psychol*, 35, 627–639.



- DuBois, D. L., Eitel, S. K. ve Felner, R. D.** (1994). Effects of family environment and parentchild relationships on school adjustment during the transition to early adolescence. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 405-414.
- Durnalı, M., Filiz, B. ve Aydın, E.** (2018). Okula Uyum Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(3), 115-127.
- Eccles, J. S.** (2005). Subjective task values and The Eccles Et Al. Model of achievement related choices. A. J. Elliot ve C. S. Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (s.105-121). New York: Guilford.
- Eccles, J. S. ve Roeser, R. W.** (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A.** (1997). Young adolescent development. Irvin, J.L. (Ed.), *What current research says to the middle level practitioner* (s. 15-29). Columbus, ABD: National Middle School Association.
- Elkind, D.** (1967). Egocentrism in Adolescence. *Child Development*, 1025-1034.
- Engels, R. C. M. E., Finkenauer, C., Meeus, W. ve Deković, M.** (2001). Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The associations with social skills and relational competence. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 428-439.
- Erath, S.A., Flanagan, K.S. ve Bierman, K.L.** (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 17(4), 853-870.
- Erath, S.A., Flanagan, K.S. ve Bierman, K.L.** (2010). The role of parenting in children's self-regulated learning. *Educational Research Review*, 5(3), 220-242.
- Erikson, E. H.** (1968). *Identity youth and crisis*, WW Norton & Company.
- Erten, H.** (2012). *Okul Öncesi Eğitime Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarının Sosyal Beceri, Akran İlişkileri ve Okula Uyum Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İzlenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Espelage, D. L. ve Holt, M. K.** (2018). Bullying and victimization during adolescence. *In Handbook of Adolescent Psychology*, 3(2), 495-534.
- Espelage, D. L., Aragon, S. R., Birkett, M. ve Koenig, B. W.** (2012). Homophobic teasing, psychological outcomes, and sexual orientation among high school students: What influence do parents and schools have. *School Psychology Review*, 41(2), 173-195.
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Leung, M.-C., Lambert, K. ve Gravelle, M.** (2011). Early adolescent peer ecologies in rural communities: Bullying in schools that do and do not have a transition during the middle grades. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(9), 1106-1117.

- Flavell, J. H.** (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906.
- Freud, S.** (1905). Three essays on the theory of sexuality. *Standard Edition*, *7*, 123-246.
- Furman, W. ve Buhrmester, D.** (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, *63*(1), 103-115.
- Ganzach, Y.** (2000). Parents' education, cognitive ability, educational expectations and educational attainment: Interactive effects. *British Journal of Educational Psychology*, *70*, 419-441.
- Gardner, H.** (2012). The developmental psychology of adolescence: A holistic perspective. *Journal of Adolescent Health*, *51*(4), 365-366.
- Goguen, L. M. S., Hiester, M. A. ve Nordstrom, A. H.** (2010). Associations among peer relationships, academic achievement, and persistence in college. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, *12*(3), 319-337.
- Gottman J. M. ve Levenson R. W.** (2002). A two factor model for predicting when a couple will divorce: Exploratory analyses using 14-year longitudinal data. *Family Process*, *41*(1), 83–96.
- Gottman, J. M. ve Katz, L. F.** (1989). Effects of marital discord on young children's peer interaction and health. *Developmental Psychology*, *25*(3), 373–381.
- Gottman, J. M. ve Silver, N.** (2015). *The seven principles: Couples set*. Harmony Books.
- Gottman, J. M. ve Silver, N.** (1999). *The seven principles for making marriage work*. New York: Crown.
- Gottman, J., Gottman, J. S., Abrams, D. ve Abrams, R. C.** (2019). *Eight dates: Essential conversations for a lifetime of love*. Workman Publishing.
- Granot, D.** (2014). Teacher-student attachment and student school adaptation: A variable centered and person centered analytical approaches. *American Journal of Educational Research*, *2*(11), 1005–1014.
- Grych, J. H. ve Fincham, F. D.** (1990). Marital conflict and children's adjustment: A cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin*, *108*(2), 267.
- Grych, J. H., Fincham, F. D., Jouriles, E. N. ve McDonald, R.** (2000). Interparental conflict and child adjustment: Testing the mediational role of appraisals in the cognitive ~~Contextual framework of~~ *Child Development*, *71*(6), 1648-1661.
- Grych, J. H., Harold, G. T. ve Miles, C. J.** (2003). A prospective investigation of appraisals as mediators of the link between interparental conflict and child adjustment. *Child Development*, *74*(4), 1176-1193.
- Grych, J. H., Seid, M. ve Fincham, F. D.** (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The Children's Perception of Interparental Conflict Scale. *Child development*, *63*(3), 558-572.

