

Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Olgunlukları ile Çatışma Çözme Becerileri Arasındaki İlişki

The Relationship Between University Students' Moral Maturity and Conflict Resolution Skills

Dilek KARAKUŞ, Yüksek Lisans Öğrencisi | Master's Student

Iğdır Üniversitesi, Iğdır | Iğdır University, Iğdır, Türkiye

gzdcnn06@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2012-2147

ROR: 05jstgx72

Kenan ÇİFTÇİ, Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi | Corresponding
Author, Asst. Prof.

Iğdır Üniversitesi, Iğdır | Iğdır University, Iğdır, Türkiye

kenan.ciftci85@gmail.com

ORCID: 0000-0002-1719-8186

ROR: 05jstgx72

ISSN: 1303-880X

e-ISSN: 2667-7504

dergipark.org.tr/tr/pub/ded

Makale Türü / Article Type:

Araştırma Makalesi / Research Article

Geliş Tarihi / Received Date: 09.02.2026

Kabul Tarihi / Accepted Date: 11.05.2026

Yayın Tarihi / Published Date: 25.06.2026

Lisans / Licence: CC BY-NC-4.0.

Tr/En: Tr

Atıf/Citation: Karakuş, D. & Çiftçi, K. (2026).
Üniversite Öğrencilerinin Ahlaki Olgunlukları ile
Çatışma Çözme Becerileri Arasındaki İlişki. *Değer-
ler Eğitimi Dergisi*, 24(51), 67-96.

<https://doi.org/10.34234/ded.1885118>

Çıkar Çatışması / Competing Interests:

Yazarlar, çıkar çatışması olmadığını beyan
ederler. / The authors declare that they have no
competing interests.

Yazar Katkıları / Author Contributions:

Dilek KARAKUŞ (%50), Kenan ÇİFTÇİ (%50)

Öz

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyleri ile çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Araştırma, Iğdır Üniversitesinde öğrenim görmekte olan ve kolayda örnekleme yöntemine göre belirlenen 1011 öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Çalışmanın verileri ahlaki olgunluk ölçeği ve çatışma çözme becerileri ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve çatışma çözme beceri düzeyleri yüksektir. Her iki ölçekte de kız öğrencilerin erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksek puanlar aldıkları görülmüştür. Ayrıca ahlaki olgunluk ile çatışma çözme becerisi arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir. Eğitim düzeyi anlamlı bir fark yaratmazken, sınıf düzeyinde bazı farklar ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, üniversite deneyiminin bu becerilerin geliştirilmesinde katkısının olduğu söylenebilir. Ahlaki olgunluğun artırılmasının, öğrencilerin çatışmaları yapıcı bir şekilde çözme becerilerini olumlu yönde etkileyebileceği ve bunun da akademik, kişisel ve gelecekteki mesleki yaşamları için çok önemli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ahlak, Ahlaki Olgunluk, Çatışma Çözme Becerisi, Sosyal Uyum, Üniversite Öğrencileri.

&

Abstract

This study aims to examine the relationship between university students' moral maturity levels and their conflict resolution skills. The study was designed according to the correlational survey model. The study was conducted with 1011 students from Iğdır University, who were selected using convenience sampling. The moral maturity scale and the conflict resolution skills scale were utilised in the collection of research data. The research findings indicate that university students demonstrate high levels of moral maturity and conflict resolution skills. Female students demonstrated significantly higher scores than their male counterparts on both scales. In addition, a positive and moderately significant relationship was identified between moral maturity and conflict resolution skills. While no significant disparities were observed in relation to educational attainment, minor variations were identified across different class categories. In conclusion,

it can be posited that the university experience contributes to the development of these skills. The conclusion drawn from this study was that an enhancement in moral maturity could positively influence students' ability to resolve conflicts constructively. These findings have important implications for students' academic, personal, and future professional lives.

Keywords: Morality, Moral Maturity, Conflict Resolution Skills, Social Adjustment, University Students.

Giriş

Günümüz bilgi ve değişim çağında bireylerin değerlendirilmesinde, akademik başarılarıyla birlikte sahip oldukları değer yargıları, etik anlayışları ve kişilerarası ilişkilerdeki becerileri de öne çıkmaktadır. Üniversite öğrencilerinin içinde bulundukları dönem yalnızca bilişsel gelişimleri açısından değil toplumsal sorumluluklarını fark etmeleri, kimliklerini ve değer sistemlerini oluşturmaları bakımından da hayati öneme sahiptir. Öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları etik problemler, sosyal baskı ve değer çatışmaları karakter gelişimlerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir. Öğrencilerin çalkantılı ortamlarda sağlıklı ve çözüm odaklı yaklaşımlarla çatışmaların üstesinden gelebilmeleri, bireysel ve sosyal uyum için önemli bir yeterlik olarak öne çıkmaktadır (Dumont & Provost, 1999; Liu, Zeng, & Chang, 2025). Bu bağlamda, öğrencilerin çatışma çözme becerilerinin öznel iyi oluşları, akademik performansları, kişilerarası iletişim becerileri ve ahlaki karar verme gibi birçok özelliklerini etkileyebilecek bir yetkinlik olduğu söylenebilir (Quintero Lázaro & Carrascal, 2025).

Çatışma çözme becerisi, kişinin içsel ve başkalarıyla olan çatışmalarını faydalı, uzlaşmacı ve çözüm odaklı bir şekilde idare edebilme yeteneğini ifade eder. Bu yetenek empati kurabilme, etkin dinleme, duygu düzenleme, problemlere çözüm üretme ve taraflarla anlayış geliştirme benzeri çoklu beceriler gerektirir (Decety & Cowell, 2014; Deutsch, 1973; Gross, 2015; Rahim, 2002). Çalışmalar çatışma çözme becerisine sahip öğrencilerin akademik performanslarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır (Stevahn et al., 1996; Wang & Don, 2023). Bununla birlikte çatışma çözme becerisi, öğrencilerin duygusal ve sosyal adaptasyonlarını da kolaylaştırmaktadır (Kim, 2014). Çatışma çözmeyi öğrenmiş öğrencilerin sosyal, bilişsel ve ahlaki gelişimlerinin olumlu bir şekilde şekillenmesinin yanında kariyer, akademik başarı ve nitelikli ilişkiler geliştirmeleri açısından da avantajlı oldukları söylenebilir (Johnson & Johnson, 2000). Diğer taraftan, bireylerin çatışmalı durumlarda göstermiş

oldukları davranışlarda sadece beceriler etkili olmayıp, sahip oldukları ahlaki yargı ve değerler de önemli bir faktör olabilmektedir (Akbarilakeh ve ark., 2020; Berkowitz ve Gibbs, 1985; Miranda Rodríguez ve ark., 2023). Buradan hareketle bireylerin ahlaki olgunluk düzeylerinin de çatışma çözme becerileri ile ilişkili bir değişken olduğu söylenebilir.

Ahlak, insan davranışlarını yönlendiren ilkelere ilişkin bir anlayış olup bu ilkelerin farklı yaşam durumlarına uygulanmasını da kapsayan bir alandır (Narvaez & Lapsley, 2009; Rest et al., 1999). Bir diğer ifadeyle bireylerin doğru ve yanlış algılarını yönlendiren, etik karar alma ve davranışlarını şekillendiren normlar ve değerler olarak tanımlanabilir (Treviño vd., 2014). Ahlaki olgunluk ise bireyin ahlaki duygu, düşünce, yargı, tutum ve davranışlarında yetkinlik kazanması; bu yetkinliğin, karakter özellikleri ve değerlerle bütünleşerek sergilenmesidir (Lapsley & Narvaez, 2006; Rest et al., 1999). Bu bağlamda, ahlaki olgunluğa sahip bireylerin; adalet, empati, sorumluluk, öz denetim ve saygı gibi temel erdemleri içselleştirmiş, aynı zamanda yasalara ve toplumsal kurallara bağlılık gösteren kişiler olduğu söylenebilir. Bu özellikler, bireyin hem etik kararlar almasını hem de toplumla uyum içinde yaşamasını sağlar (Frimer & Walker, 2008; Hardy, Bean & Olsen, 2015; Killen & Smetana, 2015). Ahlaki olgunluk, bireyin ahlaki değerleri benimseyerek bu değerleri tutarlı tutum ve davranışlara dönüştürmesidir (Narvaez & Bock, 2020). Birey ahlaki değerlerini içselleştirdiğinde ve bu değerlere uygun şekilde davrandığında ahlaki olgunluğa ulaşır (Ferguson et al., 2018). Bu sadece kuralları anlamayı değil, aynı zamanda bu değerlere uygun davranışları alışkanlık haline getirmeyi de içerir (Tirri & Kuusisto, 2019). Ahlaki olarak olgun birey, bulunduğu kültürel ve sosyal çevreyle etkileşim içinde sorumluluk duygusu geliştirir ve bu da onun ahlaki kimliğinin şekillenmesini sağlar (Hardy et al., 2021). Ayrıca, bu süreç duygusal farkındalık ve sosyal becerilerle desteklenerek bireyin karmaşık ahlaki durumları sağduyulu bir şekilde yönetmesine yardımcı olur (Malti & Ongley, 2019).

