



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

**ÇATIŞMA EYLEM STİLLERİ VE ÇÖZÜM ODAKLI DÜŞÜNME ARASINDAKİ
İLİŞKİDE BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN ARACILIK ROLÜ**

Kübra KAPLAN
ORCID: 0000-0003-1969-9029

Danışman
Doç. Dr. Sümeyra SOYSAL
ORCID: 0000-0002-7304-1722

Konya – 2024

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitim sürecim boyunca bana akademik yolda bilgi ve tecrübesiyle sözleri, davranışları, güler yüzü ile her zaman destek olan kıymetli tez danışmanım Doç. Dr. Sümeyra SOYSAL’a çok içten teşekkür ederim. En sıkışmış hissettiğim zamanlarda dahi bana yol gösterdiği, yoğun zamanlarında bile bana vakit ayırdığı ve akademik konuda bana öğrettiği her şey için minnettarım.

Her zaman omzumdaki yükü hafifletmek için çabalayan ve yanımda hissettiğim, hayatı benim için kolaylaştırmaya çalışan ve sevgisini her daim hissettiren biricik hayat arkadaşım Hakan KAPLAN’a;

Beni bu günlere getiren üzerimdeki emekleri için ömrüm boyunca minnettar olacağım, yanlarında hep güvende ve mutlu hissettiğim annem Emine KAYRAT ve babam Ali KAYRAT ve kıymetli ağabeyim Mustafa KAYRAT’a;

Ne zaman birine ihtiyaç duysam ilk aradığım, sonsuz güvendiğim, çok sevdiğim, birlikte üzüldüğüm birlikte gülebildiğim, verdiği destekle beni rahatlatan canım kardeşim Feyza KAYRAT’a;

Hayatımdaki yaşam sevincimi, merhamet duygumu, duyarlılığımı arttıran, sevgileriyle kalbimi büyütüp genişleten yeğenlerim Azra ve Zeynep’e;

Yüksek lisans eğitimime başlamada beni cesaretlendiren ve tez savunmamda yanımda olarak beni destekleyen canım Sümeyra KAPLAN’a;

Bugüne kadar bana katkısı olmuş tüm arkadaş ve dostlarıma

En içten duygularıyla teşekkür ederim...

Kübra KAPLAN

Temmuz, 2024

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER.....	iii
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	v
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Sayıtlılar	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5
2. ALAN YAZIN.....	6
2.1. Çatışma Kavramı.....	6
2.1.1. Çatışmanın Nedenleri	7
2.1.2. Çatışma Eylem Stilleri.....	7
2.1.3. Kuramlara göre çatışma kavramı	8
2.2. Çözüm Odaklı Düşünme	12
2.2.1. Çözüm Odaklı Danışma Yaklaşımı	13
2.2.2. Çözüm Odaklı Danışma Yaklaşımının Temel Felsefe ve Varsayımları	14
2.2.3. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışmanın Temel İlkeleri	15
2.3. Bilinçli Farkındalık.....	15
2.3.1 Kuramlara göre Bilinçli Farkındalık	18
2.3.2 Okullarda Bilinçli Farkındalık.....	20
2.4. İlgili Araştırmalar	21
3. YÖNTEM.....	25
3.1. Araştırmanın Modeli	25
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	25
3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri.....	25
3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu	26
3.3.2. Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği (ÇESÖ)	26
3.3.3. Çözüm Odaklı Envanter (ÇOE)	26
3.3.4. Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÇEBFÖ)	27
3.4. Araştırmanın Aracılık Modeli	27

3.5. Verilerin Toplanması.....	29
3.6. Verilerin Analizi.....	29
4. BULGULAR	35
4.1. Çatışma Eylem Stili Puanlarına İlişkin Bulgular	35
4.1.1. Çatışma eylem stili puanlarına ilişkin betimsel bulgular	35
4.1.2. Çatışma eylem stilleri puanlarının cinsiyete göre incelenmesi	35
4.1.3. Çatışma eylem stilleri puanlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi	36
4.1.4. Çatışma eylem stilleri puanlarının okul türüne göre incelenmesi	37
4.2. Çözüm Odaklı Düşünme Puanlarına İlişkin Bulgular	38
4.2.1. Çözüm odaklı düşünme puanlarına ilişkin betimsel bulgular	38
4.2.2. Çözüm odaklı düşünme puanlarının cinsiyete göre incelenmesi	38
4.2.3. Çözüm odaklı düşünme puanlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi	39
4.2.4. Çözüm odaklı düşünme puanlarının okul türüne göre incelenmesi	39
4.3. Katılımcıların Bilinçli Farkındalık Puanlarına İlişkin Bulgular.....	40
4.3.1. Bilinçli farkındalık puanlarına ilişkin betimsel bulgular.....	40
4.3.2. Bilinçli farkındalık puanlarının cinsiyete göre incelenmesi.....	40
4.3.3. Bilinçli farkındalık puanlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi	41
4.3.4. Bilinçli farkındalık puanlarının okul türüne göre incelenmesi.....	41
4.4. Çatışma Eylem Stilleri Puanları ile Çözüm Odaklı Envanter Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular	42
4.5. Çatışma Eylem Stilleri ile Çözüm Odaklı Düşünme Arasındaki İlişkide Bilinçli Farkındalığın Aracılık Rolü.....	43
4.5.1. Kaçınmacı eylem stili için aracılık analizine ilişkin bulgular	43
4.5.2. Zorlayıcı eylem stili için aracılık analizine ilişkin bulgular	44
4.5.3. Kolaylaştırıcı eylem stili için aracılık analizine ilişkin bulgular.....	46
4.5.4. Uzlaşmacı eylem stili için aracılık analizine ilişkin bulgular.....	48
4.5.5. Karşı koyucu eylem stili için aracılık analizine ilişkin bulgular	49
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	51
5.1. Tartışma.....	51
5.1.1 Çatışma Eylem Stillere İlişkin Bulguların Tartışılması	51
5.1.2 Çözüm Odaklı Düşünmeye İlişkin Bulguların Tartışılması.....	53
5.1.3 Bilinçli Farkındalığa ilişkin Bulguların Tartışılması.....	54
5.2. Sonuç.....	57
5.3. Öneriler.....	59
EKLER.....	73

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Çatışma Eylem Stilleri ve Çözüm Odaklı Düşünme Arasındaki İlişkide Bilinçli Farkındalığın Aracılık Rolü başlıklı tez çalışmamın toplam **89** sayfalık kısmına ilişkin, 10/07/2024 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%19** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

10/07/2024

Kübra KAPLAN

Doç. Dr. Sümeyra SOYSAL

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

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

10/07/2024

Kübra KAPLAN

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

ÇESÖ: Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği

ÇOE: Çözüm Odaklı Envanter

ÇEBFÖ: Çocuk ve Ergenlerde Bilinçli Farkındalık Ölçeği

KKT: Kabul ve Kararlılık Terapisi

Akt.: Aktaran

Ark.: Arkadaşları

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

ANOVA: Tek Yönlü Varyans Analizi

MBRS: Mindfulness-Based Stress Reduction (Bilinçli Farkındalık Temelli Stres Azaltma)

MBCT: Mindfulness-Based Cognitive Therapy (Farkındalık Temelli Bilişsel Terapi)

DBT: Diyalektik Davranış Terapisi

ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı
Yüksek Lisans Tezi

ÇATIŞMA EYLEM STİLLERİ VE ÇÖZÜM ODAKLI DÜŞÜNME ARASINDAKİ İLİŞKİDE BİLİNÇLİ FARKINDALIĞIN ARACILIK ROLÜ

Kübra KAPLAN

Bu araştırma çatışma eylem stilleri ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracılık rolü incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel yöntemle dayalı ilişkisel tarama testi kullanılmıştır. Örneklem grubu 5,6,7 ve 8. Sınıflardan toplam 388 kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla Karadağ ve Tosun (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çatışma Çözme Eylem Stilleri Ölçeği”, Karahan ve Hamarta (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çözüm Odaklı Envanter” ve Çıkrıkçı (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Sosyodemografik veriler ise araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın alt problemlerinin çözümünde ölçek puanlarının cinsiyete ve okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testine, sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Varyans analizi sonucu gözlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasından kaynaklığı gruplar arası varyansların homojen olması nedeniyle ve grup büyüklüklerinin eşitliği varsayımı gerektirmeyen Tamhane testi incelenmiştir. Grup ortalamaları arasındaki farkın 0,05 alfa düzeyinde anlamlı bulunan sonuçları için bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi eta-kare (η^2) istatistiğiyle incelenmiştir. Aracılık analizi, Hayes (2018) tarafından geliştirilmiş olan PROCESS eklentisinin SPSS programını kurulması ile doğrusal regresyon temelinde gerçekleştirilmiştir. Aracılık analizlerinde dolaylı etkilerin anlamlılığı Sobel testi ile kontrol edilmiştir. Araştırma sonucunda t testi sonuçlarına göre çatışma eylem stili alt boyutlarında kaçınmacı eylem stili cinsiyet ile anlamlı farklılık gösterirken diğer alt boyutlar anlamlı farklılaşma göstermemiştir. Çözüm odaklı düşünmede cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Sınıf ve okul türü değişkeninde anlamlı farklılaşma görülmemiştir. Bilinçli farkındalık ile sınıf düzeyi arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. 7. Sınıfların bilinçli farkındalık düzeyi 8. Sınıflardan daha yüksek çıkmıştır. Bilinçli farkındalık, cinsiyet ve okul türü değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Çatışma eylem stili tüm alt boyutları ile (kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaşmacı ve karşı koyucu eylem stili) çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın zayıf düzeyde aracılık rolü bulunmuştur. Araştırma sonunda araştırmadan elde edilen sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çatışma eylem stilleri, çözüm odaklı düşünme, bilinçli farkındalık

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Educational Sciences
Guidance and Psychological Counseling Program
Master Thesis

