



ISSN:1306-3111

e-Journal of New World Sciences Academy
2011, Volume: 6, Number: 1, Article Number: 1C0298

EDUCATION SCIENCES

Received: October 2010
Accepted: January 2011
Series : 1C
ISSN : 1308-7274
© 2010 www.newwsa.com

Rezzan Gündoğdu¹

Yasemin Yavuzer²

Zeynep Karataş³

Aksaray University¹⁻²

Mehmet Akif Ersoy University³

yyavuzer@hotmail.com

Aksaray-Turkey

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇATIŞMA ÇÖZME BECERİLERİNİN VE KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

ÖZET

Bu araştırmada eğitim fakültesi öğrencilerinin çatışma çözme becerileri ve durumluk-sürekli kaygı düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Mehmet Akif Ersoy, Aksaray ve Niğde Üniversitesi eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrencilerin çatışma çözme becerilerini belirlemek için Akbalık (2001) tarafından geliştirilen "Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği" ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini belirlemek için Spielberger ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen "Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri" uygulanmıştır. Araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır; Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çatışma çözme becerileri cinsiyete, öğrenim gördükleri lisans programlarına ve barınma şekillerine göre farklılık göstermektedir. Ayrıca durumluk kaygı düzeyleri öğrenim gördükleri programlara ve sınıf düzeylerine, sürekli kaygı düzeyleri de cinsiyete ve öğrenim gördükleri programlara göre farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Çatışma, Çatışma Çözme Becerisi, Kaygı, Durumluk-Sürekli Kaygı, Eğitim Fakültesi

A STUDY ON CONFLICT RESOLUTION SKILLS AND ANXIETY LEVELS OF STUDENTS IN FACULTY OF EDUCATION

ABSTRACT

This study investigates the Educational Faculty, students' conflict resolution skills and state-trait anxiety levels in different variables. The study population consists of students from the educational faculties in Mehmet Akif Ersoy University, Aksaray University and Niğde University. The students in the research group were asked to fill in "the Personal Information Form". The students' conflict resolution skills were measured by using "the Resolution Disposition Inventory Scale" by Akbalık (2001), and their state-trait anxiety levels were measured by using "the State-Trait Anxiety Inventory" which was developed by Spielberger and his friends (1970). Research results were listed; Educational Faculty students' conflict resolution skills differ according to gender, type of housing, programme the students have been studying. Also students' state-trait anxiety levels differ according to their study programmes and grades, and, their state anxiety levels differ according to gender and study programmes.

Keywords: Conflict, Conflict Resolution, Anxiety, State-Trait Anxiety, Educational Faculty

1. GİRİŞ (INTRODUCTION)

Psikolojiyle ilgilenen bilim insanları yüzyılımızı "Kaygı Çağı" olarak görmektedirler. Bunun yanında günümüzde bireyler içinde yaşadıkları topluma yabancılaşmış, yalıtılmış, yalnızlaşmış, diğer bireylerle çatışmalar yaşayan bu nedenle de yakın ilişkiler kuramaz hale gelmiştir. Toplumun birer üyesi olan gençlerimizin de büyük bir yarışın ardından geldikleri üniversite ortamı onlara eğitimlerini tamamlama, kendilerini geliştirme, kendilerini ve diğer bireyleri daha yakından tanıma şansı veren yaşamlarının en önemli dönemlerinden biridir. Üniversite yılları gelişim dönemi açısından bakıldığında Erikson'a göre yakınlığa karşı yalnızlık dönemini (18-25 yaş) kapsar. Bu dönemin gelişim ödevi ise bireylerle daha içten ve uzun süreli ilişkilerin kurulmasıdır. Bu ilişkileri kuramayan bireyler yalnızlık ve yalıtılmışlık duyguları içinde toplumdan uzaklaşırlar. Bu yüzden Kılıççı (1992), üniversite yaşamının, öğrencilerin öznel dünyası ile toplum içindeki yaşamı arasında bir denge kurmasını sağlayan ve öğrencilerin tüm yönleri ile gelişimini desteklemesine yardım eden bir nitelikte olması gerektiği üzerinde durmaktadır.

Üniversite yıllarında, gençlerin kaygılarının ve kaygı belirtilerinin oldukça fazla olduğu tespit edilmiştir (Bozkurt, 2004). Üniversite öğreniminin devam ettiği dönem içerisinde gençler duygusallık, insan ilişkileri, kız-erkek arkadaşlığı, aile, gelecek, sağlık ve okul ile ilgili problemler gibi bazı problemler yaşarlar (Çevik, 1998; Deniz, Avşaroğlu ve Hamarta, 2003; Korkmaz, 2006). Türkiye'de gençlerle yapılan çalışmalarda, arkadaş ilişkileri, karşı cins ile ilişkiler, okul ve parasal alanlardaki problemler, diğer problemlere göre daha önemli olarak bulunmuştur (Çuhadaroğlu, 2004). Üniversite öğrencilerinin olumlu veya olumsuz yaşantıları, kız veya erkek arkadaşlarla yaşadıkları sorunlar, ailelerine karşı sorumlulukları, gelecekle ilgili belirsizlikler ve beklentiler bireyde çatışma ve kaygı yaratıcı etmenlerden bazıları olarak görülebilir.

Bütün ruh bilim öğretilerinde kişiliğin gelişmesinde ve davranışlarının ortaya çıkmasında iç ve dış çatışmayla kaygının varlığı ortak olarak kabul edilen iki ögedir (Köknel, 1985). Johnson (1997), çatışmayı bireyler arasında çıkan fırtınalar olarak tanımlamıştır. Bir diğer tanıma göre, çatışma, insanların farklı görüş, ilgi, değerler ve ihtiyaçlar konusunda yaşadığı doğal bir anlaşmazlık ya da gerginlik durumudur (Çoban, 2005). Öner (2004) ise, çatışmaların çözümünde sağlıklı ve sağlıklı olmayan davranışlar olduğuna vurgu yapar. Gordon (2005) ile Smith ve Sidwel'e (1990) göre çatışma anında kaçma, saldırganlık ve problem çözme davranışı olmak üzere üç tepki gösterilmektedir. Çatışmalar yıkıcı olarak çözüldüğünde kızgınlık, öfke, düşmanlık ve şiddet duyguları yaratır. Yapıcı olarak çözüldüğünde ise, sorun çözme, eleştirel düşünme, iletişim becerilerini geliştirerek kişisel gelişimi sağlar.

Çatışmaya yol açan nedenler karşılanmayan temel gereksinimler, sınırlı kaynaklar ve farklı değerler olmak üzere üç grupta incelenir. Kişinin kendi kendisiyle olan çatışması içsel ilişkileri içerir, kişilerarası çatışmalar taraflar arasındaki uyumsuzlukları, gruplar arası çatışmalar da grup içinde ya da iki grup arasında uyumsuzlukları içermektedir. Bu çatışmalara eğitim-öğretim ortamlarında da rastlanabilmektedir (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

Kişiler arasındaki çatışmalar farklı ihtiyaç ve çıkarılardan, kişi veya çatışmaya ilişkin geçmişten, çatışmanın içinde yaşandığı yapıdan, kişisel değerlerden, iletişimsel süreçlerden, karşılıklı engellemelerden, uyumsuzluk ve gerginliklerden, kaygı duygularından, düşmanlık veya olumsuz dışavurumlardan kaynaklanabilmektedir (Barki ve Hartwick 2001, Cahn 1990, Canary ve ark. 1995, Cupach ve Canary 2000, Dökmen 1994, Mayer 2000, Wall ve Callister 1995). Belzer, D'Zurilla ve Maydeu-Olivares (2002), zayıf çatışma çözme becerisinin kaygılı olmayla ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Etkili çatışma çözme becerilerine sahip olanların ise daha düşük durumluk

ve sürekli kaygı yaşadıklarını gösteren araştırma sonuçları bulunmaktadır (Bond, Lyle, Tappe ve ark., 2002; Nigro, 1996).