- Grych, J.H. ve Fincham, F.D.** (1993). Children's appraisals of marital conflict: Initial investigations of the cognitive-contextual framework. *Child Development*, 64, 215-230.
- Gülay, H. ve Erten, H.** (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının akran kabullerinin okula uyum değişkenleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 81-92.
- Güler, G.** (2019). *Ortaokul Öğrencilerinde Okul Tükenmişliği: Problem Çözme Becerileri, Akran İlişkileri ve Algılanan Okul Deneyimlerinin Rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Gülerce, A.** (1996). *Türkiye’de ailelerin psikolojik örüntüleri*, (s. 4). İstanbul: Boğaziçi.
- Güvenç, B.** (1984). *İnsan ve kültür*. (4. Basım), (s. 275). İstanbul: Remzi.
- Hartup, W. W.** (1996). The Company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67(1), 1-13.
- Henry, K. L., Stanley, L. R., Edwards, R. W., Harkabus, L. C. ve Chapin, L. A.** (2009). Individual and contextual effects of school adjustment on adolescent alcohol use. *Prev Sci*, 10, 236–247.
- Hershberger, M. A. ve Jones, M. H.** (2018). The influence of social relationships and school engagement on academic achievement in maltreated adolescents. *Journal of Adolescence*, 67, 98-108.
- Hinduja, S. ve Patchin, J. W.** (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221.
- Jager, J., Yuen, C. X., Putnick, D. L., Hendricks, C. ve Bornstein, M. H.** (2015). Adolescentpeer relationships, separation and detachment from parents, and internalizing and externalizing behaviors. *Journal of Early Adolescence*, 35(4), 511–537.
- Juvonen, J., Graham, S. ve Schuster, M. A.** (2003). Bullying among young adolescents: The strong, the weak, and the troubled. *Pediatrics*, 112(6), 1231-1237.
- Kağıtçıbaşı, C.** (2005). Kültürel bağlamda özerklik ve akrabalık: Benlik ve aile için çıkarımlar. *Kültürlerarası Psikoloji Dergisi*, 36(4), 403-422.
- Kandel, D. B.** (1978). Similarity in real-life adolescent friendship pairs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 306-312.
- Karaçanta, A. ve Özbay, M.** (2020). Türkiye’de orta öğretimde kariyer danışmanlığı hizmetlerine genel bir bakış. *Uluslararası Aşamalı Eğitim Dergisi*, 16(4), 153-168.
- Karasar, N.** (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar Teknikler İlkeler*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Kaslow, N. I. ve Gilman S. R.** (1983). Trainee perspectives on family therapy supervision. *American Journal of Family Therapy*, 11, 70 – 79.
- Kaynak, S.** (2021). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin okula uyum süreci: Bir karma yöntem araştırması*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi.
- Kelly, J. B.** (2000). Children's adjustment in conflicted marriage and divorce: A decade review of research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(8), 963-973.
- Kılıçcı, Y.** (1988). Yaşlılığın uyum sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3,41-45
- Kınık E.** (2000). Adolesan dönemde fiziksel büyüme ve cinsel gelişme. *Katkı Pediatri Dergisi Adolesan Sayısı*, 21(6), 720-740.
- Kızıldağ, Ö. ve Şendil, G.** (2006). Evlilik çatışması ve çocuk davranış problemleri arasındaki ilişkilerin bilişsel bağlamsal çerçeve açısından incelenmesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 26, 1-20.
- Kocayörük, E.** (2009). Anne-baba ve akran bağlanmasının ergenlerin uyum düzeylerini yordama gücü. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 8(15).
- Koçer, H. ve Bacanlı, F.** (2020). Çocukların evlilik çatışmasını algılaması ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15, 5.
- Koerner, K. ve Jacobson, N. S.** (1994). Emotion and behavioral couple therapy. S. M. Johnson ve L. S. Greenberg (Ed.), *The heart of the matter: Perspectives on emotion in marital therapy* (s. 207–226). İngiltere: Brunner/Mazel
- Kohlberg, L.** (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Korfal, A. Y. ve Güre Duru, A. D.** (2016). *Algılanan Ekonomik Güçlük ve Eşler Arasındaki Çatışma ile Problem Davranışlar Arasındaki Bağlantıda, Ebeveyn-Ergen İlişkilerinin Aracı Rolü*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Köknel, Ö.** (1982). *Kaygıdan Mutluluğa Kişilik*. Altın Kitap: İstanbul.
- Köksal, F. ve Polat, S.** (2016). Türk ergenlerde zorbalık: Yaygınlık, cinsiyet farklılıkları ve psikososyal uyum ile ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 41(184), 77-94.
- Köse N.** (2015). Ergenlerde akran ilişkilerinin mutluluk düzeylerine etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2, 1-6.
- Kroger, J.** (2006). *Identity development: Adolescence through adulthood*. Sage Publications.
- Kulaksızoğlu, A.** (2011) Ergenin temel gelişim özellikleri. N. Türkyılmaz Catic (Ed.), *Çocuk ve Ergen Eğitiminde Anne Baba Tutumları* (1. baskı) içinde. (s. 93-125). İstanbul: Timaş