Özetle, ahlaki olgunluğa sahip olan bir bireyin, çatışmalara karşı daha hoşgörülü bir yaklaşım sergilemesi ve sorunları çözmek için daha yapıcı yöntemlere başvurması beklenmektedir. Ahlaki olgunluk, bireylerin etik değerleri anlamalarını ve bunlara uygun davranmalarını sağladığı için, çatışma çözme sürecinde adil, saygılı ve açık fikirli olmalarını destekleyeceği değerlendirilebilir (Akbarilakeh vd., 2020; Aalsubhien vd., 2019). Nitekim araştırmalar, ahlaki ze-

kanın boyutlarının bireylerin çatışma çözme becerilerini anlamlı biçimde yordadığını ve bu iki yapının birbirini tamamlayan süreçler olarak işlev gördüğünü ortaya koymaktadır (Aalsubhien et al., 2019). Üniversite eğitimi çoğunlukla öğrencilerin yaşamlarının en çalkantılı yaşları olan ergenlik dönemlerinde başlamaktadır. Ailelerinden ayrılmak durumunda kalmaları göz önünde bulundurulduğunda sahip oldukları ahlaki olgunluk düzeylerinin alacakları kararlar, kuracakları ilişkiler ve arkadaşlıklar üzerinde önemli bir etkisinin olacağı düşünülmektedir (Arnett, 2015). Küresel gençlik raporları da bu dönemin kritikliğini verilerle desteklemekte; dünya nüfusunun neredeyse yarısının 30 yaş altında olduğuna dikkat çekerek genç bireylerin eğitim, istihdam ve sosyal katılım gibi alanlardaki gelişimlerinin güçlendirilmesine yönelik politika üretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Commonwealth Secretariat, 2024).

Literatür incelendiğinde ahlaki olgunluk ve çatışma çözme kavramlarının çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerinin farklı örneklemeler üzerinde sınırlı sayıda çalışmaya konu olduğu görülmüştür (Akan, 2021; Akdoğan & Yalçın, 2018; Davis, Capobianco & Kraus, 2010; Shaikh, 2022). Nitekim bu ilişki yurt dışında farklı örneklemelerle incelenmiş ve ahlaki gelişim aşamalarının çatışma yönetimi stilleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Rahim vd., 1999; Amirkhanlou vd., 2025). Bununla birlikte, söz konusu ilişkinin Türkiye’deki üniversite öğrencileri örnekleminde doğrudan ele alındığı çalışmalar oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu iki olgu arasındaki ilişkilerin incelenmesinin hem literatüre katkı sağlayacağı hem de üniversite öğrencilerinin sosyal, akademik ve kariyer yolculuklarında onları destekleyecek programların geliştirilmesine katkı sunacağı söylenebilir. Bu sebeple bu çalışmada üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeyi ile çatışma çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın alt problemleri;

1. Öğrencilerin ahlaki olgunluk ve çatışma çözme becerileri ne düzeydedir?
2. Öğrencilerin çatışma çözme becerileri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri ile çatışma çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Kavramsal Çerçeve

Ahlakî Olgunluk

Ahlak, bireylerin iyi veya kötü olarak değerlendirilmesine neden olan manevî özellikleri, eğilimleri ve kasıtlı davranışları ifade eder (Çağrı, 1989). Ahlakî gelişim ise, insanların doğru ve yanlış hakkındaki yargılarını yönlendiren ve kendi davranışlarını düzenlemelerini sağlayan ilkeleri içselleştirdikleri süreçtir (Onur, 2000). Bu süreç, karakter oluşumunun ve kişiliğin ahlakî boyutunun temel bir yönünü oluşturur ve bireyin fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimiyle birlikte ilerler (Kaya, 1997).

Ahlakî gelişimle ilgili temel teoriler arasında, Freud'un Psikanalitik Teorisi, ahlakî kişiliğin duygusal ve motivasyonel yönleriyle ilişkilendirir ve toplumun ahlakî kurallarını içselleştiren ve vicdan işlevi gören süperegonun rolünü vurgular (Arı, 2002; Güngör, 1997; Ersanlı, 2010). Davranışçı Teori ise ahlakî öğrenmeyi çevresel etkilerin sonucu olarak yorumlar. Ödül, ceza ve pekiştirme yoluyla şartlanmaya odaklanır ve içsel vicdan kavramını gözlemlenemez olduğu gerekçesiyle reddeder (Çileli, 1986; Ersanlı, 2010). Sosyal Öğrenme Teorisi, bilişsel süreçler ile taklit ve modelleme yoluyla öğrenmenin önemini kabul ederek katı davranışçılığın ötesine geçer ve vicdanın ebeveyn normlarının içselleştirilmesinden geliştiğini öne sürer (Şengün, 2008; Ersanlı, 2010). Piaget ve Kohlberg tarafından geliştirilen Bilişsel-Gelişimsel Yaklaşım ise ahlakî muhakemenin bilişsel büyümeyle bağlantılı evrensel ve sıralı aşamalarla geliştiğini öne sürer. Kohlberg'e göre, ahlakî muhakeme gelenek öncesi, geleneksel ve gelenek sonrası olmak üzere üç düzeyde ilerler. Her düzey iki aşamadan oluşur. En üst düzeyde, ahlakî muhakeme itaat, cezadan kaçınma veya sosyal uyumdan ziyade, kişinin kendi benimsediği evrensel etik ilkelere dayanır (Kohlberg, 1981; Şengün, 2008; Çileli, 1986). Bunların yanı sıra Turiel'in (1983) Sosyal Alan Teorisi, bireylerin ahlakî, sosyal-geleneksel ve psikolojik alanları birbirinden ayırt ederek sosyal bilgilerini çevresiyle kurdukları etkileşimler aracılığıyla aktif biçimde inşa ettiğini öne sürmektedir. Bu yaklaşıma göre ahlakî yargılar; zarar, hak ihlali ve adalet gibi sosyal ilişkilerin özünden kaynaklanan evrensel nitelikte değerlendirmelerdir (Turiel, 1983, s. 3-4).

Ahlakî olgunluk ise, ahlakî karakterin tüm yönlerini kapsayan, ahlakî duygular, düşünceler, yargılar, tutumlar ve davranışların ileri bir aşamasını ifade

eder (Lickona, 1991). Kohlberg'e (1981) göre, ahlaki olgunluğa erişmiş bireyler, evrensel ahlaki standartlara dayanarak doğruyu yanlıştan ayırt edebilir ve kişisel çıkarlarından bağımsız olarak buna göre hareket edebilirler. Kohlberg ayrıca, insanların sadece küçük bir kısmının bu gelenek sonrası aşamaya ulaştığını, çoğunluğunun ise geleneksel düzeyde kaldığını vurgulamaktadır (Kohlberg, 1975). Sağlıklı bir gelişim sürecinde, bireyler toplumlarının ahlaki norm ve değerlerini içselleştirir, bu da uygun ahlaki davranışları teşvik eder ve ahlaki olgunluğa yol açar. Ahlaki açıdan olgun bir kişi, sağlam bir muhakeme yeteneği gösterir, etik kararlar alır, iyilikle uyumlu duygular yaşar ve tutarlı bir şekilde erdemli davranışlar sergiler. Bu ahlaki tutarlılık, iyi gelişmiş bir vicdandan kaynaklanır ve bireyin dış kontrol olmadan da etik davranmasını sağlar.

Çatışma Çözme Becerisi

İnsanların birbirleriyle ilişkilerinde kaçınılmaz bir unsur olan çatışma, bireylerin veya grupların hedeflerinin, ihtiyaçlarının veya değerlerinin birbiriyle çeliştiği algısından kaynaklanır (Arslan, 2005; Karip, 2010). Çatışmalar kıt kaynaklar, çatışan değerler, iletişim kopuklukları ve karşılanamayan ihtiyaçlar gibi çeşitli kökenlere sahiptir. Çatışma, içsel (kişilerarası) düzeyden kişilerarası, gruplar arası ve örgütsel düzeylere kadar farklı alanlarda ortaya çıkabilir (Bodine, Crawford & Schrumpf, 1994). Geleneksel olarak olumsuz bir bakış açısıyla değerlendirilse de modern yaklaşımlar, etkili bir şekilde ele alındığında çatışmanın gelişimi, yeniliği ve daha güçlü ilişkiler kurmayı teşvik eden yapıcı potansiyelini vurgulamaktadır (Rahim, 2023; Folger, Poole & Stutman, 2013). Üyeleri arasında doğal olarak farklı bakış açıları ve hedefler bulunan eğitim ortamı, çatışmaların sıkça yaşandığı bir alandır ve bu nedenle, çatışmaları etkili bir şekilde çözme becerisi, kritik bir sosyal beceri haline gelmiştir (Taştan, 2004; Sakarya Yenen, 2023).