Türkçe'de kaygı, bunaltı, iç sıkıntısı gibi kelimelerle anlatılmak istenen anksiyete kavramı, yaşamı tehdit eden veya tehdit şeklinde algılanan, rahatsız edici bir endişe ve korku duygusudur (Işık, 1996: 31). Kaygı, sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan, belli belirsiz bir korkudur (Morgan, 2000: 228). Spielberger'e göre kaygı, insanın temel duygularından biri olarak kabul edilebilir (Akt: Öner ve Le Compte 1998). Her birey, tehlike gördüğü durumda biraz kaygı duyar. Tehlikeli koşulların yarattığı bu kaygı türü genellikle her bireyin yaşadığı geçici, duruma bağlı bir kaygıyı oluşturur. Buna durumluk kaygı denir. Ortaya çıkışında dış ve iç etkenler rol oynar. Kişi tarafından gerçek ya da gerçekmiş gibi algılanan tehlike yaşantıları biçiminde ve akut olarak yani o anda yaşanan bir duygu durumudur (Işık, 1996; 50). Sürekli kaygı durumunda ise kişi, nedeni belirsiz bir endişe, kötü bir şeyler olacağı beklentisi içindedir. Kaygının ısrarlı olması ve yoğunluğu, günlük işlevleri etkileyebilmekte, ağır derecelerinde ise yaşantı tümüyle etkilenmektedir (Ültanır, 2003: 173). Öz değerlerinin tehdit edildiğini zannetmesi ya da içinde bulunduğu durumları stresli olarak yorumlaması sonucu bireyin kaygı duymasına sürekli kaygı denir (Öner ve Le Compte, 1983: 1). Burada kişinin; kişilik yapısı, algılama ve yorumlama biçimi kaygı oluşturmaya yatkınlık gösterir. Bu nedenle kaygı duygusu sürekli ve kronik bir biçimde yaşanır (Işık, 1996: 50). Öztürk (1995), kaygının psiko-fizyolojik bir tepki olduğunu sosyal uyaranlarla yani engellenme ve çatışma ile birlikte işlediğini ifade etmektedir.

2. ÇALIŞMANIN ÖNEMİ (RESEARCH SIGNIFICANCE)

Alisinaoğlu ve Ulutaş (2000), Bozkurt (2004) üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerini etkileyen bazı etmenleri araştırdıkları çalışmalarında yaş, cinsiyet, anne-baba öğrenim durumu, sosyo-ekonomik durum, anne-baba tutumu, anne-baba mesleği, başarı durumu gibi etmenlerin bireyde kaygı oluşturabileceği üzerinde durmuşlardır. Tezer ve Demir (2001), Sevim (2005), Kasap (2006), Hignite ve ark (2002), üniversite öğrencilerinin çatışma çözme davranışlarını yaş, cinsiyet ve sınıflara göre araştırmışlardır. Girard (1995), öğretmen olarak atanacak öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde çatışma yönetimi becerisini kazandıracak bir programla yetiştirilmesi gerektiğini savunmuştur. Bunun yanında Eraslan (2009), öğretmenlik mesleğinde kaygının öğretmenden öğrenciye yansımalarının eğitim ortamını olumsuz etkileyebileceği üzerinde durmuştur. Bu nedenle öğretmen adaylarının çatışma çözme davranışlarını ve kaygı düzeylerinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda, bireylerin çatışma çözme becerilerinin düşük olmasının kaygıyı artırdığı düşüncesinden hareketle eğitim fakültesi öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerini çeşitli değişkenler (cinsiyet, öğrenim gördüğü lisans programı, sınıf düzeyi, geldiği yerleşim yeri, barınma şekli ve anne-babanın öğrenim durumu) açısından incelenmesi ve çatışma çözme becerileri ile durumluk-sürekli kaygı arasında ilişkinin araştırılması bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

3. YÖNTEM (METHOD)

Bu araştırmada, Eğitim Fakültesi öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördüğü lisans programı, sınıf düzeyi, geldiği yerleşim yeri, barınma şekli ve anne-babanın öğrenim durumu açısından farklılıkları ve çatışma çözme becerileri ile durumluk-sürekli kaygı arasında ilişki incelenmiştir. Araştırmada genel tarama modellerinden betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha çok sayıdaki

değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005).

3.1. Evren Örneklem (Universe Sample)

Araştırmının çalışma evreni, Mehmet Akif Ersoy, Aksaray ve Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 1. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 2930 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmının örneklemini tabakalı/oranlı örnekleme yöntemiyle seçilen ve 2009-2010 eğitim-öğretim yılında bu üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin çeşitli bölümlerinde öğrenim görmekte olan 1. ve 4. sınıfta öğrenim gören 650 öğrenci oluşturmaktadır. Ölçme araçlarındaki maddelerin çoğunu boş bıraktığı için 15 öğrencinin doldurduğu ölçekler değerlendirmeye alınmamış, 402 kız 233 erkek, toplam 635 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

3.2. Veri Toplama Araçları (Data Collection Instruments)

• Çatışma Çözme Eğilimi Ölçeği:

Akbalık (2001) tarafından üniversite öğrencilerinin çatışma çözme becerilerini belirlemek, çatışma çözme eğitimi ve akran arabuluculuk programlarının değerlendirilmesi amacıyla geliştirilerek geçerlik-güvenirlilik çalışması yapılmıştır. Ölçek likert tipi 4 dereceli (1, 2, 3, 4 şeklinde puanlanan) ve 55 maddeden oluşmaktadır. Akbalık tarafından yetişkinler için kullanılabileceği belirtilmiştir. Bu ölçeğin, Cronbach-Alpha güvenirlik katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin korelasyon değerleri 0.27 ile 0.57 arasındadır. Ölçek, 5 alt boyuta ayrılmıştır. 1. Öğrencilerin çatışma yaşadığı kişiyi anlamaya çalışma 2. Dinleme becerileri 3. Her iki tarafında gereksinimlerine odaklanma 4. Sosyal uyum 5. Öfke kontrolü

Ölçekte yer alan maddelerin 34'ü olumlu yönden, 21'i ise (1, 5, 9, 10, 14, 17, 19, 24, 25, 27, 28, 31, 32, 33, 38, 39, 40, 49, 51, 52, 53 numaralı maddeler) ters yönden puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 55, en yüksek puan ise 220'dir. Ölçeğin kendisinden ve alt ölçeklerinden alınan puanlarının yüksek olması olumlu olarak değerlendirilmektedir.

• Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (DSKE):

Spilberger ve arkadaşları (1970) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Öner ve Le Compte (1983) tarafından yapılan Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri (DSKE) Durumluk Kaygı Ölçeği ve Sürekli Kaygı Ölçeği olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Her ölçek 20 maddelik iki tür ifade içermektedir. Doğrudan ifadeler olumsuz duyguları, tersine dönmüş ifadeler ise olumlu duyguları dile getirir. Durumluk Kaygı Ölçeği'nde tersine dönmüş ifadeler 1, 2, 5, 8, 10, 11, 15, 16, 19 ve 20. maddelerdir. Sürekli Kaygı Ölçeği'nde ise 21, 26, 27, 30, 33, 36 ve 39. maddelerdir. Doğrudan ifadeler için elde edilen toplam puandan, tersine dönmüş ifadeler için elde edilen toplam puan çıkarılıp, önceden saptanmış değişmeyen değerler eklenerek durumluk ve sürekli kaygı puanları elde edilir. Durumluk Kaygı Ölçeği için değişmeyen değer 50, Sürekli Kaygı Ölçeği için 35'dir. Envanterin her birinden elde edilen toplam puanın değeri 20 ile 80 arasında değişmektedir. Puanın yüksek olması kaygı düzeyinin yüksekliğini gösterir (Öner ve Le Compte, 1983). Ölçeğin iç tutarlılığı ve güvenirliliği Kuder-Richardson 20, madde güvenirliği ve test tekrar test tekniğiyle saptanmıştır. Kuder-Richardson 20 güvenirliliği durumluk kaygı ölçeğinde .94 ile .96 arasında; sürekli kaygı ölçeğinde .83 ile .87 arasında bulunmuştur. Madde güvenirliği korelasyon katsayıları sürekli kaygı ölçeği için .34 ile .72; durumluk kaygı ölçeği için ise .42 ile .85 arasındadır. Test tekrar test güvenirlik katsayıları sürekli kaygı ölçeği için .71 ile .86 arasında, durumluk kaygı ölçeği için .26 ile .68 arasında değişmektedir (Öner ve Le Compte, 1983).