- Kurdek, L. A., Fine, M. A. ve Sinclair, R. J.** (1995). School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development, 66*, 430-445.
- Kurtoğlu, G. ve Doğan, S.** (2017). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı psiko-eğitim programının beşinci sınıf öğrencilerinin duygusal yılmazlık düzeylerine etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(60), 249-268.
- Ladd, G. W. ve Kochenderfer-Ladd, B.** (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: Analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment, 14*(1), 74–96.
- LaFontana, K. M. ve Cillessen, A. H.** (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development, 19*(1), 130-147.
- Larson, R. W., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G. ve Duckett, E.** (2002). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychology, 38*(5), 774-786.
- Laursen, B., Bukowski, W. M., Aunola, K. ve Nurmi, J. E.** (2007). Friendship moderates prospective associations between social isolation and adjustment problems in young children. *Child Development, 78*(4), 1395-1404.
- Lawson, D. M.** (1988). Love attitude and marital adjustment in the family life cycle. *Sociological Spectrum, 8*(4), 391-406.
- Lempers, J D. ve Clark-Lempers, D. S.** (1992). Young, middle, and late adolescents' comparisons of the functional importance of five significant relationships. *Journal of Youth and Adolescence, 21*(1), 53-96.
- Lerner, R. M.** (2002). Concepts and Theories of Human Development. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology* (s. 1-24). Wiley.
- Makas, A. ve Düşünceli, B.** (2021). Ergenlerde gelecek beklentileri ve okula uyum ilişkisi. *Yaşadıkça Eğitim, 35*(1), 221-234.
- Marjoribanks, K.** (2005). Family background, academic achievement, and educational aspirations as predictors of Australian young adults' educational attainment. *Psychological Reports, 96*, 751–754.
- Maslow, A. H.** (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Maxwell, C. D. ve Maxwell, S. R.** (2003). Experiencing and witnessing familial aggression and their relationship to physically aggressive behaviors among filipino adolescents. *Journal of Interpersonal Violence, 18*(12), 1432–1451.
- Maxwell, C., Garner, J. ve Fagan, J.** (2001). *The effects of arrest on intimate partner violence: New evidence from the spouse assault replication program*. Washington, DC: National Institute of Justice.

- McCoy, K., Cummings, E. M. ve Davies, P. T.** (2009). Constructive and destructive marital conflict, emotional security and children's prosocial behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(3), 270-279.
- McLoyd, V. ve Wilson, L.** (1991). The Strain of Living Poor: Parenting, Social Support and Child Mental Health. In A. C. Huston (Ed.), *Children in poverty* (s. 105-135). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Meaza, M.** (2014). *Sources of Marital Conflict, The Relationship Between Conflict Resolution Mechanisms and Marital Satisfaction Among Married People* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Addis Ababa, Addis Ababa University.
- Mercan, H. ve Sarı, H. Y.** (2018). Lise öğrencilerinde akran zorbalığı ve sosyodemografik değişkenlerle ilişkisi. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 26(1), 21-29.
- Mishna, F., Cook, C., Gadalla, T., Daciuk, J. ve Solomon, S.** (2020). Cyber bullying behaviors and adolescents with autism spectrum disorder: The impact of negative family factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(4), 1265-1277.
- Moral, R. ve Kumcağız, H.** (2019). Ergenlerdeki internet bağımlılığı: Anne, baba ve akran ilişkileri açısından bir değerlendirme. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 335-346.
- Morrow, M. T., Hubbard, J. A., Sallee, M. L., Barhight, L. R., Lines, M. M. ve Rubin, R. M.** (2016). Dyadic accuracy and bias in preadolescents' perceived peer relations: Associations with aggression, depression, and peer victimization. *Journal of Social and Personal Relationships*, 33(7), 892-916.
- Murtezaoğlu, Ç.** (2022). *Ergenlerde Mutluluk, Öz-Yeterlik, Sosyal Onay İhtiyacı ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi*, Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.
- Mustanoja, S., Luukkonen, A-H, Hakko, H., Räsänen, P., Säävälä, H. ve Riala, K.** (2011). Is exposure to domestic violence and violent crime associated with bullying behaviour among underage adolescent psychiatric inpatients. *Child Psychiatry Hum Development*, 42(4), 495-506.
- Muus, R. E.** (1980). *Theories of Adolescence*; Akt. Yılmaz, T. (2000). *Ergenlikte Risk Alma Davranışlarının İncelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Newman, R. S.** (2003). When elementary school students are harassed by peers: A self-regulative perspective on help seeking. *The Elementary School Journal*, 103(4), 339-355.
- Nikooyeh, E., Zarani, F. ve Fathabadi, J.** (2017). The mediating role of social skills and sensation seeking in the relationship between trait emotional intelligence and school adjustment in adolescents. *Journal of Adolescence*, 59, 45-50.

- Nixon, C. L. ve Cummings, E. M.** (1999). Sibling disability and children's reactivity to conflicts involving family members. *Journal of Family Psychology*, 13(2), 274–285.
- Noller, P., Feeney, J.A., Sheehan, G. ve Peterson, C.** (2000). Marital conflict patterns: Links with family conflict and family members' perceptions of one another. *Personal Relationships*, 7, 79–94.
- Ocakçı, A F.** (2015). Ergenlik dönemi özellikleri. A. F. Ocakçı ve F. Üstüner Top (Ed.), *Yetişkinliğe bir adım kala ergen sağlığı* (1. Baskı) içinde (s. 1–7). Ankara: Göktuğ Basım ve Yayın Dağıtım.
- Ohannessian, C. M., Lerner, J. V., Lerner, R. M.ve von Eye, A.** (2000). Adolescent-parent discrepancies in perceptions of family functioning and early adolescent self competence. *International Journal of Behavioral Development*, 24(3), 362–372.
- Ojanen, T., Grönroos, M. ve Salmivalli, C.** (2005). An interpersonal circumplex model of children's social goals: Links with peer-reported behavior and sociometric status. *Developmental Psychology*, 41(5), 699–710.
- Olçay Atıcı, S.** (2019). *İlk Ergenlik Döneminde Benlik Saygısının, Evlilik Çatışması, Akran İlişkileri ve Ebeveyn Grubu ile Olan İlişkisinde, Duygusal Güvenliğin Aracı Rolü* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Işık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Olugbenga, A. J.** (2018). Patterns and causes of marital conflict among staff of selected universities in Southwest Nigeria. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(8), 306–320.
- Olweus, D.** (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell
- Onwuegbuzie, A. J. ve Collins, K. M.** (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316.
- Osarenren, N.** (2002). *Child development and personality*. Deratenig Ltd.
- Osarenren, N.** (2013). The impact of marital conflicts on the psychosocial adjustment of adolescents in Lagos Metropolis, Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(2), 320–326.
- Osborne, L. N. ve Fincham, F. D.** (1996). Marital conflict, parent-child relationships, and child adjustment: Does gender matter? *Merrill-Palmer Quarterly*, 42(1), 48-75.
- Öz, İ. P.** (1999). *The Relationship Between Children's Adjustment Problems and Their Perceptions of Marital Conflict* [Yüksek Lisans Tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Psikoloji Bölümü.
- Özer, M.** (2019). *Kırıkkale İlindeki Lise Öğrencilerinde Akran İlişkisi ile İntihar Olasılığının Değerlendirilmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yozgat Bozok Üniversitesi –