Çatışma çözümü süreci, tüm ilgili tarafların endişelerini gidermeyi amaçlayan, iletişim ve iş birliği yoluyla anlaşmazlıkları çözmeye yönelik etkileşimli bir yaklaşımı içerir (Akbalık, 2001). Rahim'e (2023) göre, çatışmayı çözmek için beş temel strateji vardır: entegrasyon, uzlaşma, hakimiyet, kaçınma ve ödün verme. Her biri, girişkenlik ve işbirliği arasında farklı bir dengeyi temsil eder. Karşılıklı problem çözme, empati ve açıklık ile karakterize edilen bütünleştirici ve işbirliğine dayalı stratejiler, ilişkiler ve organizasyonlar için faydalı sonuçlarla bağlantılıdır. Buna karşılık, hakimiyet veya kaçınma temelli yaklaşımlar genellikle geçici çö-

zümlemlerle veya kalıcı kızgınlıkla sonuçlanır (Aslan, 2008). Bu stratejilerin başarılı bir şekilde uygulanması, bireyin bilişsel esnekliği (Buğa, Özkamalı, Altunkol & Çekiç, 2018) ve psikolojik dayanıklılığı (Özer, 2013) tarafından etkilenir.

Çatışma çözümünde rol oynayan yetkinlikler, kişinin genel yönelimi, algısı, duygu yönetimi, iletişim, yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi bir dizi davranışsal ve bilişsel beceriyi içerir (Sakarya Yenen, 2023). Bu beceriler, insanların çatışmaları doğru bir şekilde analiz etmelerini, duygularını verimli bir şekilde yönetip ifade etmelerini ve sorunlara yeni çözümler geliştirmelerini sağlar. Bu yetkinliklerin geliştirilmesi empatiyi, işbirliği ruhunu ve daha sağlıklı bir sosyal ortamı teşvik eder, böylece potansiyel çatışmaları gelişim ve öğrenme fırsatlarına dönüştürür. Sonuç olarak, çatışma çözmede yetkin olmak, sadece anlaşmazlıklardan kaçınmaktan daha fazlasını ifade eder; düşünceli bir diyaloga katılma ve herkes için avantajlı sonuçlara ulaşma becerisini temsil eder, bu da hem kişisel hem de profesyonel bağlamlarda vazgeçilmez bir yetenektir (Arslan, 2005; Rahim, 2023).

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama desenine bağlı kalınarak yürütülmüştür. Tarama modelleri, geçmişte veya şu anda var olan bir durumu olduğu gibi açıklamayı hedefleyen araştırma yöntemleridir. Bu model, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk vd., 2015; Karasar, 2016). Bu çalışmada söz konusu desen, üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve çatışma çözme becerileri arasındaki ilişkiyi nicel olarak ortaya koymak amacıyla tercih edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2023-2024 bahar eğitim döneminde Iğdır Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini ise kolayda örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenen 1011 öğrenciden oluşmaktadır. Kolayda örnekleme araştırmacılara ulaşılabilirlik, zaman ve maliyet açısından avantajlar sağlayan olasılıksız örnekleme türlerinden biridir (Aypay, 2015). Bununla birlikte, araştırma kapsamında incelenen değişkenlerin üniversite ya da yerleşim yeri farklılıklarından bağımsız olarak benzer örüntüler gösterebileceği değerlendirildiğinden, tek bir üniversiteden veri toplanmasının bulguların genellenebilir-

liği üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Araştırmaya dahil edilen örneklem grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: Demografik Bilgiler

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	585	57.9
	Erkek	426	42.1
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	404	40.0
	2.Sınıf	341	33.7
	3.Sınıf	69	6.80
	4.Sınıf	197	19.5
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	578	57.2
	Lisans	433	42.8
Yaş (Ort. ±SS)	22,12±4,351		
Toplam		1011	100.0

Tablo 1 araştırmaya dahil olan öğrencilerin demografik özelliklerini göstermektedir. Tabloya göre, öğrencilerin %57,9’u kadın, %42,1’i erkektir. Öğrencilerin %40’ı 1.sınıf, %33,7’si 2.sınıf, %6,8’i 3.sınıf ve %19,5’i 4.sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %57,2’si ön lisans, %42,8’i lisans öğrencisidir. Son olarak öğrencilerin yaş ortalaması 22,12 (SS = 4,35) olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada kullanılan veri toplama araçları, farklı örneklemelerde yapı geçerliği ve güvenilirliği çok sayıda çalışmada doğrulanmış ve yaygın olarak kullanılan ölçme araçları olduğundan ayrıca doğrulayıcı faktör analizi yapılmamıştır.

Kişisel Bilgiler Formu: Araştırma kapsamında katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf ve öğrenim düzeylerine ilişkin özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur.

Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Şengün ve Kaya’nın (2007) geliştirdiği ölçek, 66 maddelik beşli Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Ölçek geliştirme sürecinde yapılan açımlayıcı faktör analizinde ölçek maddelerinin tek faktör altında toplandığı ve varyansın %20,74 ünü (özdeğer=13,69) açıkladığı saptanmıştır. Ayrıca madde faktör yüklerinin .30 ile .63 arasında değerler aldığı görülmüştür. Madde toplam korelasyon katsayıları ise .34 ile .60 arasında olup tüm maddeler $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Ölçekteki derecelendirme, “evet, her zaman” ile “hayır, hiçbir zaman” arasında değişen yanıt seçeneklerinden oluşmaktadır. Olumlu maddeler, 5

puan ile 1 puan arasında puanlar alır. Olumsuz maddelerde ise puanlama tersine çevrilerek hesaplanır. Ölçeğin ölçüt geçerliği Defining Issues Test ile incelenmiş ve gelenek ötesi düzey puanı ile ölçek toplam puanı arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($r = .21, p < .05$). Şengün ve Kaya (2007) tarafından ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha değeri 0.93 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma kapsamında elde edilen Cronbach Alpha değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Çatışma Çözme Ölçeği (ÇÇÖ-Üniversite Formu): Ölçek Akbalık (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, 55 maddeden oluşmakla birlikte ölçekten alınabilecek puanlar 55 ile 220 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar, bireyin çatışma çözme becerilerinin gelişmiş olduğuna işaret etmektedir. Ölçek maddelerine verilebilecek yanıt seçenekleri “bana çok uygun” ile “bana hiç uygun değil” ifadeler şeklindedir. Ölçek; “Çatışma Yaşadığı Kişiyi Anlamaya Çalışma”, “Dinleme Becerileri”, “Her İki Tarafın Gereksinimlerine Odaklanma”, “Sosyal Uyum” ve “Öfke Kontrolü” olarak adlandırılan beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu beş faktör sırasıyla toplam varyansın %17,7 (Eigen=9.75), %7,4 (Eigen=4.07), %4,9 (Eigen=2.67), %4,2 (Eigen=2.32), %4,21 (Eigen=2.24) olmak üzere %38,3’ünü açıklamaktadır. Ölçeğin geliştirilme sürecinde Schumpff ve diğerleri (1991) ile McClellan’ın (1997) çatışma çözme süreçlerine ilişkin kuramsal yaklaşımlarından yararlanılmıştır. Ölçek maddelerinin toplam puanla korelasyon değerleri 0.27 ile 0.57 aralığındadır. Ölçek geneli için hesaplanan Cronbach Alpha değerinin 0.91 olduğu belirlenmiştir. Alt boyutların güvenirlik katsayıları Anlamaya Çalışma (0.86), Dinleme Becerileri (0.82), Gereksinimlere Odaklanma (0.75), Sosyal Uyum (0.78) ve Öfke Kontrolü (0.80) şeklindedir. Bu araştırma kapsamında elde edilen Cronbach alfa güvenirlik katsayılarına Tablo’2 de yer verilmiştir.