3.3. Verilerin Analizi (Data Analyze)

Öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin ve durumluk-sürekli kaygı düzeylerinin cinsiyet, öğrenim gördüğü lisans programı, sınıf düzeyi, geldiği yerleşim yeri, barınma şekli ve anne-babanın öğrenim durumu açısından farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar t Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi ile durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve çatışma çözme becerileri arasındaki ilişki ise Pearson Çarpım Momentler Korelasyonu ile hesaplanmıştır. Veriler SPSS Windows 13.0 paket programı ile çözümlenmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

4. BULGULAR (FINDINGS)

Araştırmada ilk olarak eğitim fakültesi öğrencilerinin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanları arasında cinsiyete göre fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları
(Table 1.The t-test results of students' conflict resolution tendency and state-trait anxiety scores, according to gender)

		Cins.	n	\bar{X}	Ss	Sd	T
Çatışma Çözme	Anlamaya Çalışma	Kız	402	41.54	6.53	633	5.263*
		Erkek	233	38.67	6.73		
	Dinleme	Kız	402	46.28	5.76	633	6.441*
		Erkek	233	43.07	6.49		
	Gereksinim. Odaklanma	Kız	402	31.97	4.93	633	6.634*
		Erkek	233	29.12	5.70		
	Sosyal Uyum	Kız	402	38.63	4.93	633	5.924*
		Erkek	233	36.10	5.61		
	Öfke Kontrolü	Kız	402	17.92	3.37	633	2.885*
		Erkek	233	17.08	3.81		
Durumluk-Sürekli Kaygı	Durumluk Kaygı	Kız	402	41.51	8.44	633	1.008
		Erkek	233	42.19	7.73		
	Sürekli Kaygı	Kız	402	47.02	7.80	633	2.520*
		Erkek	233	45.36	8.32		

*P<.05

Öğrencilerin çatışma çözme eğilimi alt ölçeklerinden anlamaya çalışma [$t_{(633)}=5.263, p<.05$], dinleme [$t_{(633)}=6.441, p<.05$], gereksinimlere odaklanma [$t_{(633)}=6.634, p<.05$], sosyal uyum [$t_{(633)}=5.924, p<.05$], öfke kontrolü [$t_{(633)}=2.885, p<.05$] puanları cinsiyete göre kızların lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin durumluk kaygı puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken, sürekli kaygı puanlarının [$t_{(633)}=2.520, p<.05$] anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Kızların sürekli kaygı puanları ($\bar{X}=47.02$) erkeklere ($\bar{X}=45.36$) göre daha yüksektir.

Öğrenim gördükleri lisans programlara göre öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart sapma değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 2 ve 3'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin öğrenim gördükleri lisans programlara göre çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart sapma değerleri

(Table 2. Arithmetic mean and standard deviation values of the students' conflict resolution tendency and state-trait anxiety scores, according to their studying program)

		n	Sosyal	Mat.	Sınıf.	Fen	PDR	Türkçe	Toplam	
			139	87	163	111	72	63	635	
Çatışma Çözme	Anlama Çalış.	\bar{X}	41.72	37.96	40.53	40.32	40.33	41.61	40.49	
		Ss	7.54	6.26	6.56	6.30	5.68	7.04	6.74	
	Dinle.	\bar{X}	45.54	42.68	45.43	45.39	44.77	46.49	45.10	
		Ss	6.37	5.95	6.39	6.69	4.81	5.81	6.23	
	Odakl.	\bar{X}	29.36	29.09	31.88	31.20	32.93	31.66	30.92	
		Ss	6.14	5.28	4.73	5.21	4.07	5.69	5.40	
	S. Uyum	\bar{X}	37.24	36.62	38.52	38.08	37.76	38.74	37.70	
		Ss	5.84	4.77	5.19	5.38	4.53	5.22	5.32	
	Öfke K.	\bar{X}	16.92	17.50	17.78	17.94	18.11	17.74	17.61	
		Ss	4.14	3.22	3.17	3.60	3.29	3.72	3.56	
	Durumluk-Sürekli Kaygı	Durumluk Kaygı	\bar{X}	43.41	42.41	41.21	41.31	39.68	41.84	41.76
			Ss	8.13	9.36	8.67	7.94	8.06	4.66	8.19
Sürekli Kaygı		\bar{X}	47.53	45.68	46.43	44.63	46.23	48.19	46.41	
		Ss	7.31	8.44	8.51	8.15	8.97	5.40	8.03	

Tablo 3. Öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının öğrenim gördükleri lisans programlarına göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

(Table 3. The one-way ANOVA results of the students' conflict resolution tendency and state-trait anxiety scores, according to their studying program)

		VA	KA	Sd	KO	F	
Çatışma Çözme	Anlamaya Çalışma	GA	852.44	5	170.49	3.829*	
		Gİ	28008.25	629	44.52		
		T	28860.70	634			
	Dinleme	GA	690.82	5	138.16	3.627*	
		Gİ	23963.88	629	38.09		
		T	24654.71	634			
	Gereks. Odaklanma	GA	1112.58	5	222.51	8.037*	
		Gİ	17415.22	629	27.68		
		T	18527.81	634			
	Sosyal Uyum	GA	601.94	5	120.38	4.354*	
		Gİ	17393.98	629	27.65		
		T	17995.93	634			
	Öfke Kontrolü	GA	103.68	5	20.73	1.640	
		Gİ	7956.08	629	12.64		
		T	8059.77	634			
	Durumluk-Sürekli Kaygı	Durumluk Kaygı	GA	801.08	5	160.21	2.412*
			Gİ	41778.41	629	66.42	
			T	42579.50	634		
Sürekli Kaygı		GA	775.94	5	155.18	2.433*	
		Gİ	40119.78	629	63.78		
		T	40895.72	634			

*P<.05

Analiz sonuçları öğrencilerin öğretim gördükleri lisans programları açısından çatışma çözme eğilimi alt ölçeklerinden anlamaya çalışma [$F_{(5-629)}=3.828$, $p<.05$], dinleme [$F_{(5-629)}=3.627$, $p<.05$], gereksinimlere odaklanma [$F_{(5-629)}=8.037$, $p<.05$] ve sosyal uyum [$F_{(5-629)}=4.354$, $p<.05$] puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu, öfke kontrolü puanları arasında ise anlamlı farklılık olmadığını göstermektedir. Farklılıkların hangi gruplardan kaynaklandığını belirleyebilmek için Tukey testi yapılmıştır. Sosyal bilgiler ($\bar{X}=41.72$), sınıf ($\bar{X}=40.53$) ve Türkçe ($\bar{X}=41.61$) öğretmenliği öğrencilerinin çatışma yaşadığı kişiyi anlamaya çalışma puanları matematik ($\bar{X}=37.96$) öğretmenliği öğrencilerinin puanlarından; sosyal bilgiler ($\bar{X}=45.54$), sınıf ($\bar{X}=45.43$), Türkçe ($\bar{X}=46.49$) ve fen bilgisi ($\bar{X}=45.39$) öğretmenliği öğrencilerinin dinleme puanları matematik ($\bar{X}=42.68$) öğretmenliği öğrencilerinin puanlarından; sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=31.88$), Türkçe ($\bar{X}=31.66$) ve PDR ($\bar{X}=32.93$) öğrencilerinin her iki tarafında gereksinimlerine odaklanma puanları sosyal bilgiler ($\bar{X}=29.36$) ve matematik ($\bar{X}=29.09$) öğretmenliği öğrencilerinin puanlarından; sınıf ($\bar{X}=38.52$), Türkçe ($\bar{X}=38.74$) ve fen bilgisi ($\bar{X}=38.08$) öğretmenliği öğrencilerinin sosyal uyum puanları matematik ($\bar{X}=36.62$) öğretmenliği öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir.

Öğrencilerin öğretim gördükleri lisans programları açısından durumluk [$F_{(5-629)}=2.412$, $p<.05$] ve sürekli [$F_{(5-629)}=2.433$, $p<.05$] kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Durumluk ve sürekli kaygı puanlarına uygulanan Tukey testi sonucunda sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin sürekli kaygı puanlarının ($\bar{X}=47.53$), fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin puanlarından ($\bar{X}=44.63$), sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin durumluk kaygı puanlarının ($\bar{X}=43.41$), PDR öğrencilerinin puanlarından ($\bar{X}=39.68$), daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının sınıf düzeylerine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının sınıf düzeyine göre t testi sonuçları
(Table 4. The t-test results of the students' conflict resolution tendency and state-trait anxiety scores, according to grade level)

		Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	
Çatışma Çözme	Anlamaya Çalışma	1	417	40.64	6.66	633	.806	
		4	218	40.19	6.91			
	Dinleme	1	417	45.20	5.85	633	.527	
		4	218	44.92	6.91			
	Gereksinim. Odaklanma	1	417	30.77	5.22	633	.965	
		4	218	31.21	5.74			
	Sosyal Uyum	1	417	37.57	5.16	633	.850	
		4	218	37.95	5.63			
	Öfke Kontrolü	1	417	17.55	3.61	633	.634	
		4	218	17.74	3.46			
	Durumluk-Sürekli Kaygı	Durumluk Kaygı	1	417	41.21	7.77	633	2.352*
			4	218	42.82	8.87		
Sürekli Kaygı		1	417	46.09	7.86	633	1.379	
		4	218	47.01	8.31			

Öğrencilerin çatışma çözme eğilimi alt ölçeklerinden anlamaya çalışma, dinleme, gereksinimlere odaklanma, sosyal uyum ve öfke kontrolü puanları sınıf düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin durumluk kaygı puanları [$t_{(633)}=2.352$, $p<.05$] sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşırken, sürekli kaygı puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Dördüncü sınıfların durumluk kaygı puanları ($\bar{X}=42.82$) birinci sınıflara ($\bar{X}=41.21$) göre daha yüksektir.