- Özmete, E.** (2005). Ergenlikte akranlar ve arkadaşlık: Kültürler arası bir bakış açısı. *Ergen Araştırmaları Dergisi*, 20(3), 286-306.
- Öztürk, A. ve Sayıl, F. M.** (2012). Ergenin Arkadaşları ve Uyumu ile Annenin Akran Yönetimi Davranışları Arasındaki İlişkilerde Annenin İnançlarının Aracı Rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 27(69), 1-16.
- Papp, L. M., Cummings, E. M. ve Goeke-Morey, M. C.** (2002). Marital conflicts in the home when children are present versus absent. *Developmental Psychology*, 38(5), 774-783.
- Parke, R. D., Kim, M., Flyr, M., McDowell, D. J., Simpkins, S. D. ve Killian, C.M.** (2001). Managing marital conflict: Links with children's peer relationships. In J.H. Grychve F.D. Fincham (Eds.), *Interparental conflict and child development*, 291-314.
- Patchin, J. W. ve Hinduja, S.** (2016). *Bullying today: Bullet points and best practices*. Corwin Press.
- Pathan, Z. A.** (2015). Adversities of marital conflict: A sociological analysis. *Journal of Humanities and Social Science*, 20(2), 19-25.
- Patton, M.Q.** (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley and Sons, Ltd.
- Peker, H.** (2017). *Din Psikolojisi*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Peksaygılı, M. ve Güre, A.** (2008). Eşler arasındaki çatışma ile erken ergenlik dönemindeki çocukların uyum davranışları: Algılanan çatışmanın aracı ve düzenleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 23(61), 43-58
- Pettit, G. S., Yu, T., Dodge, K. A.ve Bates, J. E.** (2009). A developmental process analysis of cross-generational continuity in educational attainment. *Merrill-Palmer Quarterly (WayneState University. Press)*, 55(3), 250-284.
- Piaget, J.** (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J.** (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15(1), 1-12.
- Piaget, J.** (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R. ve Saxon, J. L.** (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396-404.
- Prinstein, M. J. ve Dodge, K. A.** (2008). *Understanding peer influence in children and adolescents*. Guilford Press.
- Puyat, J. H.** (2005). *The Filipino youth today: Their strengths and the challenges they face(s)*. 191-205). Youth in Transition.



- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Boelen, P. A., van der Schoot, M. ve Telch, M. J.** (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 37(3), 215-222.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. ve Kain, J. F.** (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Rogers, C. R.** (1959). A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships as Developed in the Client-Centered Framework. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of science* (s. 184-256). Mcgraw-Hill.
- Ross, J. M., Karney, B. R., Nguyen, T. P. ve Bradbury, T. N.** (2019). Communication that is maladaptive for middle-class couples is adaptive for socioeconomically disadvantaged couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, 116(4), 582–597.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. ve Parker, J. G.** (2006). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In N. Eisenberg, W. Damon ve R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (s. 571–645). John Wiley & Sons, Inc.
- Rudasill, K. M., Reio, T. G., Stipanovic, N. ve Taylor, J. E.** (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389-412.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. ve Poskiparta, E.** (2010). From Peer Putdowns to Peer Support: A Theoretical Model and How it Translated Into a National Anti-Bullying Program. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer ve D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (s. 441–454). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Santrock, J. W.** (2016). *Adolescent* (16th Ed). New York: Mcgraw-Hill Education.
- Savcı, M.** (2017). *Ergenlerin Sosyal Zekâ, Sosyal Kaygı, Akran İlişkileri, İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkiler*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi.
- Sawyer, S. M., Azzopardi, P. S., Wickremarathne, D. ve Patton, G. C.** (2018). The age of adolescence. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 2(3), 223-228.
- Sayıl, M., Kındap-Tepe, Y. ve Kumru, A.** (2019). Ebeveyn çatışması ve ergenin uyum sorunları arasındaki ilişkiler: Anne babanın kontrol uygulamalarının aracı rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 34(83), 90-93.
- Schwarz, B., Stutz, M. ve Ledermann, T.** (2012). Perceived interparental conflict and early adolescents' friendships: The role of attachment security and emotion regulation. *J Youth Adolescence* 41, 1240–1252.
- Simmons, R. G. ve Blyth, D. A.** (1987). *Movin Into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*. Hawthorn, ABD: Aldine de Gruyler.