Tablo 2: Ölçeklere İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

Ölçekler	Madde Sayısı	Güvenirlik Katsayısı
Çatışma Çözme Ölçeği	Anlamaya Çalışma	.918
	Dinleme Becerileri	.908
	Gereksinimlere Odaklanma	.855
	Sosyal Uyum	.762
	Öfke Kontrolü	.720
	Çatışma Çözme Ölçeği Toplam	.929
Ahlakî Olgunluk Ölçeği	Ahlakî Olgunluk Ölçeği	.946

Tablo 2 araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin Cronbach Alpha güvenirlik katsayılarını göstermektedir. Tabloya göre ölçeklerin Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları sırasıyla “Çatışma Çözme Ölçeği” için .929 ve “Ahlaki Olgunluk Ölçeği” için ise .946 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Çatışma çözme Ölçeği nin alt boyutlarına ilişkin Cronbach Alpha değerleri; Anlaşmaya Çalışma” .918, “Dinleme Becerileri” .908, “Gereksinimlere Odaklaşma” .855, “Sosyal Uyum” .762 ve “Öfke Kontrolü” .720 olarak belirlenmiştir. Belirlenen bu değerlere göre kullanılan ölçeklerin yüksek güvenirliğe sahip oldukları değerlendirilebilir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS v.23 programı aracılığıyla analiz edilmiş ve ulaşılan bulgulara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3: Normallik Analizi

Ölçekler	Madde Sayısı	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)
Anlamaya Çalışma	13	-.654	.038
Dinleme Becerileri	14	-.999	1.104
Gereksinimlere Odaklaşma	10	-1.076	1.326
Çatışma Çözme Ölçeği	12	-.112	-.502
Sosyal Uyum	6	-.438	.097
Öfke Kontrolü	6	-.438	.097
Çatışma Çözme Ölçeği Toplam	55	-.241	-.592
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	66	-1.091	1.245

Tablo 3’te ölçeklere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri sunulmuştur. Verilerin nasıl dağıldığını belirlemek amacıyla öncelikle Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmış ve sonuçlar verilerin normal dağılıma uymadığını göstermiştir ($p < .05$). Bununla birlikte, Tabachnick ve Fidell (2013, s. 79-83) tarafından yapılan açıklamaya göre, örneklem büyüklüğünün elliden fazla olması ve çarpıklık (Skewness) ile basıklık (Kurtosis) değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında bulunması halinde verilerin normal dağıldığı kabul edilebilmektedir. Tablo 3 incelendiğinde, iki ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin belirtilen aralıkta yer aldığı ve dolayısıyla normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda parametrik testlerin yapılması kararlaştırılmıştır. İkili gruplar arasındaki farkları belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılırken üç veya daha fazla grup karşılaştırmaları için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeklere verdikleri yanıtlardan elde edilen minimum, maksimum, ortalama puanlar ile standart sapma değerlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4: Ölçeklerden Elde Edilen Minimum, Maksimum, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri					
Ölçek		Min.	Max.	$\bar{x}$	Std. Sapma
Çatışma Çözme Ölçeği	Anlamaya Çalışma	13	52	40.81	8.310
	Dinleme Becerileri	14	56	44.73	8.142
	Gereksinimlere Odaklaşma	10	40	29.92	6.316
	Sosyal Uyum	14	48	36.13	5.849
	Öfke Kontrolü	6	24	17.26	3.589
	Çatışma Çözme Ölçeği Toplam	99	220	168.84	22.784
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	Ahlaki Olgunluk Ölçeği	161	330	283.28	29.823

Tablo 4 araştırmaya katılan öğrencilerin ölçeklerden aldıkları minimum, maksimum, ortalama puanlar ile standart sapma değerlerini göstermektedir. “Çatışma Çözme” ölçeğinin toplam puan ortalamasının (168,84±22,784) ve “Ahlaki Olgunluk” ölçeğinin puan ortalamasının (283,28±29,823) yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ahlaki olgunluk ve çatışma çözme becerisine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5: Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları								
Ölçek		Cinsiyet	n	$\bar{x}$	SS	t	p	Cohen's d
Çatışma Çözme Ölçeği	Anlamaya Çalışma	Kadın	585	41.69	7,156	3.818	.000*	0.25
		Erkek	426	39.59	9.549			
	Dinleme Becerileri	Kadın	585	45.86	6.539	4.944	.000*	0.33
		Erkek	426	43.17	9.726			
	Gereksinimlere Odaklaşma	Kadın	585	31.08	5.502	6.729	.000*	0.44
		Erkek	426	28.34	6.987			
	Sosyal Uyum	Kadın	585	36.85	5.622	4.587	.000*	0.30
		Erkek	426	35.14	6.015			
	Öfke Kontrolü	Kadın	585	17.35	3.501	.961	.337	0.06
		Erkek	426	17.13	3.708			
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	Ahlaki Olgunluk Ölçeği	Kadın	585	288.73	24.429	6.608	.000*	0.44
		Erkek	426	275.80	34.593			

Not: *= $p < .05$

Tablo 5, katılımcıların cinsiyetlerine göre “Çatışma Çözme” ölçeği ile alt boyutlarının ve “Ahlaki Olgunluk” ölçeğinin puan ortalamalarındaki farklılıkları incelemek amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir. Test bulgularına göre; “Çatışma Çözme” ölçeğinin genel puanında, “Anlamaya Çalışma”, “Dinleme Becerileri”, “Gereksinimlere Odaklaşma” ve “Sosyal Uyum” alt boyutlarında ve “Ahlaki Olgunluk” ölçeğinde cinsiyetler arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklar tespit edilmiştir ($p<0.05$). Söz konusu anlamlı farklılıkların tüm bu boyutlarda kadın öğrencilerin puanları yönünde gerçekleştiği gözlemlenmiştir. Buna karşılık, “Öfke Kontrolü” alt boyutunda cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Çalışmanın etki değerleri (Cohen’s d) incelendiğinde ortaya çıkan farkların düşük düzey ($d=0,6$) ve orta düzeye yakın ($d=0,44$) olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin ahlaki olgunluk ve çatışma çözme becerisine yönelik görüşlerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçlarına Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğrenim Düzeyine Göre Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçek		Öğrenim Düzeyi	n	$\bar{x}$	SS	t	p	Cohen’s d
Çatışma Çözme Ölçeği	Anlamaya Çalışma	Ön Lisans	578	40.95	8.326	.631	.528	0.04
		Lisans	433	40.62	8.294			
	Dinleme Becerileri	Ön Lisans	578	44.72	8.136	-.022	.983	0.00
		Lisans	433	44.73	8.159			
	Gereksinimlere Odaklaşma	Ön Lisans	578	30.19	6.327	1.571	.116	0.10
		Lisans	433	29.56	6.290			
	Sosyal Uyum	Ön Lisans	578	36.32	5.888	1.211	.226	0.08
		Lisans	433	35.87	5.794			
	Öfke Kontrolü	Ön Lisans	578	17.16	3.631	-.958	.339	-0.06
		Lisans	433	17.38	3.533			
	Çatışma Çözme Ölçeği Toplam	Ön Lisans	578	169.35	22.896	.817	.414	0.05
		Lisans	433	168.16	22.642			
Ahlaki Olgunluk Ölçeği	Ahlaki Olgunluk Ölçeği	Ön Lisans	578	284.21	30.194	1.151	.250	0.07
		Lisans	433	282.03	29.308			

Not: *= $p<0.05$

Tablo 6, öğrenim düzeyine göre “Çatışma Çözme” ölçeği ve alt boyutları ile “Ahlaki Olgunluk” ölçeği puan ortalamalarındaki farklılıkları değerlendirmek

için uygulanan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarını sunmaktadır. Analiz sonuçları incelendiğinde; “Çatışma Çözme” ölçeğinin genel puanında, “Anlamaya Çalışma”, “Dinleme Becerileri”, “Gereksinimlere Odaklaşma”, “Sosyal Uyum” ve “Öfke Kontrolü” alt boyutlarında ve “Ahlaki Olgunluk” ölçeğinde öğrenim düzeyi grupları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark belirlenmemiştir ($p>0.05$). Çalışmanın etki değerleri (Cohen’s d) incelendiğinde ortaya çıkan farkların küçük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin ahlaki olgunluk ve çatışma çözme becerisine yönelik görüşlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7: Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Ölçek	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{x}$	SS	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Çatışma Çözme Ölçeği	Anlamaya Çalışma	1.Sınıf	404	41.45	3.519	.015*	1>2	0.01
		2.Sınıf	341	39.99			1>3	
		3.Sınıf	69	39.00			4>2	
		4.Sınıf	197	41.54			4>3	
	Dinleme Becerileri	1.Sınıf	404	44.98	2.611	.052	--	0.01
		2.Sınıf	341	44.05				
		3.Sınıf	69	43.51				
		4.Sınıf	197	45.82				
	Gereksinimlere Odaklaşma	1.Sınıf	404	30.69	4.414	.004*	1>2	0.01
		2.Sınıf	341	29.18			1>4	
		3.Sınıf	69	30.70				
		4.Sınıf	197	29.38				
	Sosyal Uyum	1.Sınıf	404	36.52	3.452	.016*	1>2	0.01
		2.Sınıf	341	35.52			1>3	
		3.Sınıf	69	35.01			4>2	
		4.Sınıf	197	36.76			4>3	
	Öfke Kontrolü	1.Sınıf	404	17.16	.587	.624	--	0.00
		2.Sınıf	341	17.22				
		3.Sınıf	69	17.75				
		4.Sınıf	197	17.34				
	Çatışma Çözme Ölçeği Toplam	1.Sınıf	404	170.79	3.690	.012*	1>2	0.01
		2.Sınıf	341	165.96			4>2	
		3.Sınıf	69	165.97				
		4.Sınıf	197	170.83				

Ahlaki Olgunluk Ölçeği	Ahlaki Olgunluk Ölçeği	1.Sınıf	404	285.10	29.706	1.606	.186	--	0.01
		2.Sınıf	341	280.68	30.497				
		3.Sınıf	69	281.41	27.799				
		4.Sınıf	197	284.70	29.419				