Geldikleri yerleşim yerine göre öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart sapma değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 5 ve 6'da verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin geldikleri yerleşim yerine göre çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart sapma değerleri

(Table 5. The arithmetic mean and standard deviation values of the students' to conflict resolution tendency and state-trait anxiety scores, according to places they come from)

		n	İl	İlçe	Kasaba	Köy	Toplam	
			317	196	56	66	635	
Çatışma Çözme	Anlamaya Çalışma	\bar{X}	40.55	40.91	39.94	39.36	40.49	
		Ss	6.87	6.69	6.13	6.74	6.74	
	Dinleme	\bar{X}	45.29	45.31	43.80	44.72	45.10	
		Ss	6.65	5.99	5.33	5.48	6.23	
	Gereksinim. Odaklanma	\bar{X}	30.60	31.46	31.26	30.59	30.92	
		Ss	5.72	5.02	4.92	5.29	5.40	
	Sosyal Uyum	\bar{X}	37.63	37.97	38.21	36.78	37.70	
		Ss	5.82	4.75	5.25	4.43	5.32	
	Öfke Kontrolü	\bar{X}	17.51	17.98	16.96	17.56	17.61	
		Ss	3.67	3.51	3.09	3.49	3.56	
	Durumluk-Sürekli Kaygı	Durumluk Kaygı	\bar{X}	42.05	41.08	41.41	42.71	41.76
			Ss	8.35	7.90	7.52	8.81	8.19
Sürekli Kaygı		\bar{X}	46.67	45.82	47.37	46.07	46.41	
		Ss	7.93	8.45	7.73	7.44	8.03	

Tablo 6. Öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının geldikleri yerleşime yerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

(Table 6. The one-way ANOVA results of the students' conflict resolution tendency and state-trait anxiety scores according to the places they came from)

		VA	KT	Sd	KO	F
Çatışma Çözme	Anlamaya Çalışma	GA	137.72	3	45.90	1.009
		Gİ	28722.97	631	45.52	
		T	28860.70	634		
	Dinleme	GA	123.47	3	41.15	1.059
		Gİ	24531.24	631	38.87	
		T	24654.71	634		
	Gereksinimlere Odaklaşma	GA	104.34	3	34.78	1.191
		Gİ	18423.46	631	29.19	
		T	18527.81	634		
	Sosyal Uyum	GA	86.27	3	28.75	1.013
		Gİ	17909.65	631	28.38	
		T	17995.93	634		
	Öfke Kontrolü	GA	54.45	3	18.15	1.431
		Gİ	8005.32	631	12.68	
		T	8059.77	634		
Durumluk-Sürekli Kaygı	Durumluk Kaygı	GA	184.75	3	61.58	.917
		Gİ	42394.75	631	67.18	
		T	42579.50	634		
	Sürekli Kaygı	GA	149.69	3	49.89	.773
		Gİ	40746.02	631	64.57	
		T	40895.72	634		

Tablo 6'da, öğrencilerin geldikleri yerleşim yerine göre çatışma çözme eğilimi alt ölçeklerinden anlamaya çalışma, dinleme, gereksinimlere odaklanma, sosyal uyum ve öfke kontrolü puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Ayrıca öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı puanları da geldikleri yerleşim yerine göre farklılık göstermemektedir.

Barınma şekline göre öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart sapma değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 7 ve 8'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin barınma şekline göre çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart sapma değerleri

(Table 7. The arithmetic mean and standard deviation values of the students' conflict resolution tendency and state-trait anxiety scores, according to the type of housing)

		N	Arkadaşla evde	Yurtta	Aileyle birlikte	Toplam	
				257	285	93	635
Çatışma Çözme	Anlamaya Çalışma	\bar{X}	40.07	41.10	39.60	40.49	
		Ss	6.88	6.63	6.77	6.74	
	Dinleme	\bar{X}	44.52	45.98	44.28	45.10	
		Ss	6.11	5.78	7.62	6.23	
	Gereksinimlere Odaklanma	\bar{X}	30.95	31.22	30.11	30.92	
		Ss	5.65	4.91	5.88	5.40	
	Sosyal Uyum	\bar{X}	37.36	38.27	37.27	37.70	
		Ss	5.35	4.93	6.25	5.32	
	Öfke Kontrolü	\bar{X}	17.80	17.54	17.33	17.61	
		Ss	3.56	3.56	3.57	3.56	
	Durumluk-Sürekli Kaygı	Durumluk Kaygı	\bar{X}	41.19	42.13	41.88	41.76
			Ss	8.40	7.83	8.93	8.19
Sürekli Kaygı		\bar{X}	45.58	47.24	46.67	46.41	
		Ss	8.39	7.40	8.18	8.03	

Tablo 8. Öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının barınma şekline göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları
(Table 8. The one way ANOVA results of the students' conflict resolution tendency and state-trait anxiety scores, according to the type of housing)

		VA	KA	Sd	KO	F
			GA	217.51	3	72.50
Çatışma Çözme	Anlamaya Çalışma	Gİ	28643.19	631	45.39	
		T	28860.70	634		
	Dinleme	GA	457.22	3	152.40	3.974*
		Gİ	24197.49	631	38.34	
		T	24654.71	634		
	Gereksi. Odaklanma	GA	126.22	3	42.07	1.443
		Gİ	18401.59	631	29.16	
		T	18527.81	634		
	Sosyal Uyum	GA	268.03	3	89.34	3.180*
		Gİ	17727.90	631	28.09	
		T	17995.93	634		
Öfke Kontrolü	GA	17.62	3	5.87	.461	
	Gİ	8042.14	631	12.74		
	T	8059.77	634			
Durumluk-Sürekli Kaygı	Durumluk Kaygı	GA	207.54	3	69.18	1.030
		Gİ	42371.96	631	67.15	
		T	42579.50	634		
	Sürekli Kaygı	GA	554.10	3	184.70	2.889*
		Gİ	40341.621	631	63.93	
		T	40895.72	634		

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin barınma şekli açısından çatışma çözme eğilimi alt ölçeklerinden anlamaya çalışma, gereksinimlere odaklanma ve öfke kontrolü puanları arasında anlamlı farklılık görülmezken, dinleme

[$F_{(3-631)}=3.974$, $p<.05$] ve sosyal uyum [$F_{(3-631)}=3.180$, $p<.05$] puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey testi sonucunda yurttan kalan öğrencilerinin dinleme puanlarının ($\bar{X}=45.98$) arkadaşlarıyla evde kalan öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=44.52$) yüksek olduğu görülmüştür. Sosyal uyum açısından Tukey testi sonucunda gruplar arasında farklılığa rastlanmamıştır. Bu da farklılığın çok küçük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 8'de Öğrencilerin barınma şekli açısından durumluk kaygı puanları arasında fark olmadığı ancak sürekli [$F_{(3-631)}=2.889$, $p<.05$] kaygı puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Uygulanan Tukey testi sonucunda ise gruplar arasında farklılığa rastlanmamıştır. Bu da farklılığın çok küçük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Annelerinin öğrenim durumuna göre öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart sapma değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 9 ve 10'da verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart sapma değerleri

(Table 9. The arithmetic mean and standard deviation values of the students' conflict resolution tendency and state-trait anxiety scores, according to their mothers' educational status)