- Simons, R. L., Lin, K. H., Gordon, L. C., Brody, G. H. ve Conger, R. D.** (2002). Community differences in the association between parenting practices and child conduct problems. *Journal of Marriage and Family*, 64(2), 331-345.
- Skinner, B. F.** (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Macmillan.
- Skinner, B. F.** (1974). *About behaviorism*. New York, NY: Knopf.
- Skogrand, L., Johnson, A. C., Horrocks, A.M.** (2011). Financial management practices of couples with great marriages. *Journal of Family and Economic Issues*, 32, 27–35.
- Smokowski, P. R. ve Kopasz, K. H.** (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27(2), 101-110.
- Spear, L. P.** (2000). The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. *Neuroscience & biobehavioral reviews*, 24(4), 417-463.
- Springer, A. E., McQueen, A., Quintanilla, G., Arrivillaga, M. ve Ross, M. W.** (2009). Reliability and validity of the student perceptions of school cohesion scale in a sample of salvadoran secondary school students. *BMC International Health and Human Rights*, 9(1), 30.
- Steinberg, L.** (2001). We know some things: Parent–adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Steinberg, L.** (2007). *Adolescence* (Çevirenler F. Çok, H. Ercan, M. Artar, E. Uzar, S. A. Sevim, M. Bağlı, A. Aypay, T. Şener, R. Parmaksız, C. Satman, T. Yiğit ve E. G. Kapçı) (s. 634). İmge Kitabevi, Ankara.
- Steinberg, L.** (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78-106.
- Steinberg, L.** (2009). Adolescent development and juvenile justice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 5(1), 459–485.
- Steinberg, L.** (2014). *Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence*. New York, NY: Houghton Mifflin Harcourt.
- Steinberg, L. ve Morris, A. S.** (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110.
- Stocker, C. M. ve Youngblade, L.** (1999). Marital conflict and parental hostility: Links with children's sibling and peer relationships. *Journal of Family Psychology*, 13(4), 598–609.
- Stoneman, Z., Brody, G. H. ve Burke, M.** (1989). Marital quality, depression and inconsistent parenting: Relationship with observed mother-child conflict. *American Journal of Orthopsychiatry*, 59, 105–117.
- Strage, A. A.** (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence*, 33, 17-31.

- Sturge-Apple, M. L., Davies, P. T., Winter, M. A., Cummings, E. M. ve Schermerhorn, A.** (2008). Interparental conflict and children's school adjustment: the explanatory role of children's internal representations of interparental and parent-child relationships. *Developmental Psychology*, 44(6), 1678–1690.
- Sullivan, H. S.** (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: W. W. Norton.
- Şahin, F., Sümer, N. ve Akbaş, D.** (2012). Türk ergenler arkadaşlıklarını nasıl algılıyor? *Ergenlik Dergisi*, 35(1), 169-180.
- Şendil, G.** (1999). *Çocukların Anne Babanın Evlilik Çatışmasını Algılayışı* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı.
- Şendil, T. ve Kızıldağ, Ö.** (2003). Çocuk ve ergenlerde ebeveyn evlilik çatışması algısı. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10(2), 58- 66.
- Şimşek, A.** (2012). Araştırma Modelleri. İçinde: Şimşek, A. (Editör). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şirin, S.** (2020). *Yetişin gençler* (1. Baskı). İstanbul: Doğan Kitap.
- Tajfel, H. ve Turner, J.** (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The Social Psychology of intergroup Relations* (s. 33-47). Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Taştekin, E.** (2016). *Ergenlerin Arkadaşlık İlişkileri ve Benlik Saygısı ile Siber Zorbalık ve Siber Mağduriyet Arasındaki İlişkiler* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı.
- Taysi, E.** (2010). Evlilikte bağışlama: Evlilik uyumu ve yüklemelerin rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 40-52.
- Tippett, N. ve Wolke, D.** (2015). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 105(11), 48-59.
- Tiruwork, T.** (2015). *Inter Parental Conflict and Its Influence on Adolescent's Academic Self-Regulation*. Addis Ababa University, Addis Ababa.
- Turgut, Ö. ve Çapan, B. E.** (2017). Ergen psikolojik sağlamlık düzeyinin yordayıcıları: Algılanan sosyal destek ve okul bağlılığı. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 162-183.
- Uçak, E.** (2020). *Ebeveynlerin Evlilik Çatışması ve Kişilik Özelliklerinin Çocuklardaki Sosyal Uyum ve Becerisi ile İlişkisinin İncelenmesi*. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- Ulu, İ. P. ve Fışiloğlu, H.** (2004). Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları Dergisi*, 7(14), 61-75.
- Uludağlı, N. P. ve Sayıl, M.** (2009). Orta ve ileri ergenlik döneminde risk alma davranışı: Ebeveyn ve akranların rolü. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12(23), 14-24.
- Updegraff, K. A., Madden-Derdich, D. A., Estrada, A. U., Sales, L. J. ve Leonard, S. A.** (2002). Young adolescents' experiences with parents and friends: Exploring the connections. *Family Relations*, 51(1), 72-80.