Not: *= $p<.05$

Tablo 7’de, sınıf düzeyine göre “Çatışma Çözme” ölçeği ve alt boyutları ile “Ahlaki Olgunluk” ölçeği puanlarının karşılaştırılması için uygulanan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre; “Çatışma Çözme” ölçeğinin genel puanında, “Anlamaya Çalışma”, “Gereksinimlere Odaklaşma” ve “Sosyal Uyum” alt boyutlarında sınıf düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar saptanmıştır ($p<0.05$). Karşılaştırmalarda, “Anlamaya Çalışma” ve “Sosyal Uyum” alt boyutlarında 1. ve 4. sınıfların ortalama puanlarının 2. ve 3. sınıflarinkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. “Gereksinimlere Odaklaşma” boyutunda ise 1. sınıfların puan ortalamalarının 2. ve 4. sınıflara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Çatışma Çözme” ölçeğinin genel puanında da 1. ve 4. sınıfların 2. sınıflara kıyasla daha yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, “Dinleme Becerileri” ve “Öfke Kontrolü” alt boyutlarında ve “Ahlaki Olgunluk” ölçeğinde sınıf düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p>0.05$). Çalışmanın etki değerleri (η^2) incelendiğinde ortaya çıkan farkların küçük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Ahlaki olgunluk, çatışma çözme becerisi ve yaş değişkeni arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan Pearson korelasyon testi sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8: Korelasyon Testi Sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8
(1) Anlamaya Çalışma	1							
(2) Dinleme Becerileri	.792*	1						
(3) Gereksinimlere Odaklaşma	.104*	.063*	1					
(4) Sosyal Uyum	.471*	.513*	.332*	1				
(5) Öfke Kontrolü	.125*	.146*	.472*	.372*	1			
(6) Çatışma Çözme Ölçeği Toplam	.817*	.818*	.497*	.763*	.482*	1		
(7) Ahlaki Olgunluk Ölçeği	.558*	.585*	.367*	.509*	.344*	.699*	1	
(8) Yaş	-.017	.041	.002	.080*	.086*	.043	.047	1

Not: *= $p<.05$

Tablo 8’de “Ahlaki Olgunluk Ölçeği”, “Çatışma Çözme Ölçeği” ve yaş değişkeni arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için yapılan Pearson korelasyon testi sonuçları

gösterilmektedir. Elde edilen bulgulara göre; “Çatışma Çözme” ölçeği ile “Ahlaki Olgunluk” ölçeği arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki belirlenmiştir [$r(1011) = .699$; $p < .05$]. Ölçeğin tüm alt boyutlarında da benzer şekilde pozitif yönde orta düzeyde anlamlı korelasyonlar gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra, yaş değişkeni ile “Sosyal Uyum” [$r(1011) = .080$; $p < .05$] ve “Öfke Kontrolü” [$r(1011) = .086$; $p < .05$] alt boyutları arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, elde edilen bulgulardan hareketle literatürle tartışılarak ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

Öğrencilerin çatışma çözme ve ahlaki olgunluğa ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yalız Yılmaz (2018) ve Çekin (2013) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin yüksek olduğunu raporlamışlardır. Bu araştırmanın sonuçları literatürle paralellik göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluklarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Keçicioğlu da (2020) çalışmasında bu araştırma ile benzer şekilde katılımcıların çatışma çözme becerilerinin iyi düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Ekşi ve diğerleri (2019) ise çalışmalarında katılımcıların çoğunluğunun çatışma yönetme becerilerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırma sonucunun genel olarak literatürle uyumlu olduğu söylenebilir. Katılımcıların ölçeklere ilişkin görüşlerinin yüksek düzeyde olması, üniversite öğrencilerinin ahlaki olgunluk ve çatışma çözme becerileri açısından olumlu bir profil sergilediğini ortaya koymaktadır.

Çatışma çözme ölçeğinin toplam puanında, “Anlamaya Çalışma”, “Dinleme Becerileri”, “Gereksinimlere Odaklaşma” ve “Sosyal Uyum” alt boyutlarında ve “Ahlaki Olgunluk” ölçeğinde cinsiyete göre gruplar arasında kadınlar lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bir diğer ifade ile kadın öğrencilerin çatışma çözme eğilimlerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durum kadınların çatışma durumlarında daha işbirlikçi ve uzlaşmacı eğilime sahip olduğu şeklinde değerlendirilebilir. “Öfke Kontrolü” alt boyutunda cinsiyete göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık elde edilememiştir. İlgili literatürde kadınların çatışma çözme konusunda erkeklerden daha yüksek puanlara sahip olduğunu raporlayan çok sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Ekşi vd., 2019; Gündoğdu, Yavuzer & Karataş, 2011; Sevim, 2005). Brahnam ve arkadaşları (2005) ve Davis ve arkadaşları

da (2010) bu araştırmayla benzer şekilde kadınların çatışma çözme konusunda erkeklere göre daha yapıcı ve işbirlikçi davranışlar sergilediklerini raporlamışlardır. Bu bulgular araştırma sonucuyla uyumludur. Öte yandan cinsiyetin çatışma çözme becerisi üzerine anlamlı bir fark yaratmadığını tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Keçicioğlu, 2020; Vatansever Bayraktar & Yılmaz, 2016). Ortaya çıkan bu farklı sonuçların araştırmaların bağlamlarının, katılımcıların rol ve yetkileri ile bulundukları ortamlardan kaynaklandığı değerlendirilebilir. Diğer taraftan kadınların çatışma durumlarında erkeklerden daha uzlaşmacı ve işbirlikçi bir tutuma sahip olmalarının kültürel yapıdan kaynaklanıyor olabilir (Gündoğdu vd., 2010). Nitekim cinsiyet değişkenine göre ortaya çıkan bu farkın biyolojik cinsiyetten daha çok toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili olduğunu raporlayan çalışmalar bunu desteklemektedir (Shaikh, 2022). Bu sonuca dayanarak ataerkil kodlara sahip toplumlarda kadın ve erkeğe yüklenen cinsiyete dayalı rollerin, erkeklerin daha agresif kadınların ise daha uzlaşmacı karaktere sahip olmalarını teşvik ettiği şeklinde yorumlanabilir.

Çatışma çözme ölçeğinin toplam puanında, “Anlamaya Çalışma”, “Dinleme Becerileri”, “Gereksinimlere Odaklaşma”, “Sosyal Uyum” ve “Öfke Kontrolü” alt boyutlarında ve “Ahlaki Olgunluk” ölçeğinde öğrenim düzeyine göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır. Ekşi ve diğerleri de (2019) araştırmalarında öğrenim düzeyi değişkeninin çatışma çözme üzerinde bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Araştırma sonucu bu çalışmanın bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Öğrenim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemesi, çatışma çözme becerilerinin öğrenim kademesinden bağımsız olarak benzer biçimde dağıldığına işaret etmektedir.

Çatışma çözme ölçeğinin toplam puanında, “Anlamaya Çalışma” ve “Sosyal Uyum” alt boyutlarında sınıf düzeyine göre gruplar arasında 1. ve 4. sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ayrıca çatışma çözme ölçeğinin toplam puanında 1. sınıf ve 4. sınıfların puan ortalaması 2. sınıfların puan ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. “Gereksinimlere Odaklaşma” alt boyutunda ise 1. sınıfların puan ortalaması 2. sınıf ve 4. sınıfların puan ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Birinci sınıflar üniversite hayatına yeni başladıkları için bu durum dahil oldukları çevreyi anlamaya çalışma, ihtiyaçlara odaklanma ve uyum sağlama çabalarıyla ilişkili olabilir. Benzer şekilde 4. Sınıflar da eğitim süreçlerinin son döneminde olmaları sebebiyle yakın gelecekte üstlenecekleri yeni rolleri anlama ve buna uygun yeni sosyal beceriler geliştirme eğiliminde olabilirler. Bu durumlar 1. ve 4. sınıfların

genel olarak daha çatışma çözme eğiliminde olmalarını da açıklar niteliktedir. “Dinleme Becerileri” ve “Öfke Kontrolü” alt boyutlarında sınıf düzeyine göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunamamıştır. Gündoğdu ve arkadaşları (2011) ile Suping ve Jing (2006) ise çalışmalarında çatışma çözme becerilerinin sınıf düzeyine göre değişmediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca Ekşi ve diğerleri (2019) sınıf düzeyi değişkenine göre 2. sınıf öğrencilerinin çatışma yönetme becerilerinin 1. sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın bulgusu literatürle farklılık göstermektedir. Ortaya çıkan bu farklı sonuçlar kavramın farklı örneklem grupları ile farklı bağlamlarda çalışılmasından kaynaklanıyor olabilir.