			Okur yazar değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniv.ve üzeri	Toplam
			n	93	373	49	92	28
Çatışma Çözme	Anlamaya Çalışma	\bar{X}	39.86	40.63	41.65	40.42	38.85	40.49
		Ss	6.31	6.97	6.43	6.51	6.17	6.74
	Dinleme	\bar{X}	44.39	45.18	46.65	44.59	45.39	45.10
		Ss	6.55	6.23	5.40	6.27	6.19	6.23
	Gereks. Odaklanma	\bar{X}	31.91	31.00	30.89	29.95	29.96	30.92
		Ss	5.30	5.27	4.90	6.26	4.93	5.40
	Sosyal Uyum	\bar{X}	36.65	37.75	39.24	38.04	36.71	37.70
		Ss	5.45	5.21	4.88	5.72	5.28	5.32
	Öfke Kontrolü	\bar{X}	18.06	17.49	18.32	17.43	17.17	17.61
		Ss	3.45	3.44	3.53	4.02	3.86	3.56
Durumluk-Sürekli Kaygı	Durumluk Kaygı	\bar{X}	42.25	41.60	42.00	41.60	42.46	41.76
		Ss	7.65	8.01	7.87	9.52	8.55	8.19
	Sürekli Kaygı	\bar{X}	47.31	46.39	46.08	45.41	47.46	46.41
		Ss	8.70	8.15	7.60	7.06	7.79	8.03

Tablo 10. Öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının annelerinin öğrenim durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

(Table 10. The one-way ANOVA results of the students' conflict resolution tendency and state-trait anxiety scores, according to their mothers' educational status)

		VA	KA	Sd	KO	F
Çatışma Çözme	Anlamaya Çalışma	GA	186.10	4	46.52	1.022
		Gİ	28674.59	630	45.51	
		T	28860.70	634		
	Dinleme	GA	192.30	4	48.07	1.238
		Gİ	24462.41	630	38.82	
		T	24654.71	634		
	Gereks. Odaklanma	GA	205.21	4	51.30	1.764
		Gİ	18322.59	630	29.08	
		T	18527.81	634		
	Sosyal Uyum	GA	257.54	4	64.38	2.287
		Gİ	17738.39	630	28.156	
		T	17995.93	634		
Öfke Kontrolü	GA	57.43	4	14.35	1.130	
	Gİ	8002.33	630	12.70		
	T	8059.77	634			
Durumluk-Sürekli Kaygı	Durumluk Kaygı	GA	51.34	4	12.83	.190
		Gİ	42528.16	630	67.50	
		T	42579.50	634		
	Sürekli Kaygı	GA	203.54	4	50.88	.788
		Gİ	40692.17	630	64.59	
		T	40895.72	634		

Analiz sonucunda öğrencilerin annelerinin öğrenim durumuna göre çatışma çözme eğilimi tüm alt ölçek puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Ayrıca öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı puanları da anne öğrenim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

Babalarının öğrenim durumuna göre öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart sapma değerleri ve Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 11 ve 12'de verilmiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart sapma değerleri

(Table 11. The arithmetic mean and standard deviation values of the students' conflict resolution tendency and state-trait anxiety scores, according to their fathers's educational status)

		n	Okur yazar değil	İlk	Orta	Lise	Üniv.ve üzeri	Toplam	
Çatışma Çözme	Anlamaya Çalışma	\bar{X}	41.87	40.65	40.45	40.76	39.62	40.49	
		Ss	6.61	7.10	7.34	6.03	5.98	6.74	
	Dinleme	\bar{X}	44.62	44.92	45.17	45.65	44.95	45.10	
		Ss	6.45	6.27	6.92	5.85	5.85	6.23	
	Gereks. Odaklanma	\bar{X}	32.12	31.23	31.02	30.47	30.40	30.92	
		Ss	4.96	5.30	5.29	5.73	5.45	5.40	
	Sosyal Uyum	\bar{X}	36.25	37.59	37.84	37.94	37.78	37.70	
		Ss	5.11	5.26	5.87	5.22	5.08	5.32	
	Öfke Kontrolü	\bar{X}	18.43	17.63	17.05	17.86	17.76	17.61	
		Ss	4.47	3.33	4.02	3.51	3.53	3.56	
	Durumluk-Sürekli Kaygı	Durumluk Kaygı	\bar{X}	44.93	41.87	42.33	40.44	41.92	41.76
			Ss	7.70	7.48	8.89	7.77	9.45	8.19
Sürekli Kaygı		\bar{X}	47.56	47.34	45.77	45.28	45.83	46.41	
		Ss	7.05	7.96	8.46	8.29	7.44	8.03	

Tablo 12. Öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının babalarının öğrenim durumuna göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları

(Table 12. The one-way ANOVA results of the students' conflict resolution tendency and state-trait anxiety scores, according to their fathers' educational status)

		VA	KA	Sd	KO	F	
Çatışma Çözme	Anlamaya Çalışma	GA	131.57	4	32.89	.721	
		Gİ	28729.13	630	45.60		
		T	28860.70	634			
	Dinleme	GA	52.36	4	13.09	.335	
		Gİ	24602.35	630	39.05		
		T	24654.71	634			
	Gereks. Odaklanma	GA	105.91	4	26.47	.906	
		Gİ	18421.89	630	29.24		
		T	18527.81	634			
	Sosyal Uyum	GA	47.16	4	11.79	.414	
		Gİ	17948.76	630	28.49		
		T	17995.93	634			
	Öfke Kontrolü	GA	55.61	4	13.90	1.094	
		Gİ	8004.16	630	12.70		
		T	8059.77	634			
	Durumluk-Sürekli Kaygı	Durumluk Kaygı	GA	416.50	4	104.12	1.556
			Gİ	42162.99	630	66.92	
			T	42579.50	634		
Sürekli Kaygı		GA	496.01	4	124.00	1.934	
		Gİ	40399.70	630	64.12		
		T	40895.72	634			

Analiz sonucunda öğrencilerin babalarının öğrenim durumuna göre çatışma çözme eğilimi tüm alt ölçek puanları arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. Ayrıca öğrencilerin durumluk ve sürekli kaygı puanları da babalarının eğitim durumuna göre farklılık göstermemektedir.

Öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ve durumluk-sürekli kaygı puanlarının birbirleri ile ilişkilerini incelemek için Pearson Korelasyonu uygulanmış ve sonuçlar Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin çatışma çözme eğilimi ölçeği ve durumluk-sürekli kaygı Puanlarına Uygulanan Pearson Korelasyon Testi Sonuçları
(Table 13. Results of the Pearson Correlation Test, applied to the students' conflict resolution tendency and state-trait anxiety scores)

Durumluk-Sürekli Kaygı Çatışma çözme	Durumluk Kaygı r	Sürekli Kaygı r
Anlamaya Çalışma	-.11**	-.08*
Dinleme	-.14**	-.09*
Gereks. Odaklaşma	-.16**	-.13**
Sosyal Uyum	-.19**	-.14**
Öfke Kontrolü	-.21**	-.26**

**P<.01

*p<.05

Çatışma çözme eğilimi alt ölçeklerinden anlamaya çalışma, dinleme, gereksinimlere odaklanma, sosyal uyum ve öfke kontrolü puanları ile durumluk ve sürekli kaygı puanları arasında negatif yönde anlamlı bir korelasyon bulunmuştur. Öğrencilerin durumluk kaygı ve sürekli kaygı puanları arttıkça anlamaya çalışma, dinleme, gereksinimlere odaklanma, sosyal uyum ve öfke kontrolü puanları azalmaktadır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA (RESULT AND DISCUSSION)

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin çatışma çözme eğilimi alt ölçeklerinden anlamaya çalışma, dinleme, gereksinimlere odaklanma, sosyal uyum ve öfke kontrolü puanları kızların lehine anlamlı bulunmuştur. Sevim (2005), üniversite öğrencileri ile yaptığı araştırmasında kızların erkeklerden daha olumlu ve yapıcı çatışma çözme becerilerine sahip olduğunu bulmuştur. Basım, Çetin ve Meydan (2009) kadınların erkeklere göre; çatışmalarda özel davranış sergilemeleri ve kaçınmacı tutum izlemelerine rağmen, yüzleşmeye daha fazla önem verdiklerini, kendilerini daha çok açtıklarını ve duygusal ifadelerini daha çok sergilediklerini bulmuşlardır. Bir diğer çalışmada, kadınların erkeklere göre çatışma çözme süreçlerinde daha problem çözücü, geri çekilme ve uyumlu davrandıkları ortaya konmaktadır (De Wied, Branje ve Meeus, 2007). Brahnam, Margavio, Hignite, Barrier ve Chin (2005) ise, kızların çatışma çözüme işbirliğine daha yatkın olduklarını erkeklerin ise çatışmadan kaçınmayı daha çok tercih ettiklerini bulmuşlardır. Bu bulguların yanı sıra Tezer ve Demir (2001) erkek üniversite öğrencilerinin aynı cinsteki akranlarına karşı daha çok yarışmacı, karşı cinsteki akranlarına karşı ise kaçınma stilini kullandıkları tespit etmiş, ayrıca arkadaş olarak da uzlaşma ve işbirliği stilini tercih ettiklerini belirtmiştir. Brewer, Mitchell ve Weber (2002), kadınların çatışma çözme süreçlerinde kaçınma yaklaşımını, erkekler ise baskınlık yaklaşımını tercih ettiklerini belirtmektedir. Suping ve Jing (2006) araştırmasında, erkeklerin kızlara göre çatışma çözme davranışlarında daha yarışmacı, iddialı ve işbirliğinden uzak olduğunu vurgulamaktadır. Kasap (2006) çalışmasının sonucunda öğrencilerin çatışmaya yönelik net bir yaklaşım sergilemediğini belirtmektedir. Önder (2008) ise çalışmasında, çatışma türleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Araştırmalar incelendiğinde kızların çatışma çözme