- Uzun, M. ve Avcı, R.** (2021). Algılanan evlilik çatışması, ebeveynin akılcı olmayan inançları, kaygıları ve çocukların otomatik düşünceleri, problem çözme becerileri ile çocukların kaygı ve saldırganlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(208).
- Véronneau, M. H., Hiatt Racer, K., Fosco, G. M. ve Dishion, T. J.** (2014). The contribution of adolescent effortful control to early adult educational attainment. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 730-743.
- Wang, M. T. ve Eccles, J. S.** (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Weiss, R. L. ve Heyman, R. E.** (1997). A Clinical-Research Overview of Couples Interactions. W. K. Halford ve H. J. Markman (Ed.), *Clinical handbook of marriage and couples intervention* (s. 13-41). İngiltere: John Wiley & Sons.
- Weiss, R. L., Hope, H. ve Patterson, G. R.** (1972). *A Framework for Conceptualizing Marital Conflict, a Technology for Altering It, Some Data for Evaluating It*. Oregon Univ Eugene.
- Wentzel, K. R.** (1994). Family functioning and academic achievement in middle school: A social-emotional perspective. *Journal of Early Adolescence*, 14, 268–291.
- Wentzel, K. R. ve Caldwell, K.** (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 1198-1209.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M. ve Caldwell, K. A.** (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195–203.
- Willms, J. D.** (2003). *Monitoring school performance: A guide for educators*. New York, ABD: Routledge.
- Wodajeneh, M.** (2006). *Pertinent Contributing Factors to Divorce Among The Residents of Addis Ababa* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Addis Ababa, Ethiopia: Addis Ababa University.
- Yalçın, Ş. B. ve İnce, M.** (2023). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Duygusal Zekâ ve Okula Uyumlarının Öz Düzenleme Becerilerine Etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Yaman, E., Meseci, R. ve Güler, D.** (2015). Siber zorbalık, geleneksel zorbalık ve problem davranışta öğrencilerin rolleri: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Avrasya Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19-40.
- Yavuzer, H.** (1996). *Çocuk ve suç* (8. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yazgan, Y.** (2019). *99 Sayfada Ergenlikten Gençliğe*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 5. Basım.

- Yılmaz, B.** (2007). *Sosyal Kaygı, Ergenlerin Algıladıkları Ebeveynler Arası Çatışma ve Ebeveyn Reddi ile Anlamak* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Yöndem, Z. D. ve Totan, T.** (2007). Ergenlerde zorbalığın anne baba ve akran ilişkileri açısından incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(2), 53-68.
- Yüctürk, O. K.** (2018). *Lise Öğrencilerinde Sosyal Dışlanmanın Akran İlişkileri ve Mükemmeliyetçilik ile İlişkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Zettergren, P.** (2003). School adjustment in adolescence for previously rejected, average and popular children. *British Journal of Educational Psychology*, 73(2), 207-221.
- Zimmerman, B. J.** (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H.** (2013). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. New York, ABD: Routledge.

# EKLER

## EK-1. Etik Kurul Onayı

Evrak Tarih ve Sayısı: 05.01.2023-234



### FATİH SULTAN MEHMET VAKIF ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARI

Karar Tarihi	29/12/2022	Karar Sayısı	20/15
--------------	------------	--------------	-------

#### KURUL ÜYELERİ

Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR / Rektör Yardımcısı - Başkan  
Prof. Dr. Erol KILIÇ / Güzel Sanatlar Fakültesi - Dekan - Üye  
Prof. Dr. Esra AKGÜL / MYO - Müdür - Üye  
Prof. Dr. Hasan BACANLI / Eğitim Fakültesi - Üye  
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ / Eğitim Fakültesi - Dekan - Üye  
Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU / Eğitim Fakültesi - Üye  
Prof. Dr. Sefa SAYGILI / Edebiyat Fakültesi - Üye  
Doç. Dr. Eyup Sabri KALA / Hukuk Müşaviri - Raportör

Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu 29.12.2022 tarihinde saat 10:00'da toplanmış ve aşağıdaki karar alınmıştır.

#### KARAR

**KARAR NO 2022-20/15** Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Demet ÖKTEM'in "Anne Babaların Evlilik Çatışmaları ile Ergen Çocuklarının Akran İlişkileri ve Okula Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" isimli araştırmasında kullanacağı anket ve ölçeklerinin etik yönden uygunluğuna,

Toplantıya katılan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu üyelerinin oy birliği ile karar verildi.

*e-İmza*  
Prof. Dr. Fahameddin BAŞAR  
Başkan

*e-İmza*  
Prof. Dr. Hasan BACANLI  
Üye

*e-İmza*  
Prof. Dr. Erol KILIÇ  
Üye

*e-İmza*  
Prof. Dr. Sefa SAYGILI  
Üye

*e-İmza*  
Prof. Dr. İbrahim KOCABAŞ  
Üye

*e-İmza*  
Prof. Dr. Esra AKGÜL  
Üye

*Katılmadı*  
Prof. Dr. Fatma ALİSİNANOĞLU  
Üye

Doküman No: E0.FR-201; İlk Yayın Tarihi: 07.03.2019; Revizyon Tarihi: 20.07.2020; Revizyon No: 01; Sayfa: 1 / 1

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## EK-2. Kişisel Bilgi Formu

---

### KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz nedir?
2. Kaç yaşındasınız?
3. Sınıf düzeyiniz nedir?
4. Okul türünüz nedir? (Anadolu Lisesi, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi, Fen Lisesi vb.)
5. Anne ve babanızın eğitim durumu nedir?



### EK-3. Akran İlişkileri Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyunuz ve şu andaki en yakın arkadaşınızla olan ilişkinizi göz önüne alarak her bir ifadenin sizin için ne kadar doğru olduğunu aşağıda yer alan derecelendirme ölçeğini kullanarak belirtiniz. Ölçek 1'den 5'e kadar derecelendirilmiştir. "1" arkadaşlığınız için doğru değil, "2" doğru olabilir, "3" genellikle doğru, "4" çok doğru, "5" tamamen doğru, şeklinde düzenlenmiştir.