THE MEDIATING ROLE OF MINDFULNESS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN CONFLICT ACTION STYLES AND SOLUTION-FOCUSED THINKING

Kübra KAPLAN

This study was conducted to examine the mediating role of mindfulness in the relationship between conflict action styles and solution-oriented thinking. Relational screening test based on descriptive method was used in the study. The sample group consists of a total of 388 participants from 5th, 6th, 7th and 8th grades. "Conflict Resolution Action Styles Scale" adapted into Turkish by Karadağ and Tosun (2014), "Solution Focused Inventory" adapted into Turkish by Karahan and Hamarta (2015) and "Mindfulness Scale for Children and Adolescents" adapted into Turkish by Çıkrıkçı (2016) were used for data collection. Sociodemographic data were obtained with the Personal Information Form developed by the researcher. In solving the sub-problems of the study, whether the scale scores differed according to gender and school type was analyzed by independent samples t-test, and whether they differed according to grade was analyzed by one-way analysis of variance (ANOVA). Tamhane test, which does not require the assumption of equality of group sizes, was used to determine between which groups the significant differences observed as a result of the analysis of variance originated since the variances between groups were homogeneous. For the results of the difference between the group means that were found significant at the alpha level of 0.05, the effect of the independent variable on the dependent variable was examined with the eta-square (η^2) statistic. Mediation analysis was conducted on the basis of linear regression by installing the PROCESS plug-in developed by Hayes (2018) in the SPSS program. The significance of indirect effects in mediation analyses was checked with the Sobel test. As a result of the research, according to the t-test results, in the sub-dimensions of conflict action style, avoidant action style showed a significant difference with gender, while the other sub-dimensions did not show a significant difference. A significant difference was found in solution-oriented thinking according to gender. There was no significant difference in class and school type variables. A significant difference was found between mindfulness and grade level. The mindfulness level of 7th graders was higher than that of 8th graders. Mindfulness did not differ significantly according to gender and school type variables. Mindfulness had a weak mediating role in the relationship between all sub-dimensions of conflict action style (avoidant, coercive, facilitative, accommodative and confrontational action style) and solution-oriented thinking. At the end of the research, suggestions for the results obtained from the research are given.

Keywords: Conflict action styles, solution-oriented thinking, mindfulness

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde, konuyla ilgili literatür özetlenerek, problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına değinilmiştir. Çatışma çözme eylem stilleri, kısa süreli çözüm odaklı düşünme ve bilinçli farkındalık konularının incelemesi yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Adler (2002), ruhsal sağlığın temelinde sağlıklı ilişkiler kurma sürecinin olduğunu belirterek insanların yaşamlarının her aşamasında iletişim kurarak ve ilişki içinde olarak sosyal varlık olduklarını vurgulamıştır. İletişimde bulunmak ve diğer insanları anlamak, insanı daha sosyal ve ilişkilerde daha etkin kılar. Başkalarının bakış açısını görebilmek, duyabilmek ve hissedebilmek, bireyleri sosyal olarak aktif ve ilişkilerde daha başarılı hale getirir (Gençtan, 2002). Fakat diğerleriyle sürekli iletişim halinde olma zaman zaman anlaşmazlıklara da sebep olmaktadır (Taştan, 2006). İnsanlar, gündelik hayatın akışında sık sık birbirleriyle etkileşim içinde bulunmaktadır. Bu etkileşimle birlikte çeşitli fikir ayrılıkları ve çeşitli uyuşmazlıklar yaşayabilmektedirler. Bu durum kişiler arası çatışmayı beraberinde getirebilmektedir ve her insanın çatışma karşısında göstermiş olduğu farklı eylem stilleri bulunmaktadır. Çatışma eylem stilleri, kişilerin çatışma yaşadıkları durumlarla baş edebilmek için yaptıkları eylemsel hareket tarzlarını sergileyen davranışlar ve tutumlar sürecidir (Karip, 2010). Yaşanılan çatışmayı çözmede çatışmanın nedenini bilmek kadar çatışmanın farkında olmak da önemlidir. Farkındalık, yerleşmiş davranış biçimlerinin ve alışlagelmiş tepkilerin otomatik pilotundan çıkmamızı sağlar ve bizi hepimizin tuzağına düşmeye meyilli olduğu tepkisel-duygusal döngülerin ötesine geçirir (Siegel,2020). Bu yüzden farkındalık davranışlarımıza yerleşmiş olan baskın çatışma eylem stilimiz hakkında bilgi sahibi olmak ve anlamak için önemlidir.

Bilinçli farkındalık, her ne yaşıyorsa yargılamadan, nezaket ve şefkatle kabul etmek ve şu anda olana dikkat etmek şeklinde tanımlanabilir (Kabat-Zinn, 2009). Bilinçli farkındalık kişiyi sürücü koltuğuna oturtur, böylece zihnin kişiyi kontrol etmesini değil kişinin zihnini kontrol etmesini sağlar (Linehan, 1993). Bilinçli farkındalığa sahip bir bireyin dikkati ne geçmişte ne de gelecekte değil, sadece o anda odaklanmıştır. Anlık deneyimler yargılanmaz veya reddedilmez; birey tamamen o anın içindedir. Bu farkındalık hali, bireyin enerjik ve uyanık olmasını sağlar ve bu yetenek geliştirilebilir bir nitelik olarak öne çıkar. Bilinçli

farkındalık geliştiren bir kişi, koşulların ötesine geçer ve yaşananları tüm berraklığıyla algılar (Germer, 2004). Bilinçli farkındalık durumu bireyi anda kalmaya teşvik ettiği için yaşanan problemler, zorlu deneyimler ve olumsuzluklarla daha kolay baş edilmesini destekleyecektir (Kabat Zinn, 2019). Bilinçli farkındalık duygusal refahı artırırken etkili çözümler bulma yeteneğini güçlendirebilir. Son yıllarda yapılan araştırmalara bakıldığında bilinçli farkındalık kavramının içsel ve kişilerarası bilinçli farkındalık olarak ayrıldığı görülmüştür. İçsel bilinçli farkındalık geleneksel anlamda tanımlanan kişinin kendi düşüncelerine ve bedenine odaklandığı, yaşadığı ana dikkatini verdiği farkındalıktır (Kohlenberg vd., 2015). Kişilerarası bilinçli farkındalık kavramı, kişinin kendisinin ve diğerinin duygularının farkında olması, bireylerin etkileşim içerisinde oldukları kişiyi dikkatle dinlemesi, paylaşılan duygu ve düşüncelere karşı yargılayıcı olmamasıdır (Duncan vd., 2019) Araştırmalar kişilerarası farkındalığın karşılıklı kurulan ilişkilerde ve yaşanan olaylarda ilişki kalitesini artırdığını göstermiştir (Bögels, 2010). Bireylerin zihinsel yapılarındaki farklılık sebebiyle, aynı olay her biri tarafından farklı bir bakış açısıyla değerlendirilebilir (Erez vd., 1995). Kişilerin karşılaştıkları zorluklara verdiği duygusal ve davranışsal tepkiler, olaylara olan bakış açılarıyla sıkı bir şekilde bağlantılıdır. Sorunlarla karşılaştıklarında detaylı bir analiz yaparak problem çözme odaklı bir yaklaşım benimseyebilirler (Jackson ve McKergow 2007). Pozitif bir bakış açısına sahip bireyler, olumsuzluklara odaklanmak yerine daha fazla olumlu deneyim yaşama eğilimindedirler (Öğretir, 2004). Bireylerin yaşadıkları çeşitli olaylara yönelik problem algısı ve bu problemlerden etkilenme derecesi, duygu, düşünce ve davranışlarına bağlı olarak değişebilir. Problemlerle karşılaşıldığında oluşan rahatsızlık ve olumsuz düşünceler, bireyde umutsuzluk ve mutsuzluk hissine yol açabilirken, alternatif çözüm yolları düşünüldüğünde daha olumlu duygular yaşanabilir. Bu nedenle, çözüm odaklı düşünce yaklaşımı, yaşamın zorluklarına farklı bir perspektiften bakmayı sağlayarak önemli bir rol oynamaktadır (Oliver ve Charles 2015).

Çözüm odaklı yaklaşım, bireylerin herhangi bir alandaki sorunları çözmeye yönelik olumlu bir değişimi hedefleyen bir düşünme tarzı olarak tanımlanır, bu tarzda merkezi odak noktası çözüm bulmaya yöneliktir (Oliver ve Charles, 2015). Bireyler, yaşadıkları zorlukları çözebilmek için hem içlerindeki hem de dışsal kaynakları fark edebilmelidirler. Problemler işlevsel bir şekilde ele alındığında, başarılı ve sağlıklı bir yaşam sürdürmek mümkün olur (Basmacı, 1998). Birey, problemle karşılaştığında çözüm için uygun bir yöntem belirlemeye ve yerine alternatif çözüm yollarını aramaya çalışmak yerine, probleme sıkışıp kalırsa çözüm sürecinde gereken adımları gözden kaçırabilir veya kendi yeteneklerine güvensizlik duyabilir.