davranışlarının erkeklerden daha olumlu olduğu görülmektedir. Bunu toplumumuzda kızların yetiştirilmesiyle ilişkilendirmek mümkündür. Ülkemizde kızlardan herhangi bir çatışma anında daha çözüme yönelik davranışlar sergilemeleri beklenir. Erkeklerin bir çatışma anında daha atak, daha öfkeli ve hatta saldırgan olmaları onaylanırken; kızlardan daha uyumlu, daha sessiz, öfkelerini daha az göstermeleri istenmektedir. Bunun yanı sıra kızların anlatma ve dinleme becerilerinin gelişmiş olması sebebiyle erkeklere oranla sorunların üstünü örtmek değil ortaya çıkarmak ve çözmek istemesi de bir diğer neden olarak gösterilebilir.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri lisans programlarına göre çatışma çözme eğilimi alt ölçeklerinden anlamaya çalışma, dinleme, gereksinimlere odaklanma ve sosyal uyum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu öfke kontrolü puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

- Sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin çatışma yaşadığı kişiyi anlamaya çalışma puanları matematik öğretmenliği öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur.
- Sosyal bilgiler, sınıf, fen bilgisi ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin dinleme puanları matematik öğretmenliği öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir.
- Sınıf ve Türkçe öğretmenliği ile psikolojik danışma ve rehberlik lisans programı öğrencilerinin her iki tarafında gereksinimlerine odaklanma puanları sosyal bilgiler ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir.
- Sınıf, fen bilgisi ve Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin sosyal uyum puanları matematik öğretmenliği öğrencilerinin puanlarından daha yüksektir. Alan yazında çatışma çözme eğilimlerini öğrenim görülen lisans programlarına göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sonuçlar incelendiğinde ise, sosyal bilimler ile ilgili bir ana bilim dalında öğrenim gören öğrencilerin matematik öğretmenliği öğrencilerine göre çatışmalarda daha olumlu davranışlar gösterdikleri söylenebilir. Bunun nedeni olarak da sosyal bilimler öğrencilerinin insanlarla daha çok iletişim kurmaları, toplum hayatı içerisinde daha çok yer almaları gösterilebilir.

Öğrencilerin barınma şekline göre çatışma çözme eğilimi alt ölçeklerinden dinleme ve sosyal uyum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Anlamaya çalışma, gereksinimlere odaklanma ve öfke kontrolü puanları arasında ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yurtta kalan öğrencilerin dinleme alt ölçek puanları arkadaşlarıyla evde kalan öğrencilerden daha yüksektir. Bunun nedeni olarak ise, kalabalık sosyal bir ortamda bir arada yaşamının getirdiği zorunlulukların bireyleri çatışmalarını çözmede olumlu davranışlar sergilemelerine yol açmış olabileceği düşünülebilir. Sosyal uyum açısından Tukey testi sonucunda gruplar arasında farklılığa rastlanmamıştır. Bu da farklılığın çok küçük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Alan yazında çatışma çözme eğilimlerini barınma şekline göre inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeyi, geldikleri yerleşim yeri ve anne-baba öğrenim durumuna göre çatışma çözme eğilimi alt ölçek puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Alan yazında üniversite öğrencilerinin çatışma çözme puanlarının sınıf düzeyi (Suping ve Jing, 2006) ve geldikleri yerleşim yerine (Suping ve Jing, 2006; Önder, 2008) göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu bulgular çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Kız öğrencilerin sürekli kaygı puanları erkeklere göre daha yüksek bulunmuştur. Kız ve erkek öğrencilerin durumluk kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kız öğrencilerin sürekli kaygı düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşan bir çok araştırma bulunmaktadır (Girgin, 1990; Rawson, Blomer ve Kendall, 1994; Ollendick, Yang, Dong, Xia ve Lin, 1995; Campbell ve Jones, 1997; Reynolds, 1998; Alisinaoğlu ve Ulutaş, 2000; Rosenthal ve Schreiner 2000; Surtees,

Wainwright, Pharoah, 2002; Erözkan 2003; Bozkurt, 2004; Ergür, 2004; Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Akgün, Gönen ve Aydın, 2007; Yıldız ve ark., 2007; Öztürk, 2008; Eraslan, 2009; Yerlikaya, 2009; Başaran, 2010). Buna göre, bu araştırmamızın bulgularının alan yazındaki araştırmaların bulgularıyla tutarlı olduğu görülmektedir. Bunun yanında sürekli kaygı düzeyinde kızlar ve erkekler arasında farklılık olmadığını gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Ordu, 1997; Akaya, 1999; Pillay, Edwards, Sorgent ve Dhomo, 2001; Yemişçigil, 2006; Eroğlu, 2006; Arslan, 2007; Tümerdem, 2007; Üngüren, 2007; Genç, 2008; Gönül, 2008; Akmaz ve Ceyhan, 2009). Bu bulguların aksine Erdul (2005), kız ve erkek öğrencilerin durumluk kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulamaz iken; öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri arasında erkekler lehine anlamlı bir fark bulmuştur.

Kızların kaygı düzeylerinin erkeklerin kaygı düzeylerinden daha yüksek olmasının nedenin toplumsal değer yargıları olduğu düşünülmektedir. Ülkemizde erkekler daha bağımsız hareket edebilirken; kızlar üzerinde, ailenin ve içinde buldukları çevrenin daha etkili olduğu bilinmektedir. Bu durum ayrıca bölgeler arasında daha ilginç farklılıkları ortaya çıkarmaktadır. Bunların yanı sıra kızların eğitim-öğretim hayatında ve çalışma hayatında daha çok yer almaya başladığı görülmektedir. Bunun sonucu olarak erkeklerle aynı sahalarda var olma çabası içine giren kızların kaygılarının arttığı düşünülebilir. Ayrıca, özellikle gelişmiş bölgelerde kızların değişen rolleriyle birlikte ailelerine ve topluma karşı daha çok sorumluluk üstlenmeleri ve kızlardan beklentinin artması da bu kaygının nedeni olabilir.

Araştırmamızın bulgularından biri de sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin Durumluk kaygı düzeyleri psikolojik danışma ve rehberlik öğrencilerine göre, sürekli kaygı düzeyleri ise, sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerine göre daha yüksek olduğudur. Eroğlu, (2006), durumluk-süreklilik kaygının devam edilen programlara göre farklılık gösterdiğini yabancı diller programına devam eden öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bozkurt (2004)'un yaptığı araştırmada, okunan bölüm değişkenlerinin kaygı düzeyi üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Akkaya (1999), eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Fen Edebiyat fakültesindeki öğrencilere oranla kaygı düzeylerini daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bunun aksi olarak Tümerdem (2007), Fen Edebiyat fakültesine devam eden öğrencilerin kaygı düzeylerinin Eğitim fakültesindeki öğrencilere oranla daha yüksek olduğunu bulmuştur. Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakültele göre sürekli kaygı düzeylerinin farklılaşmadığını gösteren araştırmalar da vardır (Arslan, 2007; Gönen ve Aydın, 2007; Eraslan, 2009). Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Uzun vade de düşünüldüğünde öğrencilerin karşılıklarına çıkan KPSS sınavı ve öğretmen atamalarının getirdiği sıkıntılar kaygının nedeni olabilir.