1	Arkadaşım ve ben bütün boş zamanlarımızı birlikte geçiririz.	Doğru Değil	Tamamen Doğru
		1-----2-----3-----4-----5	
2	Arkadaşım ikimizin birlikte yapabileceği eğlenceli şeyler düşünür.	Doğru Değil	Tamamen Doğru
		1-----2-----3-----4-----5	
3	Arkadaşım ve ben okuldan sonraları ve hafta sonları birbirimizin evine gideriz.	Doğru Değil	Tamamen Doğru
		1-----2-----3-----4-----5	
4	Bazen arkadaşım ve ben boş boş oturur ve okul, spor gibi hoşlandığımız şeyler hakkında konuşuruz.	Doğru Değil	Tamamen Doğru
		1-----2-----3-----4-----5	
5	Arkadaşım ile kavga edebilirim.	Doğru Değil	Tamamen Doğru
		1-----2-----3-----4-----5	
6	Arkadaşıma yapmamasını söylediğim halde beni kızdırabilir veya canımı sıkabilir.	Doğru Değil	Tamamen Doğru
		1-----2-----3-----4-----5	
7	Arkadaşım ve ben çok tartışırız.	Doğru Değil	Tamamen Doğru
		1-----2-----3-----4-----5	
8	Arkadaşım ve ben birçok şey hakkında aynı fikirde değiliz.	Doğru Değil	Tamamen Doğru
		1-----2-----3-----4-----5	
9	Eğer öğle yemeğimi unutursam veya biraz paraya ihtiyacım olursa arkadaşım bana ödünç verir.	Doğru Değil	Tamamen Doğru
		1-----2-----3-----4-----5	
10	Bir konuda başım sıkıştığında arkadaşım bana yardım eder.	Doğru Değil	Tamamen Doğru
		1-----2-----3-----4-----5	
11	İhtiyacım olduğunda arkadaşım yardım edecektir.		



	Doğru Değil	Tamamen Doğru
	1-----2-----3-----4-----5	
12	Eğer diğer çocuklar beni rahatsız ederse arkadaşım bana yardım edecektir.	
	Doğru Değil	Tamamen Doğru
	1-----2-----3-----4-----5	
13	Eğer bir çocuk, başımın derde girmesine sebep olursa arkadaşım beni savunacaktır.	
	Doğru Değil	Tamamen Doğru
	1-----2-----3-----4-----5	
14	Eğer okulda veya evde bir problemim varsa, bu konuda arkadaşım ile konuşabilirim.	
	Doğru Değil	Tamamen Doğru
	1-----2-----3-----4-----5	
15	Hiç kimseye söyleyemeyeceğim şeyleri bile arkadaşım a söyleyebilirim.	
	Doğru Değil	Tamamen Doğru
	1-----2-----3-----4-----5	
16	Eğer arkadaşım ya da ben ikimizden birini rahatsız edecek bir şey yaparsak, bunun üstesinden kolayca gelebiliriz.	
	Doğru Değil	Tamamen Doğru
	1-----2-----3-----4-----5	
17	Eğer arkadaşım ve ben kavga edersek ya da ağız dalaşı yaparsak "özür dilerim" deriz ve her şey yoluna girer.	
	Doğru Değil	Tamamen Doğru
	1-----2-----3-----4-----5	
18	Eğer arkadaşım uzağa gitmek zorunda kalırsa onu özlerim.	
	Doğru Değil	Tamamen Doğru
	1-----2-----3-----4-----5	
19	Arkadaşım ile birlikte olduğumda kendimi mutlu hissederim.	
	Doğru Değil	Tamamen Doğru
	1-----2-----3-----4-----5	
20	Arkadaşım etrafımda olmasa bile onu düşünürüm.	
	Doğru Değil	Tamamen Doğru
	1-----2-----3-----4-----5	
21	İyi bir iş yaptığımda arkadaşım benim için mutlu olur.	
	Doğru Değil	Tamamen Doğru
	1-----2-----3-----4-----5	
22	Bazen arkadaşım benim için bir şeyler yapar ve kendimi özel hissederim.	
	Doğru Değil	Tamamen Doğru
	1-----2-----3-----4-----5	

#### EK-4. Okula Uyum Ölçeği

Aşağıda okul iklimini içeren ifadeler verilmiştir. Lütfen her birini dikkatle okuyunuz ve kendi durumunuzu dikkate alarak yanıtlayınız. İfadelerde doğru ya da yanlış yanıt yoktur. Tüm sorulara yanıt verdiğinizden emin olunuz. Sizin z düşünceniz, bizim için çok önemlidir ve araştırmamıza katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu leği doldururken lütfen kimliğinizle ilgili hiçbir şey yazmayınız. Yardımlarınız için teşekkür ederiz.