Sklare'e (2014) göre, çözüm odaklı yaklaşım, bireyin problemlerle takılmadan amaçlar belirleyerek işlevsel sonuçlara ulaşmasını sağlar. Bu yaklaşımın temelinde, problem odaklı olmaktan ziyade, daha az problem yaşanan dönemlerin vurgulanması yatar. Bu çerçevede, bireyler mevcut yaptıkları şeylere ek olarak daha fazlasını yapmaları ve başarıya adım adım ilerlemeleri konusunda teşvik edilirler. Bu model, bireyin güçlü yönlerine ve kaynaklarına odaklanırken, problemlerin detaylı analizinden kaçınır. Çözüm odaklı yaklaşım, amaca yöneliktir; birey, amacını olumlu bir perspektiften ele alır ve bu şekilde isteklerini daha net bir şekilde belirler. Ayrıca, bu yaklaşımda, bireyin sürekli olarak değiştiği kabul edilir ve yaşanan problemlerin kalıcı veya sürekli olduğu varsayılmaz (Sklare, 2014). Çözüm odaklı yaklaşım, geçmişe dönük derinlemesine bir araştırma yapmak yerine, bireylerin güçlü yönlerini belirleyerek bunları güçlendirmeye odaklanır (Corey, 2008). Çözüm odaklı düşünme tarzına sahip olmak bireyin şimdiki zamanda ve burada olmasını gerektirir bu da diğer yandan bilinçli olmayı ifade etmektedir (Anaswara vd., 2016). Çözüm odaklı düşünme biçimi üç boyut içerir. İlki problemden uzaklaşmadır. Bu durum zihnin ne ölçüde sorun odaklı bir düşünme derecesine sahip olduğunu gösterir. İkincisi hedefe yönelmedir, bu boyut aslında çözüm odaklı düşünmenin temelini oluşturur. Kişinin ulaşmak istediği sonucu dikkate alarak hedefine yön vermesini ifade eder. Üçüncü boyut kaynakları ele geçirme boyutudur. Kişinin kendi kaynağını ve gücünü bilerek harekete geçmeyi ifade eder (Grant, 2011). Çözüm odaklı düşünme için kişinin şimdi de olması, hedeflerini takip etmesi, sorunlarına derinlemesine odaklanmaması, kendi kaynaklarının farkında olması gerektiği varsayılmaktadır. Bu bakımdan çözüm odaklı düşünme ile bilinçli farkındalık arasında bir ilişki vardır (Anaswara vd., 2016).

Farkındalık geliştirmek, kişinin duygularını yöneterek ve daha dikkatli iletişim stratejileri geliştirerek çatışmaya yapıcı şekilde yaklaşmalarına yardımcı olur (Siegel,2020). Alan yazın incelendiğinde Anaswara vd., (2016) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada çözüm odaklı düşünme ile bilinçli farkındalığın arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Assi vd., (2022) hemşirelerle yaptığı çalışmasında farkındalık ve çatışma eylem stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Golubeva'nın (2023) üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında çatışma eylem stilleri ile farkındalık arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Bilinçli farkındalığın, bireylerin duygusal düzenleme becerilerini geliştirerek, empati kurmalarını sağladığı ve daha objektif düşüncelerine yardımcı olarak çatışmaları daha yapıcı ve çözüm odaklı düşünmeye teşvik etmede bilinçli farkındalık pratiğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde bilinçli farkındalığın birçok konu ile aracılık rolünün bulunduğu görülmüştür. Bu ilişkilerin varlığı ve literatür okunduğunda bu kavram tanımlarının ve

içeriğinin birbiri ile ilişkisi olabildiği düşünülmektedir. Bu bağlamda çatışma eylem stilleri ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolü olabileceği için bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada çatışma çözme eylem stilleri ile çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracı rolünün olup olmadığını, çatışma eylem stilleri alt boyutları, çözüm odaklı düşünme ve bilinçli farkındalığın cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen sorulara yanıt aranmıştır.

1.2.1 Alt Amaçlar

1. Çatışma eylem stili alt boyut ortalamaları
 - a. Cinsiyete
 - b. Sınıf düzeyine
 - c. Okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Çözüm odaklı düşünme ortalamaları
 - a. Cinsiyete
 - b. Sınıf düzeyine
 - c. Okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Bilinçli farkındalık ortalamaları
 - a. Cinsiyete
 - b. Sınıf düzeyine
 - c. Okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Çatışma eylem stilleri, çözüm odaklı düşünme ve bilinçli farkındalık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir korelasyon var mıdır?
5. Çatışma eylem stilleri alt boyutları ile çözüm odaklı düşünme arasında bilinçli farkındalığın aracılık rolü var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çatışma hayatın içinde var olan kaçınılmaz bir kavramdır. Okul, aile, toplumsal alan gibi hayatımızın büyük kısmını geçirdiğimiz alanlarda sıklıkla çatışma içinde olmaktadır. Sadece bireyler değil toplumlar, hayvanlar, ülkeler gibi iletişim halinde olan her ortamda çatışma yaşanmaktadır. Her bireyin çatışma eylem stili birbirinden farklılık göstermektedir.

Çatışma, bireyler arasında, davranışların, ihtiyaçların karşıt düşmesi, engellenmesi veya değerlerin uyuşmaması gibi nedenlerle ortaya çıkan sürtüşme ve anlaşmazlık durumudur (Karadağ ve Tosun, 2014). Çatışma eylem stilleri, bireylerin çatışma haliyle başa çıkmak için yaptıkları eylemsel hareket tarzlarını ifade etmektedir (Johnson ve Johnson, 2008). Kullandığımız çatışma stili düşüncelerimiz ve duygularımızdan etkilenmektedir. Bilinçli farkındalık kişinin duygu düzenleme becerilerine yardımcı olmaktadır. Çatışma eylem stili, çözüm odaklı düşünme ve bilinçli farkındalık ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ortak bir noktada oldukları ve bu kavramların birbiri ile ilişkide oldukları düşünülmektedir. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise bu üç kavramın birlikte çalışıldığı herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Birbirini tamamladığı düşünülen bu kavramların birlikte çalışmasının literatüre önemli bir katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında çatışma eylem stillerinde ilişkili olan kavramlarla çatışma çözme becerilerinin geliştirilmesinde rolü olacağı düşünülmektedir.

1.4. Sayıtlar

Bu çalışmada katılımcıların veri toplama araçlarına içten ve doğru yanıtlar verdiği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma da örneklem İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde ortaokul kademesinde öğrenim gören ve ulaşılabilen katılımcılarla sınırlıdır.
2. Araştırmada yer alan çatışma eylem stilleri, çözüm odaklı düşünme ve bilinçli farkındalık durumu araştırmada kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çatışma Eylem Stili Çatışma eylem stilleri kişilerin yaşadıkları çatışmalarla baş etmek için gösterdikleri tutumlardır (Johnson ve Johnson, 2008).

Çözüm Odaklı Düşünme: Çözüm odaklı düşünme, bireylerin herhangi bir alanda karşılaştıkları sorunlara olumlu bir değişimi hedefleyen bir düşünme tarzıdır. Bu yaklaşım, sorunlara odaklanmak yerine çözümlere yönelerek, sorunları ele almayı ve çözüm yolları bulmayı amaçlar (Oliver ve Charles, 2015).

Bilinçli Farkındalık: Bireyin mevcut durumu yargılamadan kabullenici bir tutumla farkında olması ve dikkatle gözlemlemesidir (Brown ve Ryan, 2003).

BÖLÜM 2

2. ALAN YAZIN

Araştırmanın bu bölümünde; çatışma eylem stilleri, çözüm odaklı düşünme ve bilinçli farkındalık kavramlarının kuramsal açıklamaları ile beraber ile yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Çatışma Kavramı

Çatışma yaşamın doğal bir parçasıdır. Hayatın her noktasında çatışma ile karşı karşıya kalabiliriz. Çatışma kavramıyla ilgili literatürde birçok tanım bulunmaktadır. Temelde çatışma, karşı karşıya gelme durumu, anlaşmazlık, uyumsuzluk veya bireylerin veya toplumların sadece kendi çıkarlarını koruması olarak açıklanabilir (Bayar, 2022). March ve Simon (1975) çatışmayı, kişinin karar verme sisteminde bir aksama ve bunun sonucunda kişi ya da grubun sonraki davranışını belirleme güçlüğü olarak tanımlamıştır. Maurer (1991) çatışmayı iki veya daha fazla kişinin beklentilerinin taraflarca uymaması sonucu ortaya çıkan anlaşmazlıklar olarak tanımlarken Çoban (2017) ise çatışmayı kişilerin farklı düşünüş, değer, ilgi ve beklentiler konusunda yaşamış oldukları olağan bir anlaşmazlık ya da stresli bir durum olarak ifade etmiştir. Yavuzer (2003) tarafından yapılan tanıma göre, çatışma kişiler arasında, karşılıklı olarak birbirlerinin ihtiyaç ve isteklerine müdahale etme veya değerlerin uyumsuzluğu gibi durumlarda ortaya çıkan, uzlaşmazlık, çatışma, kavga ve sürtüşme gibi etkileşimlerle karakterize edilen bir olgudur.

Çatışma sadece insana ait olan bir durum değildir. Tüm canlılar yaşamlarını devam ettirebilmek için daima çevresi ile mücadeleye ve zamanı geldiğinde çatışmaya girmesi gerekir. Bir canlı veya insan hayatındaki bir gereksinimi gidermek istediğinde ve bir engelle karşılaştığında kaygı yaşayarak gerilir. İnsan açısından yaşanan çatışma hem fizyolojik hem de psikososyolojik ihtiyaçlarının giderilmesindeki engellerin oluşturduğu gerginlik durumlarıdır (Önder, 2008).

Çatışma esnasında kaçma, saldırganlık ve problem çözme davranışı olarak üç farklı tepki veririz. Çatışmalar yıkıcı şekilde sonlandığında kişide kızgınlık, agresyon, öfke, düşmanlık ve şiddet gibi duyguları oluşturur. Çatışma yapıcı şekilde tamamlandığında ise problem çözme, eleştirel bakış açısı, iletişim becerilerine katkı sağlayarak gelişime katkı sağlar (Yavuzer vd. 2011).