Öğrencilerin sürekli kaygı puanlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunmaz iken; 4. sınıf öğrencilerin durumluk kaygı puanları 1. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bulunmuştur. Akmaz ve Ceyhan (2009), sınıflara göre öğrencilerin durumluk kaygı düzeylerinde bir farklılık bulamaz iken; sınıflara göre öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri arasında bir farklılık olduğunu bulmuşlardır. 2. sınıfta, 3. sınıfta ve 1. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 4. sınıfta öğrenim görenlere göre sürekli kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Çakmak ve Hevedanlı'da (2005), 1. sınıfa devam eden öğrencilerin kaygı düzeyleri üst sınıflara devam eden öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin durumluk-süreklilik kaygı puanlarının sınıf düzeyine göre değişmediğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Eroğlu, 2006; Arslan, 2007; Genç, 2008; Başaran, 2010). Dördüncü sınıf öğrencilerinin durumluk kaygı düzeylerinin 1. sınıflarinkine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Dördüncü sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin yüksek olmasının nedeninin yaklaşan KPSS sınavı ve yılsonu sınavlarının olduğu düşünülebilir.

Öğrencilerin barınma şekline göre sürekli kaygı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş iken; durumluk kaygı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uygulanan Tukey testi sonucunda ise sürekli kaygı puanları açısından gruplar arasında farklılığa rastlanmamıştır. Bu da farklılığın çok küçük olmasından kaynaklanıyor olabilir. Alan yazında barınma şeklinin öğrencilerin durumluk-sürekli kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Arslan, 2007; Akgün, Gönen ve Aydın, 2007; Genç, 2008). Bu bulgular çalışmanın bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Bu bulguların aksine Akkaya (1999) ve Üngüren (2007) yurttan kalan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olduğunu bulmuştur. Bilge ve Pektaş (2004) ise, evde yaşayan öğrencilerin sürekli kaygı düzeyleri yurttan yaşayan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Geldikleri yerleşim yeri ve anne-baba öğrenim durumuna göre durumluk-sürekli kaygı puanlarında da anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Alan yazında üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinin yaşadıkları yerleşim yerine (Edwards, Pillay, Sorgent ve Dhlomo, 2001) göre farklılaşmadığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır. Bu bulgular çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu bulguların aksine, Üngüren (2007) ise yaptığı araştırmanın sonunda, öğrencilerin anne-babalarının öğrenim seviyesi yükseldikçe, öğrencilerin kaygı ölçeklerinden aldıkları puanların düştüğünü ifade etmektedir.

Çatışma çözme eğilimi alt ölçek puanları ile durumluk-sürekli kaygı puanları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuçlara göre öğrencilerin çatışma çözmede sergiledikleri olumlu eğilimler kaygılarının düşmesine neden olmaktadır. Böylece öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları çözme konusundaki becerileri, kaygılarının azalmasında önemli bir etken olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğrencilerin yaşadıkları çatışmaları çözme konusundaki becerileri, kaygılarının azalmasında önemli bir etken olduğu dikkate alındığında, öğrencilerin çatışma çözme becerileri kazanmaları için eğitim-öğretim programlarında gerekli düzenlemeler yapılmalı ve çatışma çözme eğitimi verilmelidir. Ayrıca, öğrencilerin kaygı düzeylerinin 4. sınıfta arttığı dikkate alınırsa üniversitelerde Psikolojik Danışma ve Rehberlik hizmetlerinin işlevselliğinin artırılması yararlı olabilir. Bu çalışma eğitim fakültesi öğrencileriyle yapılmış, benzer bir çalışma üniversitelerin diğer fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerle de gerçekleştirilebilir.

5.1. SINIRLILIKLAR (LİMITATIONS)

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları vardır. Bu çalışmada Mehmet Akif Ersoy, Aksaray ve Niğde Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 1 ve 4. sınıf öğrencilerinden örneklem seçilmiştir, dolayısıyla sonuçlar sadece benzer nitelikli gruplara genellenebilir. Ayrıca, veriler öğrencilerin bildirimlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Ölçekteki maddelere işaretleme yoluyla verdiği tepkiler gerçek yaşam davranışı ile benzerlik göstermeyebilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda bu sınırlılıkların dikkate alınmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

NOT (NOTICE)

Bu çalışma 16-18 Ekim 2010 tarihleri arasında Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 19. Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuş ve bildiri özet kitabında basılmıştır.

KAYNAKLAR (REFERENCES)

1. Akbalık, F.G., (2001). Çatışma çözmeye ölçeğinin üniversite öğrencileri formu geçerlik ve güvenilirlik çalışması. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, Cilt:2, Sayı:16, ss: 7-13.
2. Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M., (2007). İlköğretim Fen ve Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:6, Sayı:20, ss: 283-299.
3. Akkaya, ř., (1999). Üniversite Son Sınıftaki Öğrencilerin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. Erişim Tarihi: 9 Haziran 2010, www.rehberlikportali.com.tr
4. Akmaz, M. ve Ceyhan, N., (2009). Fen Edebiyat Fakóltesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Öğrencilerinin Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Kaygı Nedenleri (Tokat Örneği). Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, Sayı:1, ss: 131-147.
5. Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ., (2000). Çocuklarda Kaygı ve Bunu Etkileyen Faktörler. Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 145, ss: 15-19 Erişim Tarihi: 10 Haziran 2010, www.yayim.meb.gov.tr.
6. Arslan, Ç. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Sürekli Kaygı ve Kişisel Kararsızlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
7. Barki, H., Hartwick, J., (2001). Interpersonal Conflict And Its Management In Information System Development. MIS Q, Volume: 25, Number: 2, pp: 195-228.
8. Basım, M., Çetin, F. ve Meydan, C.H., (2009). Kişilerarası Çatışma Çözme Yaklaşımlarında Kontrol Odağının Rolü. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 21, ss: 57-69.
9. Başaran, S.S., (2010). Müzik Öğretmen Adaylarının Sürekli Kaygı Düzeyleri, Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutumları ve Özyeterlilik Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
10. Bezler, K.D., D'Zurilla, T.J., and Maydeu-Olivares, A., (2002). Social; Problem Solving and Trait Anxiety as Predictors of Worry in A College Student Population. Personality and Individual Differences, Volume: 33, Number: 4, pp: 573-585.
11. Bilge, A. ve Pektaş, İ., Öğrencilerin Sosyo-Kültürel Özellikleri, Durumluk Sürekli Kaygı Düzeyleri ve Başa Çıkma Becerilerinin İncelenmesi, Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, Cilt: 20, Sayı: 1, ss: 47-55.
12. Bond, D.S., Lyle, R.S., Tappe, M.K., and Ark., (2002). Moderate Aerobic Exercise, T'ai Chi, Nd Social Problem Solving Ability In Relation To Psychological Stres. International Journal Of Stres Management, Volume: 9, Number: 4, pp: 329-343.
13. Bozkurt, N., (2004). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Depresyon Ve Kaygı Düzeyleri İle Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. Eğitim Ve Bilim, Cilt: 29, Sayı: 133, ss:52-59.
14. Brahnam, S.D., Margavio, T.M., Hignite, M.A., Barrier, T.B., and Chin, J.M., (2005). A gender-based categorization for conflict resolution, Journal of Management Development, Volume: 24, Number: 3, pp.197-208
15. Brewer, N., Mitchell, P., and Weber, N., (2002). Gender Role, Organizational Status and Conflict Management Styles. International Journal of Conflict Management, Volume: 13, Number: 1, pp: 78-94.
16. Cahn, D.D., (1990). Intimates In Conflict: A Communication Perspective. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
17. Campbell, E. and Jones, G., (1997). Precompetition anxiety and self-confidence in wheelchair sport participants. Adapted Physical Activity Quarterly, Volume: 14, Number: 2, pp: 95-107.