NO		Asla düşünmem	Bazen düşünürüm	Sık düşünürüm	Her zaman düşünürüm
1	Bu okuldaki öğrenciler birbirlerini destekler.	1	2	3	4
2	Sınıftaki ğrenciler, problemleri ozmek için birlikte çalışırlar.	1	2	3	4
3	Bu okuldaki insanlar birbirlerine yardım etmeye isteklidirler.	1	2	3	4
4	Bu okuldaki insanlar birbirlerini önemser.	1	2	3	4
5	Bu okuldaki insanları kendime yakın hissederim.	1	2	3	4
6	Kendimi bu okulun bir parçası olarak hissediyorum.	1	2	3	4
7	Bir sorunum olduğunda okuldaki insanlara güvenebilirim.	1	2	3	4
8	öğrenciler bu okuldaki öğretmenlere karşı kendilerini yakın hissederler.	1	2	3	4

### EK-5. Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği

Lütfen her cümleyi dikkatle okuyup, **Doğru**, **Bazen/Biraz Doğru**, **Yanlış** cevaplarından size uygun olanını işaretleyiniz.

1. Anne-babamın tartışıklarını hiç görmedim.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
2. Anne-babam tartışıklarında genellikle sorunu çözerler.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
3. Anne-babam sık sık benim okulda yaptıklarım yüzünden tartışırlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
4. Anne-babam tartışırken çıldırmış gibi olurlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
5. Anne-babam tartışıklarında korkarım.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
6. Anne-babamın tartışmaları benim suçum değil.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
7. Anne-babam benim bildiğimin farkında değiller ama onlar çok tartışırlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
8. Anne-babamın tartışmaları bittikten sonra bile birbirlerine olan kızgınlıkları devam eder.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
9. Anne-babam bir anlaşmazlıkları olduğunda sakince konuşurlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
10. Anne-babam tartışıklarında ne yapacağımı bilemem.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
11. Anne-babam yanlarında ben olsam bile birbirlerine sık sık kötü davranırlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
12. Anne-babam tartışıklarında bana ne olacak diye endişelenirim.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
13. Anne-babamın tartışmaları genellikle benim suçumdur.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
14. Anne-babamı sık sık tartışırken görürüm.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
15. Anne-babam bir konu hakkında anlaşamadıklarında genellikle bir çözüm bulurlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
16. Anne-babamın tartışmaları genellikle benim daha önce yaptığım bir şeyle ilgilidir.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
17. Anne-babam tartışıklarında kötü bir şey olacak diye korkarım.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
18. Anne-babam tartışıklarında, söylemeseler bile suçlu benim.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
19. Anne-babam çok az tartışırlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
20. Anne-babam tartışıklarında genellikle hemen barışırlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
21. Anne-babam genellikle benim yaptığım şeyler yüzünden tartışırlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
22. Anne-babam tartışıklarında onları durdurmak için hiçbir şey yapamam.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış

23. Anne-babam tartıştıklarında ikisinden birine zarar gelecek diye korkarım.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
24. Anne-babam evde sıkça birbirlerinden şikâyet ederler.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
25. Anne-babam tartışırken çok az bağırırlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
26. Anne-babam sık sık ben yanlış bir şey yaptığımda tartışmaya başlarlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
27. Anne-babam tartışırken bir şeyler kırar veya fırlatırlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
28. Anne-babam tartışmaları bittikten sonra birbirlerine arkadaşça davranırlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
29. Anne-babam tartıştıklarında bana da bağırabileceklerinden korkarım.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
30. Anne-babam tartıştıklarında beni suçlarlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
31. Anne-babam tartışırken birbirlerini itip kakarlar.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
32. Anne-babam tartıştıklarında boşanabilirler diye korkarım.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
33. Anne-babam tartışmaları bittikten sonra birbirlerine kötü davranmaya devam ederler.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
34. Anne-babamın tartışmaları genellikle benim hatam değildir.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış
35. Anne-babam tartışırken benim söylediğim hiçbir şeyi dinlemezler.	Doğru	Bazen/Biraz Doğru	Yanlış

## EK-6. MEB İzin Belgesi



T.C.  
ISPARTA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-27749142-605.01-73843474  
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı Araştırma İzni  
(Demet ÖKTEM)

05/04/2023

### VALİLİK MAKAMINA

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Demet ÖKTEM'in, "Anne Babaların Evlilik Çatışmaları İle Ergen Çocuklarının Akran İlişkileri ve Okula Uyumluluğu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu tez çalışmasını ilimiz merkezde bulunan resmi okulların 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile yapmak istediği adı geçen Üniversitenin 24.03.2023 tarihli ve 46434 sayılı yazısında bildirilmiş olup, ekleri ilişikte sunulmuştur.

Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Demet ÖKTEM'in, Müdürlüğümüze bağlı merkezde bulunan resmi okulların 9., 10. ve 11. sınıf öğrencileri ile araştırma uygulama yapması, Bakanlığımızın 2020/2 Sayılı Genelgesinde belirtilen açıklamalar doğrultusunda, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, okul idaresinin bilgisi dahilinde, eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde ve gönüllülük esasına göre araştırma uygulama çalışması yapması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Erhan BAYDUR  
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
Hamdullah Suphi ÖZGÖDEK  
Vali V.

Ek : Yazı ve Ekleri (38 Sayfa)

Adres : İstiklal Mah. 105 Cad. No:54 -ISPARTA

Telefon No : 0 (246) 280 32 43  
E-Posta: stratejigelistirme32@meh.gov.tr  
Kep Adresi : mebuilso1.kep.tr

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys>

Belgi için: Ramazan ALGINKILINÇ

Uyvan : Şef

İnternet Adresi: [www.ispartameh.gov.tr](http://www.ispartameh.gov.tr) Faks: 2462803278

<https://www.turkiye.gov.tr/meh-ebys> f0d0\_8133\_3596\_8957\_cc88