Ahlaki olgunluk ölçeğinin toplam puanında cinsiyete göre kadın öğrenciler lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Bir diğer ifade ile kadın öğrencilerin ahlaki olgunluk düzeyleri erkek öğrencilerden yüksektir. Literatürde cinsiyete göre kadınların erkeklerden daha yüksek ahlaki olgunluğa sahip olduğunu raporlayan çok sayıda çalışmayla karşılaşmaktadır. (Akan & Tatık, 2021; Alkal & Kök, 2018; Savaş, 2019). Bu çalışmalar araştırma sonucunu desteklemektedir. Öte yandan bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeninin ahlaki olgunluk üzerinde bir fark yaratmadığını raporlayan çalışmalar da mevcuttur (Akan & Tatık, 2020; Çekin, 2016). Ahlaki gelişimin erken çocukluk evresinden başlayıp ergenlik çağına kadar büyük oranda tamamlanan bir süreç olması ve üniversite öğrencilerinin genel olarak ergenliğin son evrelerinde bulunmaları, ahlaki olgunlukta ortaya çıkan bu farkın sosyokültürel nedenlerden kaynaklanabileceğine işaret etmektedir. Kız ve erkek çocukların yetiştirilmesinde bireylere yüklenen toplumsal cinsiyet rollerinin ve beklentilerin bu farklılığın ortaya çıkmasında etkisi olabilir.

Ahlaki olgunluk ölçeği toplam puanlarında öğrenim düzeyine göre gruplar arasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık saptanamamıştır. Bir diğer ifade ile önlisans ve lisans düzeyinde öğrenim gören öğrenciler benzer ahlaki olgunluğa sahiptir. Ancak Headley-Soto (2013) çalışmasında ilköğretimin ahlaki gelişimde farklılık yaratmazken lise eğitiminin ahlak göstergelerinde anlamlı farklar ortaya çıkardığını ve lisans eğitiminin ise özel eyleme yönelik ahlaki tutumlar konusunda lisansüstü eğitim ile benzeştiğini raporlamıştır. White (1988) ise çalışmasında farklı eğitim kademeleri olmasa da toplam alınan eğitim olarak 18 yıl ve üzeri eğitim alan yetişkinlerin ahlaki karar vermelerinin anlamlı şekilde farklılaştığını belirtmektedir. Bu çalışmalar, önlisans ve lisans öğrencilerinin ahlaki olgunluk puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamasına ilişkin araştırma sonucuyla örtüşmemektedir. Araştırmaların farklı örneklem gruplarında yürütülmüş olması ve diğer çalışmalarda örneklem gruplarının eğitim süreçle-

rini tamamlamış olmasına karşın bu araştırmanın örneklem grubunun öğrencilik süreçlerinin devam ediyor olması, farklı sonuçların ortaya çıkmasında etkili olmuş olabilir. Nitekim Dugas ve diğerleri (2025) bireylerin devam ettikleri eğitim kademesinden bağımsız olarak deneyim temelli eğitim programlarına katılımın ahlaki olgunluk düzeyini anlamlı biçimde desteklediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda öğrenim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemesi, örneklem grubunun henüz eğitim sürecinde bulunmasıyla ve maruz kalınan eğitim programlarının niteliğiyle ilişkili olabilir.

Ahlaki olgunluk ölçeği toplam puanlarında sınıf düzeyine göre gruplar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık saptanamamıştır. Bir başka ifade ile farklı sınıf düzeylerine sahip katılımcıların ahlaki olgunluk puanları benzerdir. Self ve diğerleri (1993), Nacasato, Bomfim ve De-Carli (2016) ile Akan ve Tatık (2021) da benzer şekilde sınıf düzeyi değişkeninin ahlaki gelişim/olgunluk üzerinde bir fark yaratmadığını tespit etmişlerdir. Bu durum üniversitede öğrencilere verilen eğitim içeriklerinin onların ahlaki olarak gelişmelerine katkı sunmadığı şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırma sonucuna göre ahlaki olgunluk ile çatışma çözme becerisi arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tüm alt boyutları ile aralarında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Akbarilakeh ve arkadaşları da (2020) çalışmalarında bu araştırma sonucuyla paralel olarak ahlaki zekâ ile çatışma çözme arasında yüksek düzeyli ilişki olduğunu saptamıştır. Benzer şekilde Rahim ve arkadaşları (1999) ahlaki gelişim aşamalarının çatışma yönetimi stilleriyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu, Amirkhanlou ve arkadaşları (2025) ise ahlaki yeterlik ile çatışma çözme arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ahlaki olgunluk ile çatışma çözme arasındaki bu anlamlı ilişkiyi amprik olarak doğrulayan çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir (Deutsch, 2011; Rest vd., 1999b; Selman, 2003). Çalışma sonucunun literatürle uyumlu olduğu söylenebilir. Ahlak gelişimi kuramlarına göre (Kohlberg, 1987; Piaget, 1932) ahlaki gelişim düzeyi yüksek bireylerin karşılaştıkları ikilem durumlarında toplumsal faydayı bireysel kazançlardan daha fazla önemseydiği göz önünde bulundurulduğunda, ahlaki olgunluk düzeyi yüksek bireylerin çatışma durumlarında uzlaşmacı bir davranış sergilemelerinin genel beklentilerle uyumlu bir sonuç olduğu söylenebilir.

Yaş değişkeni ile “Sosyal Uyum” ve “Öfke Kontrolü” alt boyutları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Buna göre bireylerin yaşı arttıkça çevreleriyle daha uyumlu davranışlar sergiledikleri ve öfke

kontrolü açısından da daha başarılı oldukları değerlendirilebilir. Carstensen, Isaacowitz ve Charles'ın (1999) Sosyo-Duygusal Seçicilik Teorisi'ne göre, bireyler yaşlandıkça hedeflerinde duygusal açıdan anlamlı olanlara doğru bir kayma meydana gelir. Bireyler ilerleyen yaşla birlikte ilişkilerinde daha seçici ve uyumlu, duygu kontrolünde ise daha dengeli davranırlar. Bu sürecin duygu düzenleme ve dolayısıyla öfke yönetimi becerilerini geliştirdiği gösterilmiştir (Scheibe & Blanchard-Fields, 2009). Araştırma sonucunun literatürle desteklendiği söylenebilir. İlişki düzeyinin zayıf olması ise bu değişkenlerin her bireyde farklı güçte olması ve çeşitli faktörlerden etkilenmesiyle açıklanabilir.

Sınırlılıklar ve Gelecek Araştırmalar

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Veriler, Türkiye'deki tek bir devlet üniversitesinden öz bildirim yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Bu durum, bulguların genellenebilirliğini sınırlandırabilir ve sosyal beğeni yanlılığına maruz kalmasına neden olabilir. Araştırmanın kesitsel yapısı da nedensel ilişkilerin kurulmasını engellemektedir. Gelecekteki araştırmalar, çeşitli üniversitelerden ve bölgelerden daha çeşitli bir örneklem grubunu kapsamalıdır. Ahlaki olgunluğun ve çatışma çözme becerilerinin zaman içindeki gelişimini gözlemek için uzunlamasına çalışmalar önerilmektedir. Ayrıca, gözlemlenen cinsiyet farklılıklarının altında yatan nedenleri ve temel değişkenler arasındaki ilişkinin doğasını daha derinlemesine anlamak için nitel yöntemler kullanılabilir. Son olarak, bu önemli becerileri geliştirmeyi amaçlayan eğitim programlarının etkinliğini test etmek için deneysel çalışmalar tasarlanabilir.

Extended Abstract

Introduction

In today's information and change age, individuals' values, ethical understanding, and interpersonal communication skills, in addition to their academic achievements, are becoming increasingly important in their personal and professional evaluations. The university period is a vital stage for students, not only for their cognitive development but also for the awakening of social responsibility, identity formation, and the consolidation of value systems. During this process, students encounter ethical problems, social pressures, and value conflicts that can profoundly affect their character development. Overcoming these conflicts, which arise in turbulent environments, with healthy and solution-oriented approaches is considered a critical competency for individual and social adjustment (De la Rosa Vázquez, 2024). Students' conflict resolution skills directly affect many areas of life, such as subjective well-being, academic performance, interpersonal communication, and moral decision-making processes (Quintero Lázaro & Carrascal, 2025).

Conceptual Framework

Moral Maturity

Morality is the totality of principles that guide human behavior and involves the application of these principles to different areas of life (Narvaez & Lapsley, 2009; Rest et al., 1999). Moral maturity, on the other hand, is the attainment of competence in an individual's moral feelings, thoughts, judgments, and behaviors, and the display of this competence integrated with character traits (Lapsley & Narvaez, 2006). The Cognitive-Developmental Approach (Piaget and Kohlberg), one of the fundamental theories of moral development, argues that moral reasoning consists of universal and sequential stages (Kohlberg, 1981). According to Kohlberg, moral maturity is the ability of an individual to distinguish right from wrong according to universal moral standards, independently of personal interests, and to act accordingly (Kohlberg, 1981). A morally mature individual is a person who has internalized virtues such as justice, empathy, responsibility, and self-control, respects social rules, and can make ethical decisions is a human being (Frimer & Walker, 2008; Hardy et al., 2015).