18. Canary, D.J., Cupach, W.R., Messman, S.J., (1995). Relationship Conflict: Conflict In Parent-Child, Friendship, And Romantic Relationships. Thousand Oaks: Sage Publications.
19. Cupach, W.R. and Canary, D.J., (2000). Competence In Interpersonal Conflict, Waveland Pres.
20. Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M., (2005). Eğitim ve Fen-Edebiyat Fakülteleri Biyoloji Bölümü Öğrencilerinin Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı: 14, ss: 115-127 www.e-sosder.com
21. Çevik, A., (1998). Üniversite Gençliği Ve Ruh Sağlığı-Psikopolitik Bir Değerlendirme. Emniyet Genel Müdürlüğü Polis Dergisi, ss: 39, Erişim Tarihi: 25.08.2006, Erişim Adresi: [Http://www.emniyet.gov.tr/stratejigelistirmedb/dergi/39/web/makale/abdulkadir_Cevik.Htm](http://www.emniyet.gov.tr/stratejigelistirmedb/dergi/39/web/makale/abdulkadir_cevik.htm)
22. Çoban, R., (2005). Çatışma Çözme Eğitiminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözümleme Stratejileri Üzerine Etkisi, Deneysel Olarak Sınanmış Grupla Psikolojik Danışma Ve Rehberlik Programları I. (Ed: Serdar Erkan, Alim Kaya). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
23. Çuhadaroğlu, F. ve Ark., (2004). Ergen Ve Ruhsal Sorunları Durum Saptama Çalışması. Türkiye Bilimler Akademisi Raporları. Ankara: Tubitak Matbaası.
24. Deniz, M.E., Avşaroğlu, S. ve Hamarta, E., (2004). Psikolojik Danışmanlık Servisine Başvuran Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Belirti Düzeyleri. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya, Bildiriler Kitabı, ss: 191-192.
25. De, W.M., Branje, S.J.T., and Meeus, W.H.J., (2007). Empathy and Conflict Resolution in Friendship Relations Among Adolescents. Aggressive Behavior, Volume: 33, pp: 48-55.
26. Dökmen, Ü., (1994). İletişim Çatışmaları ve Empati. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
27. Eraslan, M., (2009). Eğitim Fakültesinde Öğrenim Gören Öğrencilerin Sürekli Kaygı Durumlarının Araştırılması (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
28. Ergür, D.O., (2004). Yabancı Dil Öğrenimi Sürecinde Kaygı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 26, ss: 48-53.
29. Erdul, G., (2005). Üniversite Öğrencilerinin Zaman Yönetimi Becerileri İle Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
30. Eroğlu, H., (2006). Durumluk-Süreklilik Kaygı Düzeyi İle Algılanan Stres, Kontrol Düzeyi ve Stresle Başa çıkma Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
31. Erözkan, A., (2003). Üniversite Öğrencilerinin Kaygı Sınav Kaygısı Başa çıkma Davranışları. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi. Malatya.
32. Genç, H., (2008); Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Durum Çalışması, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
33. Girard, K., (1995). Conflict Resolution in the Schools: A Manual for Educators. Erişim Tarihi: 21 06 2010
34. www.ericdigests.org/1996-2/conflict.html.
35. Girgin, G., (1990). Farklı Sosyo Ekonomik Kesimden 13-15 Yaş Grubu Öğrencilerde Kaygı Alanları ve Kaygı Düzeylerinin Başarıyla İlişkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

36. Gordon, T., (2002). Etkili Öğretmenlik Eğitimi. (Çev: Emel Aksay), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
37. Gönül, E., (2008). Kimlik Statülerinin 22-30 Yaşlar Arasındaki Genç Yetişkinlerin Yaşadığı Kaygı Düzeyi İle İlişkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
38. Hignite, M.A., Margavio, T.M., and Chin, J.M., (2002). Assessing The Conflict Resolution Profiles of Emerging Information Systems Professionals. Journal of Information Systems Education, Volume 13, Number 4, pp: 315-324.
39. Işık, E., (1996). Nevrozlar. Ankara: Kent Matbaası.
40. Johnson, D.W. and Johnson, R.T., (1997). The Impact Of Conflict Resolution Training In Middle School Students. Journal Of Social Psychology, Volume: 137, pp: 11-21.
41. Karasar, N., (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
42. Kasap, B., (2006). Yıldız Teknik Üniversitesi Lisans Öğrencilerinin Çatışma Yaklaşımları, Yaşadıkları Çatışmalar Ve Çatışma Yönetimi Stilleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
43. Kılıçcı, Y., (1992). Okulda Ruh Sağlığı. Ankara: Şafak Matbaacılık.
44. Korkmaz, A., (2006). Yüksek Öğretim Gençliğinin Problemleri. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 145, Erişim Tarihi: 06.02.2006. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/korkmaz.htm>
45. Mayer, B., (2000). The Dynamics Of Conflict Resolution, San Francisco: Jossey-Bass.
46. Morgan, C.T., (2009). Psikolojiye Giriş. (Ed: Sirel Karakaş, Rükzan Eski). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
47. Nigro, G. (1996). Coping Strategies And Anxiety In Italian Adolescent. Psychological Reports, Volume: 79, Number: 3, pp: 835-839.
48. Ollendick, T.H., Yang, B., Dong, Q., Xia Y., and Lin, L.. (1995). Perceptions of Fear in Other Children and Adolescent-The Role of Gender and Friendship status. Journal of Abnormal Child Psychology, Volume: 23, Number: 4, pp: 439-452.
49. Ordu, P., (1997). Anksiyetenin Akademik Başarı Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
50. Öner, N. ve LeCompte, A., (1983). Durumluk-Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
51. Öner, N., (1998), Sürekli Durumluk/Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı. 2. Baskı. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
52. Öner, U., (2004). Çatışma Çözme Ve Arabuluculuk Eğitimi. İlköğretimde Rehberlik. (Ed: Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
53. Önder, E., (2008). Lisans Öğrencilerinin Yaşadıkları Çatışmalar Ve Çatışma Yönetim Stilleri (Süleyman Demirel Üniversitesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
54. Öztürk, O., (1995). Ruh Sağlığı Ve Bozuklukları. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
55. Öztürk A., (2008). Manisa Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu Öğretmenlik Programındaki Öğrencilerin Durumluk Ve Sürekli Kaygı Durumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin Araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
56. Pillay, A.L., Edwards, S.D., Sorgent ve Dhomo, R.M., (2001). Anxiety Among University Student In South Africa. Erişim Tarihi: 10 06 2010. www.ncbi.nlm.nih.gov.

57. Rawson, H.E., Blomer, K., and Kendall, A., (1994). Stress, Anxiety Depression, and Physical Illness in College-Students. *Journal of Genetic Psychology*, Volume: 155, Number: 3, pp: 321-330.
58. Reynolds, C.R., (1998). Need We Measure Anxiety Differently For Males And Females? *Journal of Personality Assessment*, Volume: 70, Number: 2, pp: 212-221
59. Rosenthal, B.S. and Schreiner, A.C., (2000). Prevalence Of Psychological Symptoms Among Undergraduate Students In An Ethnically Diverse Urban Public College. *Journal of American College Health*, Volume: 49, Number: 1, pp: 12-18.
60. Sevim, A.S., (2005). Üniversite Öğrencilerinin Çatışmalara Yaklaşım Biçimleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 21, Sayı: 5, ss: 223-233.
61. Schrupf, F., Crawford, D.K. ve Bodine, R.J., (2007). Okulda Çatışma Çözme Ve Akran Arabuluculuk. (Çev: Gül Akbalık, Dilek Karaduman). Ankara: İmge Kitabevi.
62. Smith, D.C., Sidwell, J., (1990). Training And Implementation Guide For Student Mediation In Secondary Schools. New Mexico Center For Dispute Resolution.
63. Surtees, P.G., Wainwright, N.W.J., and Pharoah, P.D.P., (2002). Psychosocial Factors and Sex Differences in High Academic Attainment at Cambridge University. *Oxford Review of Education*, Volume: 28, Number: 1, pp: 21-38.
64. Suping, T. ve Jing, W., (2006). Interpersonal Conflict Handling Styles: A Survey Of Chinese College Students. *Canadian Social Science*, Volume: 2, Number: 3, pp: 44-53.
65. Tezer, E., Demir, A., (2001). Conflict Behaviors Toward Same-Sex And Opposite-Sex Peers Among Male And Female Late Adolescence. *Adolescence*, Volume: 36, Number: 143, pp: 525-533.
66. Tümerdem, R., (2007). Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi Kimya Son Sınıf Öğrencilerinin Kaygılarını Etkileyen Etmenler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 20, ss: 32-45. Erişim Tarihi: 10 06 2010. www.e-sosder.com
67. Ültanır, E., (2003). Rehberlik Ve Danışma/İlköğretim Birinci Kademe. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
68. Üngüren, E., (2007). Lise Ve Üniversitelerde Turizm Eğitimi Alan Öğrencilerin Umutsuzluk Ve Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi: Antalya'da Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
69. Wall J.A., Callister R.R., (1995). Conflict and Its Management. *Journal of Management*, Volume: 21, Number: 3, pp: 515-558.
70. Yerlikaya, E.E., (2009). Üniversite Öğrencilerinin Mizah Tarzları İle Algılanan Stres, Kaygı Ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
71. Yemişçigil, A., (2006). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Başarı Güdüsü ve Sürekli Kaygı Düzeyleri Farklılıklarının Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: dokuz Eylül üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
72. Yıldız, M., Sezen, A. ve Yenen, İ., (2007). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinde Durumluk-Sürekli Kaygı Düzeyleri ile Akademik Güdülenmeler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Dokuz Eylül üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sayı: 25, ss: 213-239.