2.1.1. Çatışmanın Nedenleri

Yaşanılan çatışmayı anlamak ve problemin çözümü belirlemek için ilk olarak problemin kaynağını ve nedenlerini belirlememiz gerekmektedir. Kişiler arası çatışmanın da birçok nedeni bulunmaktadır. Crawford ve Baudine'e (1996) göre kişilerarası ilişkilerde meydana gelen çatışmaların "karşılanmayan psikolojik ihtiyaçlar", "sınırlı kaynaklar" ve "farklı değerler" olarak isimlendirilen üç temel sebebi bulunmaktadır. Karşılanmayan psikolojik ihtiyaçlar Glasser'in (1984) kuramına ait olan psikolojik ihtiyaçların karşılanmama durumudur. Glasser (1984) dört temel psikolojik ihtiyaçtan bahsetmiştir Bunlar; ait olma, güç, özgürlük ve eğlencedir. Ait olma, kişinin bir grup tarafından kabul edilmesi ve sevilme ihtiyacıdır. Güç; saygı görme, statü kazanma veya maddiyat olarak kazanılabilir ve farklı şekillerde elde edebilir. Özgürlük, kişinin bağımsız olarak seçim yapma ve karar verme durumudur. Eğlence ise gülme ve kişinin yapılan faaliyetlerden keyif alma durumudur. Bu temel psikolojik ihtiyaçların karşılanmadığı durumlar çatışma yaşanmasına neden olabilir (Öner, 2000). Sınırlı kaynaklar, Rahim ve Magner'e (1995) göre statü, para, mal ve zaman gibi kaynakların kısıtlı olduğu durumlar veya imkanlar olarak açıklanmaktadır. Farklı değerler ise kişinin cinsiyet, ırk, sosyal konumu, bulunduğu toplumun kültürü, aile, inanç ve yaşam biçimine göre farklı değerlere sahip olmasıdır. Kişinin farklı değerlerini savunması çatışma yaşamaya yol açmaktadır (Öner, 2020).

2.1.2. Çatışma Eylem Stilleri

Çatışma eylem stilleri kişilerin yaşadıkları çatışmalarla baş etmek için gösterdikleri tutumlardır (Johnson ve Johnson, 2008). Yaşanılan çatışmayı çözmede çatışmanın nedenini bilmek kadar çözümü için seçilen yol ve süreç de çatışma çözümünü etkilemektedir. Bu sebeple çatışma eylem stillerini anlamak çatışma çözümü için önemlidir. Johnson ve Johnson (2008), çatışma karşısında kullanılan eylem stilleri aşağıdaki başlıklarda verildiği gibi kategorize edilen beş alt boyutta tanımlamıştır.

Kaçınmacı eylem stilinde kişiler, çatışma esnasında umutsuzluğa kapılıp hedeflerini bırakarak ilişkiden vazgeçme davranışında bulunmaktadırlar. Bu eylem stilinde, kişi çatışmayla yüz yüze gelmek istememektedir ve bu nedenle yaşadığı çatışmayı başka bir zamana ertelemeyi, geçiştirmeyi seçmektedir (Karip, 2010). Kendi kazançlarında veya çatışma yaşadığı kişinin çıkarlarında ısrarcı olmamaktadır. Çatışmayı oluşturan durum veya insanlardan uzak durmayı tercih etmektedirler (Johnson, 2003).

Zorlayıcı eylem stiline sahip olanlar, çatışma esnasında istedikleri sonuçları almayı ilişkilerden daha ön planda tutmaktadırlar. Bu eylem stiline sahip olanlar işbirlikçi hareket

etmezler (Johnson, 2003). Çatışma yaşayan kişiler kendi hedef ve kazançlarını ön planda tutar ve karşı tarafı önemsemeyen rekabetçi bir yaklaşımla sorunu giderir (Karip, 2010). Bu eylem stiline sahip olanlar için çatışma, direnme yeridir ve burada ilişkiler değil amaçlar ön plandadır.

Kolaylaştırıcı eylem stili, kişilerin çatışma durumlarında ilişkileri korumayı önceliklendirdiği ve ilişkiye amaçlardan daha fazla değer verdiği bir yaklaşımdır, bu nedenle çatışma anında uzaklaşarak ilişkilerin zarar görmesini engellerler (Karadağ ve Tosun, 2014). Kişi, kendi istek ve ihtiyaçlarından vazgeçerek ilişkiyi korumayı tercih eder; asıl arzusu, kabul edilmek, sevilmek ve sevmektir (Karip, 2010).

Karşı koyucu eylem stilinde ise kişiler çatışma amaçlarını ve ilişkileri önemseyerek, yaşadıkları durumun olumlu yanlarını görme hem kendileri için hem karşı taraf için faydalı çözüm yolları arama eğilimindedirler. Çatışma çözümünde amaçların ve ilişkilerin önemli olduğu karşı koyucu eylem stilinde, taraflar çatışmaları çözme sürecinde iş birliği yaparak amaçlarına zarar vermeden çözüm bulmaya odaklanırlar (Johnson, 2003). Bu yaklaşımda, her iki taraf da kazançlı çıkar ve girişkenlik ile iş birliği ön planda tutulur (Karip, 2010).

Uzlaşmacı eylem stilinde bireyler, çatışma anında istekleri ve ilişkisi ile uyum içinde olacak şekilde uzlaşma sağlamaya uğraşırlar (Karadağ ve Tosun, 2014). İlişkinin devamı için, çatışmada yer alan tarafların kendi çıkarlarının yanı sıra karşı tarafın da ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak birlikte çözüm odaklı yaklaşımlar benimsemeleri gereklidir. Bu yaklaşımda, hala amaçlar ve ilişkiler kritik öneme sahip olmakla birlikte, taraflar çözüm sürecinde bir miktar fedakarlık yaparak ortak hedeflere ulaşmayı amaçlarlar (Johnson, 2003). Ayrıca Johnson ve Johnson (1994), çatışma eylem stillerini hayvan sembolleri kullanarak açıklamıştır. Bunlar “kaplumbağa (kaçınmacı eylem stili)”, “oyuncak ayı (kolaylaştırıcı eylem stili)”, “tilki (uzlaşmacı eylem stili)”, “köpek balığı (zorlayıcı eylem stili)”, “baykuş (karşı koyucu eylem stili)” şeklinde tanımlanır. Bu çatışma çözme stratejilerinin hangisinden faydalanacağı ise ilişkinin ve amacın önemine bağlı olarak değişmektedir.

2.1.3. Kuramlara göre çatışma kavramı

Çatışma kavramı kuramlara göre farklı şekillerde ele alınabilmektedir. Aşağıda bazı kuramlara göre çatışma kavramı özetlenmiştir.

Psikodinamik kuram ve çatışma

Sigmund Freud ve kuramını takip eden psikodinamik kuramcılar, kişiliğin büyük ölçüde doğumdan itibaren yaşamın ilk altı yılında gelişen sosyal ve psikolojik deneyimlerle

şekillendiğini, bilinçdışı motivasyonlar ve içgüdüsel dürtüler tarafından belirlendiğini savunurlar (Karaca ve İkiz, 2014). Freud'un psikanaliz kuramına göre insanlar, Eros ve Thanatos olarak adlandırdığı iki temel dürtü ile dünyaya gelir. Bu temel dürtüler insanın içsel çatışmalarını ve bunların yaşamla ilişkisini açıklar. Eros, yaşamı sürdürmeye yönelik ihtiyaçları ve haz alma dürtüsünü temsil ederken; Thanatos ise yıkıcılık, agresyon ve ölüm dürtüsünü ifade eder. Freud'un teorisine göre, yaşam içgüdüleri (Eros) ile ölüm içgüdüleri (Thanatos) arasındaki çatışma, insanın davranışlarını ve kişiliğini şekillendiren temel bir dinamiktir. Bu içgüdüler arasındaki sürekli mücadele, psikolojik süreçlerin derinliklerinde insanın iç dünyasında etkili bir rol oynar. Bu iç çatışma, bireyin iç dünyasındaki dinamiklerin ve dış dünya ile olan etkileşiminin bir yansımasıdır (İnanç ve Yerlikaya, 2009).

Davranışçı Kuram ve Çatışma

John B. Watson davranışçılık kuramının temellerin oluşturmuştur. Ardından davranışçı kuramı benimeyenler tarafından geliştirilen bu kuram davranışları, öğrenmede gözlenemeyen içsel olaylar yerine gözlenebilen dışsal olaylar üzerinde durur (Bacanlı, 2012). Davranışçı kuram davranış koşullanma veya öğrenme tecrübesi ile açıklar. Yaptığımız davranışlarımızın tamamı çevresel uyarıcılardan alınan ve verilen uyarılarla şekil alır ve değişir. Sorunlu davranışlar, klasik ve edimsel koşullanma yoluyla ödüllendirilir veya cezalandırılır. Bu süreçte, ardından gelen davranışın sıklığını arttıran pekiştireçler olumlu sonuçlar doğururken, davranışın azalmasına yol açan cezalandırma uygulanır. Olumlu pekiştireçlerin uygun zamanda ve yerinde kullanılmasıyla sorunlu davranışlar etkili bir şekilde azaltılabilir (Burger, 2006). Çatışma çözümü, davranışçı kuramda, genellemelerin ayrıştırma yoluyla şekillendirilmesi olarak tanımlanabilir. Ayrıca, istenilen davranışların ödül, ceza ve pekiştireçler aracılığıyla öğretilbildiği belirtilmektedir. Okul ortamında, davranışçı yaklaşım temelli uygulamalar özellikle yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Ancak, bu uygulamaların eleştirisi, çatışma yaşayan bireylerin kendi aralarında sorunları çözme becerilerini geliştirmemesi ve otoritenin güçlendirilmesidir (Uysal, 2006).