Conflict Resolution Skills

Conflict is an inevitable element that arises as a result of the conflicting goals, values, or needs of individuals or groups (Arslan, 2005; Karip, 2010). Conflict resolution skills include multidimensional competencies such as empathy, effective listening, emotion regulation, and problem-solving (Decety & Cowell, 2014; Gross, 2015). Modern approaches emphasize that when conflict is managed effectively, it carries constructive potential for development and innovation (Rahim, 2023). Rahim (2023) identified five basic strategies in conflict resolution: integration, compromise, domination, avoidance, and concession. Students who use constructive strategies are observed to have higher academic achievement and social adjustment (Wang & Don, 2023; Kim, 2014).

Method

This study employed a correlational survey design, a quantitative research method. While survey models aim to describe a past or current situation as it is, the correlational model is used to determine the existence and degree of relationship between variables (Karasar, 2008).

Sample: The study group of the research consists of 1011 students studying at Iğdır University in the spring semester of the 2023-2024 academic year, selected using the convenience sampling method. 57.9% of the participants were female, and 42.1% were male; the average age is 22.12.

Data Collection Tools: Data were collected using the “Personal Information Form,” the “Moral Maturity Scale” developed by Şengün and Kaya (2007), and the “Conflict Resolution Scale (University Form)” developed by Akbalık (2001). The reliability coefficient of the Moral Maturity Scale was determined to be .946, and that of the Conflict Resolution Scale was .929.

Data Analysis: It was determined that the data exhibited a normal distribution (kurtosis and skewness values between -1.5 and +1.5), and parametric tests such as t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson correlation analysis were used in the analyses.

Findings

The main findings obtained from the research are as follows: It was determined that university students had high average scores in moral maturity ($283,28 \pm 29,823$) and conflict resolution skills ($168,84 \pm 22,784$). Female students were found to have significantly higher levels of both moral maturity

and conflict resolution (total score and sub-dimensions of understanding, listening, focusing on needs, and social adaptation) compared to male students ($p<0.05$). Among all dimensions, only Anger Control showed no gender difference. Students were studying at the associate or bachelor's degree level. It was determined that whether students were studying at the associate or bachelor's degree level did not create a statistically significant difference in either scale score ($p>0.05$). It was observed that the average conflict resolution skills of 1st and 4th year students were higher than those of 2nd and 3rd year students, especially in the dimensions of "Trying to Understand the Person" and "Social Adjustment". Moral maturity scores did not show a significant change according to class level. A positive relationship of moderate strength ($r = .699, p<.05$) was found between moral maturity and conflict resolution skills. Additionally, a weak but positive relationship was found between the age variable and the sub-dimensions of "Social Adjustment" and "Anger Control".

Conclusion and Discussion

The research results revealed that university students demonstrated high moral maturity and conflict resolution skills. This situation is consistent with the contribution that the university experience provides to individual and intellectual development (Yalız Yılmaz, 2018; Keçicioğlu, 2020). The finding that female students are more constructive and conciliatory aligns with similar findings in the literature (Brahnam et al., 2005; Davis et al., 2010). It can be argued that this difference stems from gender roles and cultural structure rather than biological sex; patriarchal codes lead men towards aggression and women towards conciliation (Gündoğdu et al., 2010; Shaikh, 2022). The higher conflict resolution skills shown by first-year and fourth-year students can be explained by the first-year students' efforts to adapt and the fourth-year students' acquisition of social competencies while preparing for professional life.

The strong positive relationship between moral maturity and conflict resolution skills demonstrates that moral development supports being fair, respectful, and open-minded in conflict resolution. Individuals with high moral maturity prioritize societal benefit over personal gain in moral dilemmas, making them more conciliatory in conflicts (Kohlberg, 1987; Piaget, 1932). Furthermore, the increase in anger control and social adjustment with age is supported by Socio-Emotional Selectivity Theory; individuals become more emotionally stable as they age (Carstensen et al., 1999).

In conclusion, developing educational programs aimed at increasing students' moral maturity will also strengthen their capacity to resolve conflicts constructively in their academic and professional lives. Future research should include more diverse samples and longitudinal designs to better understand these developmental processes.

Etik Beyan / Ethical Statement: Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyulduğu ve yararlanılan tüm çalışmaların kaynakçada belirtildiği beyan olunur. Çalışma için gerekli etik kurul izni Iğdır Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan temin edilmiştir. (02.11.2023, Karar: 20). / It is declared that scientific and ethical principles have been followed while carrying out and writing this study and that all the sources used have been properly cited. Ethical approval was granted by Iğdır University Scientific Research and Publication Ethics Committee (02.11.2023, Decision No: 20).

Finansman / Funding: Çalışma 1919B012307407 numaralı TÜBİTAK Projesinin bir çıktısıdır. / This study is an output of TÜBİTAK Project number 1919B012307407.

Yazar (lar) / Author (s): Dilek KARAKUŞ, Kenan ÇİFTÇİ.

İntihal / Plagiarism: Bu makale, en az iki hakem tarafından incelendi ve intihal içermediği teyit edildi. / This article has been reviewed by at least two referees and scanned via a plagiarism software.

Kaynakça

- Aalsubhien, A. M. S., Alqudah, M. F., Aldhaidan, A. M., Alenazi, A. K., & Heilat, M. (2019). Moral intelligence and its relation to conflict resolution skill among king saud university students in the light of some variables. *The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education*, 12(40), 107-132. <https://doi.org/10.20428/ajqahe.v12i40.1546>
- Akan, Y. (2021). An analysis of the impact of the values education class over the university students' levels of acquisition of moral maturity and human values. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(2), 38-50. <https://izlik.org/JA88JF59AK>
- Akan, Y., & Tatık, R. S. (2020). Relationship between students' moral maturity, democratic attitude and target behaviour development levels: A correlational study. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(4). <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.04.001>
- Akan, Y., & Tatık, R. S. (2021). Analysis of relationship between moral maturity and human values of university students. *International Online Journal of Education and Teaching*, 8(3), 1324-1347. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1308059>
- Akbalık, F. G. (2001). Çatışma çözme ölçeği'nin (üniversite öğrenciler formu) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 7-13. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21436/229633>
- Akbarilakeh, M., Mohandes Mojjarrad, L., Yazdani, S., Afshar, L., & Moraveji, A. (2020). The relationship between moral intelligence and value conflict resolution ability in university students. *Iranian journal of public health*, 49(2), 409-410. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32461955/>
- Akdoğan, B., & Yalçın, S. B. (2018). Lise öğrencilerinin psikolojik dayanıklılık ve çatışma çözme davranışlarının öznel iyi oluşlarını yordaması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 174-197. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.370587>
- Alkal, A., & Kök, M. (2018). Ahlaki olgunluğun yordanmasında kişilik özelliklerinin ve bazı değişkenlerin etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(2), 509-529.
- Amirkhanlou, Z., Esmaili, R., Zeydi, A. E., Khademlu, M., Vajargah, P. G., Karkhah, S., & Jafari, H. (2025). Moral competence and conflict management styles in emergency nurses: a cross-sectional study. *Annals of Medicine and Surgery*, 87(4), 1870-1875. <https://doi.org/10.1097/MS9.0000000000003031>
- Arı, R. (2002). *Çocuk ve ergende sosyal ve ahlak gelişimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties* (2nd ed.). Oxford University Press.

- Arslan, C. (2005). Kişilerarası çatışma çözme ve problem çözme yaklaşımlarının yüklenme karmaşıklığı açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (14), 75-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61791/924049>
- Aslan, Ş. (2008). Bireylerarası çatışmayı çözümleme yöntemlerinin algılanan stres düzeyiyle ilişkilerinin araştırılması. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2008 (2), 303-323. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kmusekad/issue/10221/125649>
- Aypay, A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz*. Anı Yayıncılık.
- Berkowitz, M. W., & Gibbs, J. C. (1985). The process of moral conflict resolution and moral development. *New Directions for Child Development*, 29, 71–84. <https://doi.org/10.1002/cd.23219852907>
- Bodine R. J., Crawford D. K., Schumpf F. (1994). *Creating the peaceable school: A comprehensive program for teaching conflict resolution*. Champaign, IL: Research Press.
- Brahnam, S. D., Margavio, T. M., Hignite, M. A., Barrier, T. B., & Chin, J. M. (2005). A gender-based categorization for conflict resolution. *Journal of Management Development*, 24(3), 197-208. <https://doi.org/10.1108/02621710510584026>
- Buğa, A., Özkanlı, E., Altunkol, F., & Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 48-58. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/485028>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Pegem Akademi.
- Carstensen, L. L., Isaacowitz, D. M., & Charles, S. T. (1999). Taking time seriously: A theory of socioemotional selectivity. *American Psychologist*, 54(3), 165–181. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.3.165>
- Commonwealth Secretariat. (2024). *Global youth development index update report 2023*. <https://thecommonwealth.org/publications/global-youth-development-index-update-report-2023>
- Çağrı, M. (1989). Ahlak, *Türkiye Diyanet Vakfı İslam ansiklopedisi* (C 2, 10-14).
- Çekin, A. (2016). Moral maturity level of teacher candidates. *Kastamonu Education Journal*, 21(3), 1035-1048.
- Çileli, M. (1986). *Ahlak psikolojisi ve eğitimi*. V Yayınları.
- Davis, M. H., Capobianco, S., & Kraus, L. A. (2010). Gender differences in responding to conflict in the workplace: Evidence from a large sample of working adults. *Sex Roles*, 63(7), 500-514. <https://doi.org/10.1007/s11199-010-9828-9>