Sosyal Öğrenme Kuramına Göre Çatışma

Bandura'nın kuramına göre bireyin öğrendiği davranışlar bulunduğu sosyal ortamdan kaynaklanmaktadır. Kişiler bu kurama göre davranışları iki şekilde öğrenir; gözlemlene ve model alma. Gözlemlene ile davranış sadece taklit edilmez, kişi gözlemlediğini bilişsel süreçlerden geçirerek öğrenir. Bireyin, çevresiyle ve kendi davranışları arasındaki etkileşim, kişinin gelecekteki davranışlarını şekillendirir (Bandura, 1989). Sosyal öğrenme kuramının

temelini, özellikle saldırganlık davranışının taklit ile öğrenilmesi oluşturur. Bu bağlamda, model olanlar yeni davranışlar edinme ve mevcut davranışlarını değiştirme noktasında önemli bir kaynak olarak vurgulanmıştır (Bandura,1977). Bandura'ya göre insanlar, davranışları öğrenirken gözlemledikleri eylemin sonuçlarına dikkat ederler. Öğrenilen çoğu davranış birçok ortamda benzer şekilde ödüllendirilir. Bu şekilde kişi hangi davranışın uygun olup olmadığını ayırt eder. Evde, oyun içinde ya da okulda fiziksel saldırıya izin verilen çocuk muhtemelen, sık sık çatışmalarda bulunan bir kişi, zamanla saldırgan bir kişilik yapısı geliştirir ve herhangi bir çatışma durumunda bu saldırgan reaksiyonları tekrarlamaya meyilli olur (Atkinson vd., 2010). Sosyal öğrenme kuramı, özellikle çocukların, başkalarının davranışlarını gözlemleyerek en önemli öğrenmelerini gerçekleştirdiğini ve bu sürecin yalnızca davranışsal değil, aynı zamanda bilişsel bir boyutu olduğunu savunmaktadır. Bu, çevre, birey ve davranış arasındaki etkileşimi vurgular; dolayısıyla, öğrenmenin yalnızca taklit ile değil, aynı zamanda sonuçlara göre davranışın adapte edilmesiyle de şekillendiğini ifade eder (Yavuz, 2014). Yukarıda verilen bilgiler doğrultusunda çatışma ve çatışma çözme becerilerini göz önüne alındığında öğrenebilir oldukları bu nedenle kişilerin işlevsiz stratejileri, işlevsel olanlarla değiştirmeyi de öğrenebilecekleri düşünülmektedir.

Hümanistik Yaklaşım ve Çatışma

Maslow'un Hümanist yaklaşımında, bireyin benzersiz, seçim yapabilen ve kendi seçeneklerini oluşturabilen bir varlık olarak kabul edilir. Birey, sergilediği davranışlardan sorumludur (Karaca ve İkiz, 2014). Maslow'un ihtiyaçlar piramidine göre fizyolojik, güvenlik, ait olma ve sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları bulunur. İhtiyaçlarının giderilmesi esnasında bireyin engellerle karşılaşması, çatışmalara neden olabilir. Hümanistik yaklaşımı benimseyen yöneticiler, öğretmenler ve ebeveynler, herhangi bir problemle karşılaşıldığında empatik, tutarlı ve sorun yaşayan kişileri koşulsuz bir şekilde kabul ettiklerinde, çatışmaları sağlıklı bir şekilde çözme eğilimindedirler (Corey, 2008).

Transaksiyonel Analiz ve Çatışma

Transaksiyonel Analiz (TA), Eric Berne tarafından 1950'li yıllarda ortaya çıkmış, insanlar arasındaki iletişimin ve ilişkinin yapısını ve işlevinin önemini anlatan bir terapi ve kişilik kuramıdır (Akbağ, 2000). TA bireyler arasında yaşanan ilişkilere dikkat çeker. Kuramın önemli terimlerden bir tanesi Transaksiyonlardır ve bu terim, kişilerin birbirleri ile karşılıklı olarak etkileşime girme süreçleri şeklinde açıklanmaktadır (Solomon, 2003). TA'nın temel yapısını meydana getiren ego durumlarıdır. Kişilerin geçmişte yaşadığı tecrübeler ve o anda

yaşadığı duygular davranışların ortaya çıkmasında etkilidir ve kişilerin ego durumlarını ortaya koymaktadır. Berne (1961) ego durumlarını “ebeveyn ego durumu, yetişkin ego durumu ve çocuk ego durumu” olarak isimlendirmektedir; bu ego durumlarının kişiliğin yapısını göstermekte ve davranışları etkilemekte olduğunu belirtmiştir. Ebeveyn ego durumu, bireyin zihinsel dünyasında, içsel bir mahkeme salonunda, neyi nasıl yapması gerektiği ve hangi davranışların iyi veya kötü olduğu konusunda kararlar almasıyla ilgilidir (Arı,1989). Yetişkin ego durumu, bireyin yaşamını devam ettirebilmesi için önemlidir. Dış dünya ile başa çıkabilmek için gereken olasılıkları, bilgileri ve süreçleri hesaplamakla görevlidir. Ayrıca, Yetişkin ego durumunun diğer bir işlevi, Ebeveyn ve Çocuk ego durumlarını dengelemek ve ikisi arasında arabuluculuk yapmaktır (Berne, 2001). Çocuk ego durumunu, insanların çocukluklarından gelen doğal dürtüleri oluşturmaktadır. Dış dünya ile baş etmek üzere geçmiş çocukluk yaşantılarından gelen davranış, duygu ve düşünceden oluşan bir yapıdır (Özerk vd.,2018). Bu kurama göre iletişim kurarken tüm ego durumlarının kullanılması beklenir. Bir ego durumunun dengesiz bir şekilde kullanılması ilişkilerde çatışma yaşanmasına sebep olmaktadır. Çatışmanın çözüme kavuşması için yetişkin-yetişkin, ebeveyn-çocuk ya da çocuk-ebeveyn ego ilişkilerinin kurulması gerekmektedir.

Glasser’in Yaklaşımına Göre Çatışma

Glasser (1990) insan davranışını kişinin temel ihtiyaçlarına göre açıklamaktadır. Kuramın ana çerçevesini başa çıkma ve ihtiyaçları olabildiği en iyi haliyle doyuma ulaştırmadır. Bilinçli şekilde olmasa da kişi, yaşamındaki davranışları ihtiyaçlarını karşılamak ve doyum yaşamak için seçmektedir. Glasser’e göre temel ihtiyaçlar; ait olma-sevme, özgürlük, eğlenme ve hayatta kalma olmak üzere dört ana kategoride toplanmaktadır. Bu ihtiyaçlar giderilmediğinde kişinin çatışma yaşadığı söylenmektedir. Bu kurama göre kişilerin yaşadığı çatışmanı çözümü için bu dört temel gereksinimin yeterince ve sağlıklı olarak karşılanması gerekmektedir (Glasser,1990).

Gerçeklik kuramında değişim her zaman seçimdir. Bu kuram kişilerin yaptıkları seçimleri sorgular. Kuramcı kişiye nasıl daha iyi seçimler yapabilceği konusunda rehberlik eder. Kişiler iyi seçimler yapabilmeyi öğrenir. Seçim yapmayı öğrencilerinde davranışların birdenbire oluşmadığını davranışlarını planlayarak hayatlarını daha iyi yönetip kontrol edebildiklerini fark ederler. Buna gerçeklik terapisinde kontrol kuramı denir. Bu kuramı öğrenen kişiler yaşamlarındaki karşılaştıkları problemlerle daha iyi başa çıkarak sorunları etkili şekilde çözebileceklerdir (Corey, 2008).

2.2. Çözüm Odaklı Düşünme

Çözüm odaklı düşünme, her zaman çıkış noktasına çözümü ön plana alan ve bireyin kendi yaşamından beslenme motivasyonu ile hareket etmesini temel alan bir bakış açısı sunar (Oliver ve Charles, 2015). Çözüm odaklı düşünme, problemin ayrıntılı ve karmaşık olan yapısını incelemenin her zaman çözümle ilişkili olmadığını önerir. Bu bakış açısı bireylerin karşı karşıya kaldıkları sorunları çözebilme veya onların sorunları çözebilme gücüne sahip olduklarını söyler (Karahana ve Hamarta, 2015). Çözüm odaklı düşünce, problem odaklı yaklaşımlarla karşılaştırılabilir. Bir problem odaklı yaklaşım, bireyin karşı karşıya kaldığı zorluklarının ancak nedenselliğini anlayarak probleme etkili eylem yollarının ortaya koyulacağını varsayar. Fakat çözüm odaklı yaklaşım nedensel etiolojinin keşfedilmesinden ziyade istenilen değişikliği nasıl oluşturacağına doğrudan odaklanır (Cavanagh ve Grant, 2010). Zihin probleme odaklı düşünce tarzını benimsediğinde, kişinin problemlerine devamlı odaklanması ve bu deneyimlerin veya problemlerin nedenlerini, anlamlarını ve sonuçlarını belirlemeye çalışmasıyla sonuçlanan bir tür zihinsel takıntı döngüsüne (ruminasyona) yol açabilir (Nolen-Hoeksema ve Morrow, 1991). Bu ruminasyon depresyonun başlangıcı ve tekrarı için bir risk faktörü olarak bulunmuştur (Nolen-Hoeksema, 2000). Bunun tersine çözüm odaklı düşünme, problemlere ve onların nedenlerine aşırı odaklanmayı bırakan ve bunun yerine hedefleri belirleme ve kaynakları bulmaya dayanan düşünme tarzını benimseyen bir yaklaşımdır (Grant, 2001). Bu nedenle çözüm odaklı düşünmenin pozitif duygularla ilişkilendirilmesi beklenir. Bu durum kişinin hedeflerini ve hedeflerine ulaşma yollarını düşünmesinden kaynaklanır. Hedeflere ulaşma yolunda çözümler üretmek ve bu çözümleri aktif şekilde uygulamak, öz-yeterlilik, direnç ve psikolojik esnekliği geliştirmeye katkıda bulunur (Baesly vd., 2003). Çözüm odaklı düşünce tarzına sahip bireylerin, genellikle daha yüksek düzeyde iyilik hali, yaşam doyumu ve mutluluğa sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu kişiler, zorluklarla daha etkili bir şekilde başa çıkabilir ve bu durum, daha fazla dayanma gücüne ve daha hızlı iyileşme yeteneğine sahip olduklarına işaret eder (de Shazer ve Berg, 1997).

Çözüm odaklı düşüncede, öncelikle geçmişte çözümü mümkün kılan unsurlara odaklanmak, ardından şimdiye kadar çözülmüş kısımlara ve gelecekte çözüme katkı sağlayabilecek alanlara dikkat etmek oldukça önemlidir (Sparrer, 2012). Bu süreçlerde, çözüm odaklı düşünmenin çözümü problemden ayırma, hedefe odaklanma ve kişinin mevcut kaynaklarını kullanma yeteneği olarak üç alt boyuttan oluştuğu söylenebilir (Grant, 2011). Problemden ayırma boyutu çözüm odaklı düşünmenin de özü olan kişinin çözümü problemden

bağımsız bir şekilde düşünerek ayırmasıdır. Hedefe odaklanma adı verilen diğer boyut, amaçların daha net bir şekilde tanımlanması ve bu amaçlara yönelik olarak çözümü belirleyebilme yeteneğini içerir. Üçüncü alt boyut olan kaynakları kullanabilme, kişinin kendisinde ve çevresinde olan kaynakları fark ederek çözüm için bu gücü kullanabilme yeteneğini ifade eder (Grant,2011).

Yukarıdaki bilgilerden özetle, çözüm odaklı düşünce yaklaşımı, kişinin bakış açısını problemlerden çok çözümlere yönlendirerek, hedeflerine ulaşırken kendi güçlü yönlerini kullanmasını teşvik eden bir sistemdir. Bu yaklaşım, kişinin karşılaştığı zorluklara odaklanmak yerine, olası çözümleri ve hedefleri belirlemesini sağlar. Bu sayede, kişi, güçlü yanlarını kullanarak sorunlarla başa çıkmak için daha etkili ve verimli bir yol bulabilir. Çözüm odaklı düşünce, kişinin kendi yeteneklerine, kaynaklarına ve çevresine odaklanarak, daha olumlu bir bakış açısı geliştirmesine ve başarıya daha yakın bir şekilde ilerlemesine yardımcı olur. Bu süreç, kişinin kendine güvenini artırır, motivasyonunu canlandırır ve kendini daha iyi hissetmesini sağlar.

2.2.1. Çözüm Odaklı Danışma Yaklaşımı

Çözüm odaklı danışma yaklaşımı, psikolojik yardım sürecinde danışanların sorunlarına odaklanmak yerine çözüm kaynaklarını artırma üzerine odaklanan bir yaklaşım olarak gelişmiştir. Bu yaklaşım, problemleri saptamak yerine çözüm yollarını keşfetmeyi ve güçlendirmeyi vurgular. De Shazer, Berg ve diğer araştırmacılar, bu yaklaşımı Amerika Birleşik Devletleri'nde bir aile terapi merkezinde uygulayarak, danışanların daha hızlı ve etkili çözümler bulmalarına olanak tanıyan bir yöntem olarak geliştirmişlerdir (de Shazer, 1985).

Çözüm odaklı yaklaşım, bireylerin herhangi bir alanda karşılaştığı sorunlara yönelik olarak olumlu değişimi amaç edinen düşünme stili şeklinde ifade edilmektedir (Oliver ve Charles, 2015). Çözüm odaklı yaklaşım, bireylerin potansiyellerine odaklanarak pozitif değişimleri hedefleyen, kanıtlanmış ve uygulaması pratik olan bir danışma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım çözüme, geleceğe ve süreç boyunca neyin iyi gittiğine odaklanmaktadır (Jackson ve McKergow, 2007). Çözüm odaklı yaklaşımın kullanım alanları giderek genişlemekte olup, eğitimde, çocukların davranışsal sorunlarıyla, uyuşturucu kullanımıyla ilgili danışmanlıkta, aile danışmanlığında ve birçok farklı alanda etkili bir şekilde uygulanmaktadır (Sharf, 2014).

2.2.2. Çözüm Odaklı Danışma Yaklaşımının Temel Felsefe ve Varsayımları

deShazer (1985) ile Berg ve Miller'e (1992) göre çözüm odaklı psikolojik danışma temel olarak üç kuralı vardır. Bunlar: “Bozulmamışsa tamir etme”, “Neyin işe yaradığını bul ve daha fazla yap”, “işe yaramıyorsa tekrar etme” şeklindedir (Sklare, 1997). Bozulmamışsa tamir etme, danışanın herhangi bir problem olarak görmediği olay veya konu üzerinde danışmanın çözüm aramak için müdahale etmemesi gerekmektedir. Neyin işe yaradığını bul ve daha fazla yap kuralında danışan problemin çözümüne katkı sağlayan bir şey keşfetmişse danışman bunu daha fazla yapması için danışanı teşvik etmelidir. İşe yaramıyorsa tekrar etme kuralında ise danışanlar terapi sürecinde denedikleri çözüm yollarının her zaman etkili ve işlevsel olmamaktadır. Denediği çözüm yolları başarılı olmayan danışanın farklı çözüm yolları denemesi için kararlı ve kararlılığında devam edebilmesi için danışman tarafından cesaretlendirilmesi gerekir (Meydan, 2013). İşe yaramayan çözüm yollarının üzerinde durarak vakit kaybedilmemelidir.

Walter ve Peller'in (1992) çözüm odaklı psikolojik danışma için oluşturduğu temel varsayımlarını aşağıda verildiği gibi açıklamaktadır:

- Problemin nedenini anlamaya çalışmak problemi çözmek için gösterilen bir adım değildir.
- Problemin her zaman var olduğu düşünülse bile problemin yaşanmadığı anlar vardır.
- Yaşanılan problemler kişilerde patoloji veya bozukluğu temsil etmemektedir.
- Problemin çözümü için bazen atılan küçük bir adım büyük değişikliklere neden olabilir.
- Başarılı bir danışmanın gerçekleşebilmesi için psikolojik danışmanın danışanın hedefini bilmesine bağlıdır.
- Psikolojik danışmanın görevi çözüm yollarını danışanla birlikte işbirliği içinde gerçekleştirmektir.

Walter ve Peller (1992) ise çözüm odaklı yaklaşıma ait varsayımları şu şekilde özetlenmiştir:

- Sorunun yaşanmadığı istisnai durumlar mutlaka vardır. Psikolojik danışma sürecinde bu istisnai anlara odaklanılmalıdır.
- Danışanda gerçekleşen küçük değişiklikler büyük değişimlere sebep olabilir bu yüzden küçük değişimler önemlidir.

- Danışanların güçlü yönlerine odaklanmak gerekir. Her bireyin sorunları çözme becerisi vardır.
- Değişimler başarılı anlara odaklanarak olur. Geleceğe ve çözüm yollarına vurgu yapmak önemlidir. Sorun ve hataların üzerinde durulmamalıdır.
- Danışanın hedefi belirlenirken olumlu cümlelerle belirlenmelidir. Hedef ölçülebilir ve davranışı tanımlayacak şekilde olmalıdır.
- Problemin çözümüne ulaşmak için danışanın sorunun detaylı bilinmesine gerek yoktur (Walter ve Peller, 1992; Dölek ve Kurter, 2014).

2.2.3. Çözüm Odaklı Psikolojik Danışmanın Temel İlkeleri

Berg ve Miller (1992) ile devamında Davis ve Osborn (1999), çözüm odaklı psikolojik danışmanın dayandığı bazı prensipleri öne sürmüştür. Bu ilkeleri bilmek, çözüm odaklı psikolojik danışmayı anlamak için önemlidir (Tuna, 2012). Çözüm odaklı psikolojik danışma yapılırken danışma esnasında danışanın potansiyelinden ve geçmişteki başarılarından yararlanır. Danışanın güçlü yönlerine vurgu yapılarak cesaretlendirilmesi sağlanır. Danışan kendi çözümlerini bilen uzman konumundadır. Danışman işe yarayan ve yaramayan çözüm yollarını fark etmesinde yardımcı olur. Çözüm odaklı psikolojik danışma geçmişe değil şuan ve geleceğe odaklanmaktadır. Danışma esnasında danışman danışanın problemleriyle daha önce nasıl baş ettiğini ve yönettiğini fark etmesini sağlar (Berg ve Miller, 1992).

2.3. Bilinçli Farkındalık

Bilinç kelimesi Türkçe sözlükte kişinin çevresini ve kendisini tanıması ve şuur olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2023). Bilinçli farkındalık sözcüğü ise bireyin şimdiki anda olan olaylar karşısında yargısızca ve kabullenici bir şekilde odaklanmasıdır (Kabat-Zinn, 1994). Deci ve Ryan (1980) bireylerin çoğunlukla şimdiki anda var olan davranışlarına ve düşüncelerine odaklanmayarak otomatik pilota davranışlar gösterdiklerini ve sonucunda çoğu anı kaybedebildiğini vurgulamaktadırlar. Anı kaybetmek, anın farkında olmamak veya anda kalmamak kişinin geçmiş ya da gelecek odaklı yaşamasına sebep olmaktadır. Yaşanılan bu durum kişinin geleceğe dair kaygı ve stresini arttırırken; geçmişe dair çözüm arayışlarına ve pişmanlığa itmektedir. Bilinçli farkındalık durumu bireyi anda kalmaya teşvik ettiği için yaşanılan zorlu deneyimlerin daha kolay baş edilmesini destekleyecektir (Kabat-Zinn, 2019). Şimdiki ana odaklanmak, geçmişe dair derin düşüncelere dalma olasılığını veya gelecek hakkında endişelenmeyi ortadan kaldırır. Böylece anda kalmak bireylere olduğu gibi gözlemlleme ve kabul etme olanağı verirken kişinin kendisinde ve başkalarında zihinsel ve

fiziksel olarak neler olup bittiğini gösterme imkanı sağlar (Özyeşil 2012). Bilinçli farkındalık andaki farkındalığın yanı sıra şefkat, kabul ve yargısızlık temeline dayanır (Neff, 2003). Tecrübeleri yargılamadan kabullenmek, onları olduğu gibi algılamayı kolaylaştırır ve zorlu duygusal veya fiziksel durumlarla başa çıkmak için bilinçli farkındalığı besler. Kabul etmek, yargılamamayı içerir ve bilinçli farkındalığın bir parçasıdır. Anı içtenlikle deneyimleyerek, onları olduğu gibi kabul etmek hem zorlukları hem de keyifleriyle birlikte kabul etmektir. Kabul etmek, uygun olmayan davranışı onaylamak anlamına gelmez (Germer vd., 2005).