- Decety, J., & Cowell, J. M. (2014). The complex relation between morality and empathy. *Trends in cognitive sciences*, 18(7), 337–339. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2014.04.008>
- Deutsch, M. (1973). The resolution of conflict: Constructive and destructive processes. *American Behavioral Scientist*, 17(2), 248. <https://doi.org/10.1177/000276427301700206>
- Dugas, G., Zygmunt, A., Sanders, M., & McCarthy, C. (2025). Ethics in action: undergraduate student satisfaction in experiential learning seminars focused on developing ethics skills. *International Journal of Ethics Education*, 10, 117–132. <https://doi.org/10.1007/s40889-025-00211-w>
- Ekşi, A., Yalçın, F. A., Kirazlı, G., Kalyoncu, E., & Kantarlı, İ. C. (2019). Üniversite öğrencilerinin akran ilişkilerinde sosyal beceri ve çatışma yönetme becerisi durumunun incelenmesi. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 6(1), 74-80. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sagakaderg/issue/43967/520681>
- Ersanlı, K. (2010). *Davranışlarımız*. Hürriyet Yayınları.
- Folger, J. P., Poole, M. S., & Stutman, R. K. (2013). *Çatışma yönetimi: insan ilişkilerinde, gruplarda ve örgütlerde çatışmayı yönetme stratejileri*. Nobel.
- Frimer, J. A., & Walker, L. J. (2008). Towards a new paradigm of moral personhood. *Journal of Moral Education*, 37(3), 333–356. <https://doi.org/10.1080/03057240802227494>
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gündoğdu, R., Yavuzer, Y., & Karataş, Z. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 341-361. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19821/212138>
- Güngör, E. (1997). *Ahlak psikolojisi ve sosyal ahlak*. Ötüken Neşriyat.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar*. Ötüken Neşriyat.
- Headley-Soto, R. X. (2013). *Educational attainment and morality: An empirical study*. Georgetown University.
- Hardy, S.A., Bean, D.S., & Olsen, J.A. (2015). Moral identity and adolescent pro-social and antisocial behaviors: Interactions with moral disengagement and self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 44, 1542-1554. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0172-1>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. (2000). *Teaching students to be peacemakers: Results of twelve years of research*. Cooperative Learning Center at the University of Minnesota.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2010). *Çatışma yönetimi*. Pegem Akademi.
- Kaya, M. (1997). Kişilik özelliklerinin ahlaki yargı üzerindeki etkisi. *Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4(85). 185-200.
- Keçicioğlu, Y. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma çözme becerilerinin incelenmesi (Bursa ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Killen, M., & Smetana, J. G. (2015). Origins and development of morality. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (7th ed., pp. 701–749). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy317>
- Kim, Yon Jong. (2014). Relationships among communication competence, conflict management strategy and adjustment to college life. *Korean Journal of Communication Studies*, 22(3), 5-23. <https://www.kci.go.kr/kciportal/po/search/poSereArtiList.kci?sereId=001501&volIsseId=VOL000057822>
- Kohlberg, L. (1975). Moral education for a society in moral transition. *Educational Leadership*. 33(1). 46-54. <https://eric.ed.gov/?id=EJ138732>
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice*. Harper and Row.
- Kohlberg, L. (1987). The psychology of moral development. *Ethics*, 97(2).
- Lapsley, D. K., & Narvaez, D. (2006). Character Education. In K. A. Renninger, I. E. Sigel, W. Damon, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (6th ed., pp. 248–296). John Wiley & Sons, Inc..
- Lickona, T. (1991). *Education for character: how our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Miranda-Rodríguez, R. A., Leenen, I., Han, H., Palafox-Palafox, G., & García-Rodríguez, G. (2023). Moral reasoning and moral competence as predictors of cooperative behavior in a social dilemma. *Scientific reports*, 13(1), 3724. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-30314-7>
- Nacasato, R. P., Bomfim, R. A., & De-Carli, A. D. (2016). Ethical and moral development: aspects relating to professional training in dentistry. *RGO-Revista Gaúcha de Odontologia*, 64(1), 43-49. <https://doi.org/10.1590/1981-863720160001000063056>
- Narvaez, D., & Lapsley, D. K. (2009). Moral identity, moral functioning, and the development of moral character. In D. M. Bartels, C. W. Bauman, L. J. Skitka, & D. L. Medin (Eds.), *Moral judgment and decision making* (pp. 237–274). Elsevier Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)00408-8](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)00408-8)

- Onur, B. (2000). *Gelişim psikolojisi: yetişkinlik, yaşlılık, ölüm*. İmge Kitabevi.
- Özer, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlık düzeylerinin duygusal zeka ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Harcourt, Brace.
- Quintero Lázaro, Y. A., & Carrascal, T. M. (2025). La formación integral de los estudiantes desde la resolución de conflictos. *Linea Imaginaria*, 1(22). <https://doi.org/10.56219/lineaimaginaria.v1i22.4160>
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *International Journal of Conflict Management*, 13(3), 206–235. <https://doi.org/10.1108/eb022874>
- Rahim, M. A. (2023). *Managing conflict in organizations*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003285861>
- Rahim, M. A., Buntzman, G. F., & White, D. (1999). An empirical study of the stages of moral development and conflict management styles. *International Journal of Conflict Management*, 10(2), 154–171. <https://doi.org/10.1108/eb022822>
- Rest, J.R., Narvez, D., Thoma, S.J., Bebeau, M.J., & Bebeau, M.J. (1999b). *Post-conventional Moral Thinking: A Neo-kohlbergian Approach* (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410603913>
- Rest, J. R., Thoma, S. J., & Bebeau, M. J. (1999a). *Postconventional moral thinking: A neo-Kohlbergian approach*. (2 ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Sakarya Yenen, M. (2023). *Okul yöneticilerinin diğerkâmlık düzeyleri ile çatışma çözme becerilerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Savaş, O. (2019). *Üniversite öğrencilerinde ahlaki olgunluk, sosyal iyi oluş ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Scheibe, S., & Blanchard-Fields, F. (2009). Effects of regulating emotions on cognitive performance: What is costly for young adults is not so costly for older adults. *Psychology and Aging*, 24(1), 217–223. <https://doi.org/10.1037/a0013807>
- Self, D. J., Schrader, D. E., Baldwin Jr, D. C., & Wolinsky, F. D. (1993). The moral development of medical students: a pilot study of the possible influence of medical education. *Medical education*, 27(1), 26-34. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.1993.tb00225.x>
- Selman, R. L. (2003). *Promotion of Social Awareness: Powerful Lessons for the Partnership of Developmental Theory and*. Russell Sage Foundation.
- Sevim, S.A.(2005) Üniversite öğrencilerinin çatışmalara yaklaşım biçimleri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (21), 223 – 233.

- Shaikh, S. (2022). Conflict Management, Effect of Gender in Different Enterprises: Empirical Literature Review. *Sustainable Business and Society in Emerging Economies*, 4(1), 115-126. <https://doi.org/10.26710/sbsee.v4i1.2576>
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., Laginski, A. M., & O'Coin, I. (1996). Effects on high school students of integrating conflict resolution and peer mediation training into an academic unit. *Mediation Quarterly*, 14(1), 21-36. <https://doi.org/10.1002/crq.3900140104>
- Suping, T., & Jing, W. (2006). Interpersonal conflict handling styles: a survey of chinese college students. *Canadian Social Science*, 2(5), 44. <http://dx.doi.org/10.3968/j.css.1923669720060203.007>
- Şengün, M. (2008). *Lise öğrencilerinin ahlaki olgunluk düzeylerinin bazı kişisel değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Şengün, M., & Kaya, M. (2007). Ahlaki Olgunluk Ölçeği: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 24(24-25), 51-64. <https://doi.org/10.17120/omuifd.36247>
- Taştan, N. (2004). *Çatışma çözme ve akran arabuluculuğu eğitimi programlarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin çatışma çözme ve akran arabuluculuğu becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Treviño, L. K., Den Nieuwenboer, N. A., & Kish-Gephart, J. J. (2014). (Un) ethical behavior in organizations. *Annual review of psychology*, 65, 635-660. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143745>
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Vatansever Bayraktar, H., & Yılmaz, K. Ö. (2016). Sınıf öğretmenlerinin çatışma çözme becerileri ile stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 11(3), 2333-2354. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>
- Wang, Y., & Yahya Don. (2023). The influence of negotiating leadership skill towards resolving conflict and students achievement in Zhejiang province, China. *Educational Administration: Theory and Practice*, 29(3). <https://doi.org/10.52152/kuey.v29i3.582>
- Yalız Solmaz, D. (2018). Human values as a predictor of moral maturity of teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 863-870. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060508>