Bilinçli farkındalık kavramını diğer dikkat düzenleme kavramlarından farklılaştıran temel özelliği iç ve dış tecrübelerin kabulünü içermesidir. Bilinçli farkındalığı kolaylıkla anlamamanın bir yolu da tersinden bakmaktır. Bilinçli farkındalığın tam tersi mindlessness olarak adlandırılmıştır. Bu kavram bedenin başka yerde zihnin başka yerde olduğu halini ifade eder. Bir başka ifade ile gelecekle veya geçmişle ilgili fanteziler ya da düşünceler zihni şimdiki andan uzaklaştırmaktadır (Siegel vd.,2009).

Literatürde bilinçli farkındalıkla ilgili birçok tanım bulunmaktadır. Bilgece farkındalık, farkındalık, kendinelik gibi kavramlarda kullanılmıştır. Tanımlar incelendiğinde bilinçli farkındalık kavramının esas olarak üç temel nokta bulunmaktadır; dikkat, niyet ve tutum. Dikkat, odak noktasını belirleyip farkındalığı artırmayı; niyet, dikkati bilinçli bir şekilde yönlendirip hedefe yönelmeyi; tutum ise dikkati yönlendirirken merak, ilgi, kabul, yargısızlık ve şefkat gibi özelliklere sahip olmayı içerir (Shapiro vd.,2006). Dikkatin düzenlenmesi, niyetli yani bilinçli bir şekilde odaklanma yeteneğiyle birlikte dikkat dağıtıcıları görmezden gelerek odaklanmayı devam ettirmeyi içerir. Yargısızlık, kabul ve merak gibi özellikler ise genellikle deneyimsel niteliklerdir ve kişinin içsel dünyasını keşfetme sürecinde önemli rol oynar (Felver vd., 2013).

Kabat-Zinn (2020) bilinçli farkındalığı yargılayıcı olmama, sabır, başlangıç zihni (ruhu), güven, çabalamama, kabul ve akışına bırakma olarak yedi temel tutum olarak ifade etmektedir. Bu tutumları şu şekilde tanımlamaktadır:

- Yargılayıcı olmama: İnsan gördüklerinden iyi, kötü ve nötr olarak etkilenmektedir. Bu şekilde zihnimiz her şeyi etiketler ve sınıflandırır. Bu durum otomatik tepkiler vermemize sebep olur. Bu yargıların fark edilmesi zihni özgür kılar. Tecrübelerimiz zihnimizde bazı düşüncelere sebep olur. Örneğin ‘kötü şeyler sadece benim başıma gelir’ düşüncesi bir yargıdır. Bu gibi düşünceler aklımızdan geçtiği an bunun bir

yargı olduğunun farkında olmalı ve kendimizi o anda tarafsız şekilde değerlendirmeliyiz. Bu gibi düşünceler geldikçe yargısız olmak farkında olarak edinebileceğimiz bir tutumdur.

- Sabır: Sabır bilgeliğin bir biçimidir. Acele edilerek bir duygudan diğerine geçilemez sabırla olumlu ve olumsuz duygular deneyimlenmelidir. Bazı olayların ne yaparsak yapalım önüne geçemeyeceğini bilmeliyiz. Bazen nasıl müdahale ederek edelim başımıza gelen olayları değiştiremeyiz. Zihnimizi kendimizi yargılamak bulduğumuzda bedenimizin ve zihnimizin verdiği gergin, korkulu, kaygılı tepkiler görebiliriz. Bu durum karşısında farkındalık uygularken sabırlı olmaya özen göstermeliyiz.
- Başlangıç Zihni (Ruhu): Bu kavrama literatürde ‘acemi zihni’ olarak da rastlarız. Zihnin sanki her şeyi ilk kez gördüğü gibi görmeye açık olma durumudur. Başlangıç zihni ile geçmişte yaşadıklarımızdan bildiklerimize hapsolmayız. Zihnimizin yeni ihtimallere karşı açık olmasıdır.
- Güven: Bireyin hatalarına rağmen kendisine ve duygularına olan güvendir.
- Çabalamama: Birey çoğu şeyi bir amaç uğrana veya bir yere gelmek için yapar. Bu durum meditasyonu engelleyici bir tutumdur. Amaca ulaşmanın en kolay yolu olanı olduğu gibi görmektir.
- Kabul: Kabullenmek boyun eğmek olarak değerlendirilmemelidir. Bir şeyi eninde sonunda olduğu gibi görmeyi kabullenmektir. Bu kavram zihnin yargısız olmasının bir uzantısı olarak da görülür.
- Akışına Bırakma: Bir şeyin mevcut hali gibi olmasına izin vermek ve o şeyi olduğu gibi kabul etmek demektir.

Alan yazında ayrıca bilinçli farkındalık kavramı kişilerarası (interpersonal) ve içsel (intrapersonal) olarak iki başlıkta ele alınmaktadır. Geleneksel tanımlarda ifade edilen bilinçli farkındalık aynı zamanda içsel bilinçli farkındalık kavramı ile eş değerdir (Duncan vd.,2019). Bireyin deneyimlerinin merkezinde kişisel duygu, düşünce, davranış ve içsel yaşantıları yer alır (Erus, 2019). İçsel bilinçli farkındalık, bireyin düşüncelerine dikkatli bir şekilde odaklanmasına olanak tanır (Baer, 2003). İçsel bilinçli farkındalığı yüksek olan kişilerin temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama olasılığı daha yüksektir ve bu kişiler duygusal durumlarıyla uyum içinde olduklarından onları değiştirebilirler (Brown ve Ryan, 2003).

Duncan (2007) tarafından öne sürülen kişilerarası bilinçli farkındalık kavramı, bireyin hem kendi hem de karşı tarafın duygularının farkında olmasını, etkileşimde bulunduğu kişiyi dikkatle dinlemesini, paylaşılan duygu ve düşüncelere yargılamadan yaklaşmasını, otomatik tepkilerden kaçınmasını ve kendisiyle karşıdaki kişiye şefkatli olmasını içerir. (Duncan vd.,2009). İçsel bilinçli farkındalık ve kişilerarası bilinçli farkındalık, birbiriyle ilişkilidir ve birbirlerini tamamlayarak tutarlı bir şekilde ilerlerler (Pratscher vd.,, 2019). İçsel bilinçli farkındalığı destekleyen uygulamalar genellikle kişilerarası bilinçli farkındalığı da artırır. (McCaffrey vd., 2017).

2.3.1 Kuramlara göre Bilinçli Farkındalık

Bilinçli farkındalık kavramı kuramlara göre farklı şekillerde ele alınabilmektedir. Aşağıda bazı kuramlara göre bilinçli farkındalık kavramı özetlenmiştir.

Psikodinamik kuram ve Bilinçli Farkındalık

Freud'un psikodinamik kuramı hem bir terapi yöntemi hem de bir kişilik kuramıdır. Özellikle bilinçaltı kavramına odaklanmıştır (Corey,2008). Freud'un "ideal mind" olarak tanımladığı kavram ile bilinçli farkındalığın dikkate değer bir benzerliği bulunmaktadır. Bu kavram kişinin içsel dünyasında yer alan id ve ego kavramı ile birlikte gelir. İdeal zihin, kişinin ahlaki standartlarını, içsel eleştirileri ve idealleri temsil eder. Bu, kişinin toplumun ve kültürün kabul ettiği davranışları, değerleri ve idealleri içselleştirdiği ve bunların bilinçdışı bir biçimde içinde taşıdığı bir kavramdır. Freud'a göre, ideal zihin, kişinin vicdanının sesi olarak da düşünülebilir; yani, kişi içsel olarak doğru ve yanlış değerlendiren, ideal zihin devreye girer ve buna uygun davranışları teşvik eder (Epstein, 1998). Öte yandan Carl G. Jung'un hayatı boyunca Doğu felsefesine olan ilgisi, Budist psikolojisiyle ilgilenen psikodinamik psikoterapistlerin bilinçli farkındalıkla paralellik gösteren yöntemlerini etkilemiştir. Her ikisi de içsel deneyimlerin keşfine odaklanarak, dönüşüm için farkındalık ve kabulün önemini vurgularlar. Hem psikodinamik kuram hem de bilinçli farkındalık iç gözlemi kullanır ve bilinçdışı süreçlerin önemini vurgularlar. Jung'un ardından, Erich Fromm ve Karen Horney gibi psikodinamik psikoterapistler, Zen bilgini D. T. Suzuki ile etkileşimde bulunmuşlardır. Özellikle Erich Fromm'un Doğu felsefesiyle derinlemesine ilgilendiği çalışmaları öne çıkmaktadır (Delmonte, 2011). Eric Fromm'a göre, Budizm; Hint düşünce sistemlerinin teorik ve mantıksal yapısını Çinli düşünce sistemlerinin somut ve gerçeklik odaklı yapısıyla birleştiren bir aydınlanma yoludur (Özyeşil, 2011).

Varoluşçu Kuram

Varoluşçu yaklaşım temel olarak insanın yaşadığı hayatı anlamlandırmasını, özgür bir yaşantı için kendi tercih ettiklerinin sorumluluğunu almasını, insanın kendisini tanımasını ve ölüm kaygısının insan yaşamı üzerindeki etkilerini konu almaktadır. Bu yaklaşıma göre ölümün farkında olmak hayatın da farkında olmayı, kişinin hayatını daha anlamlı kılmasını desteklemekte ve devam eden yaşamına yönelik değişiklikler yapabilmesini sağlamaktadır (May ve Yalom, 1989). Varoluşçu psikoterapi kuramcıları, varoluşun çeşitli yolları olduğunu kabul ederler ve genel olarak bu yolları Almanca terimler ile adlandırırlar. Bu terimlerden ilki, “Umwelt” yani fiziksel dünyadaki varoluşumuzdur. Diğer “Mitwelt”, diğer insanlarla olan sosyal ilişkilerle varoluşumuzdur. Bir diğeri “Eigenwelt” ise içsel psikolojik dünyamızla ilişkimizdir. Gerçekten otantik bir var olma durumu, bu üç varoluş şekliyle birden yaşamakla gerçekleşir. Fakat genellikle bu varoluş şekillerinden biri veya ikisini kullanarak hayatımızı sürdürürüz (van Duerzen, 2010). Varoluşçu kuram geçmişte yaşananların değiştirilemez, geleceğin ise belirsiz oluşunun ve kişinin sahip olduğu tek anın “şimdiki an” olduğunu vurgulamaktadır. Kuramın bu özellikleri bilinçli farkındalık ile benzerlik göstermektedir. Her iki yaklaşımda da birey mevcut andaki var oluşuna odaklanır. Varoluşsal yaklaşımda olduğu gibi bilinçli farkındalıkta da kişi içinde bulunduğu ana dikkatini verir. Yargılamadan uzak olan bu dikkat süreci, kişinin kendi iç dünyasına ve var oluşuna yönelik merakla gerçekleştirdiği bir keşif yolculuğu olarak adlandırılabilir (Harris, 2013).

Gestalt Kuramı

Farkındalık, gestalt kuramının temel olarak ortaya koyduğu kavramlardan biridir. Bu kuramda beden, zihin, iç ve dış uyaranlara karşı bütüncül bir farkındalık kazanılması terapötik sürecin en önemli amaçlarından (Perls, 1969). Gestalt terapiye göre, farkındalık kişinin mevcut an içinde deneyimlediği süreçtir. Bu süreçte duysal, duygusal, bilişsel ve bedensel enerji bulunur (Yontef, 1979). Perls “yalnızca farkında olmak, farkındalığın tek başına olması bile iyileştirici olabilir” demiştir. Gestalt kuramının bir diğer önemli ilkesi ise “şimdi ve burada”dır. Şimdi ve burada olmak demek kişinin o anda zihninden neler geçtiğinin ve neler hissettiğinin farkında olması demektir. Şimdi ve burada olmaktan kaçmak ise bu duyguları bastırmaya çalışmak, gizlemek ya da duyguların ortaya çıkmasını engellemek, dikkati farklı bir yöne çekmek anlamına gelmektedir (Perls, 1969). Bu bağlamda, farkındalık, anda kalmak ve dikkatini yaşanan ana vermek kavramlarını bilinçli farkındalık ve Gestalt Kuramının vurguladığı ortak özellikler olarak belirtebiliriz.

Bilişsel Davranışçı Yaklaşım

Bilişsel davranışçı yaklaşıma göre bilişler, duygu ve davranışları şekillendirmektedir. Bu yaklaşım, insanların aynı olay karşısında farklı davranışlarda bulunmasının ve farklı duygular hissetmesinin ana nedeninin, anlamlandırma yöntemlerindeki farklılıklar olduğunu ileri sürmektedir. Bu sebeple bilişsel davranışçı yaklaşımda kişinin dikkatini kendine vermesi, olaylar karşısında yaşadığı duyguların, bedeninde meydana gelen değişimlerin, bu duygu ve değişimler üzerinde etkisi olan düşüncelerin farkına varması amaçlanmaktadır (Türkçapar, 2018). Bilişsel terapi ve kökenini Budist felsefeden alan bilinçli farkındalık kavramı insanların dünyayı düşünceleriyle oluşturduğu fikri konusunda ortak noktadrlar ve bu nedenle insanlara, düşüncelerinin nasıl oluştuğunu ve bazı düşünce ve isteklerinin sonuçlarını anlamalarına yardımcı olurlar. Ayrıca, bireylere bu düşüncelerle ve isteklerle nasıl başa çıkacaklarını öğrenmeleri için zihinlerini nasıl eğitebileceklerini gösterirler (Gilbert vd., 2012). Bilişsel davranışçı terapi, bilişsel yapıyı "Otomatik düşünceler" ve "Şema" olarak adlandırdığı kavramlarıyla açıklar. Otomatik düşünceler, zihnin aniden ortaya çıkan sözel ve imgesel parçalarını oluşturur ve zihnin en kolay ulaşılabilen içeriğine sahiptir. Otomatik düşüncelerin daha derinlerinde yer alan ve onları temellendirip yönlendiren bilişler ise şema olarak adlandırılır (Beck, 2006). Kişi, bu terapi yönteminde zihnine aniden gelen otomatik düşüncelerin farkına varıp bunları kaydeder. Bu farkındalıkla işlevsel olmayan düşüncesini ona alternatif olabilecek işlevsel düşünce ile değiştirmeye çalışır (Wenzel, 2017). Bilinçli farkındalıkta, otomatik pilot kavramı, bilişsel terapideki otomatik düşüncelere benzer bir yapıya sahiptir. Bilinçli farkındalık pratiği, bu otomatik pilot modundan çıkarak, şimdiki anın farkında olma ve dikkatli bir şekilde hareket etme yeteneğini geliştirmeyi amaçlar. Bu sayede, kişiler yaşamlarının daha bilinçli ve anlamlı bir şekilde deneyimlenmesine olanak tanır. Zamanla işlevsel olmayan düşünce ve davranışların değerlendirilmesinde içsel deneyimlere ve duygulara odaklanan 3. Kuşak Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) yaklaşımları geliştirilmiştir, bu da içgörü, bilinçli farkındalık ve kabul kavramlarını temel alan tekniklerin ortaya çıkmasına olanak tanımıştır (Hayes, 2004).

2.3.2 Okullarda Bilinçli Farkındalık

Öncelikle psikolojik danışmanlık ve klinik psikoloji alanlarında son yıllarda, bilinçli farkındalık uygulamalarına yönelik yapılan araştırma ve müdahale çalışmalarının artmasıyla, okul ortamlarında bilinçli farkındalık çalışmalarının giderek daha yaygın bir şekilde uygulanmaya başladığı gözlemlenmektedir (Felver vd., 2013). Nörobilim araştırmaları, insan beyninin hayat boyu yeni sinirsel bağlantılar ve nöronlar oluşturma becerisi ve esnekliğine

işaret etmektedir. Ancak, bu esneklik çocukluk döneminde en üst düzeydedir. Dolayısıyla, çocukluk çağında sunulan bilinçli farkındalık eğitimi, öğrencilerin gelişmekte olan beyinlerini aşırı stresin zararlı etkilerinden korurken, dikkat ve duygularını düzenleme yeteneklerini artırarak sosyal ilişkilerine olumlu katkı sağlar (Meiklejohn vd., 2012). Üç tür yaklaşımdan biri kullanılarak okul ortamına bilinçli farkındalık uygulamaları gerçekleştirilmektedir:

- Doğrudan yaklaşım, bilinçli farkındalık becerilerinin ve uygulamalarının düzenli bir şekilde öğrencilere doğrudan öğretilmesi şeklindedir.
- Dolaylı yaklaşım, öğretmenin içsel bilinçli farkındalığını geliştirmesi, bilinçli farkındalık uygulamaları ve becerilerini hayatının bir parçası haline getirmesi ve bunu sınıftaki tutum ve davranışlarına yansıtması şeklindedir.
- Karma yaklaşım, doğrudan ve dolaylı yaklaşımın birlikte uygulanması şeklindedir (Meiklejohn vd., 2012).

Son yıllarda, özellikle COVID-19 salgını ve karantina sürecinin etkisiyle, gençlerde ve çocuklarda ruh sağlığı sorunlarının artış göstermesi, önleyici yaklaşımların önemini daha da vurgulamıştır. Okul ortamlarında gençler ve çocuklar üzerinde yapılan dört araştırmayı inceleyen bir meta-analiz, bilinçli farkındalık uygulamalarının esneklik, stres azaltma ve bilişsel performansı olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. (Zenner vd., 2014)

2.4. İlgili Araştırmalar

Shahmohammadi (2014), İran'daki ortaokul öğrencilerinde çatışma yönetimini stillerini incelemiştir. Öğrenciler arasında çatışma okullarda yaygın bir durumdur. Yaşanan çatışmalar okul iklimini etkilemektedir. İran'daki okullarda çatışmaları çözme yöntemleri, istenmeyen davranış öğrencinin kişisel sorunları ve ailesinin ve öğrencinin kültürel çevresinin bir sonucu olarak gördükleri pozisyona bağlıdır. Bu yöntemler, bu tür davranışları ortadan kaldırmak için zorlama uygular ve ödül / ceza sistemini kullanır. Uyarı, azarlama, veliyi okula çağırma, fiziksel ceza ve bazı durumlarda okuldan uzaklaştırma, öğrencilerin şiddet içeren davranışlarına karşı okullarda yaygın olarak kullanılan yöntemler arasındadır. Bu yöntemler genellikle çocukların ihtiyaçlarını, beklentilerini, öğrencilerin davranışsal çatışmalarını ve sorunlarını göz önünde bulundurmadan gerçekleştirilir. Nayereh Shahmohammadi, araştırmasında diğer ülkelerdeki çatışmayla başa çıkma yöntemlerini de incelemiştir. Okullardaki çatışmaları yönetmek için çatışma yönetim tarzlarını bilmenin önemli olduğu önemli çatışma yönetim tarzları arasında; rekabet etme, kaçınma, iş birliği yapma, uzlaşma, uyum sağlama ve arabuluculuğun bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Roczen vd., (2017) adölesanlarda okulun çatışma stilini nasıl etkilediği ile ilgili araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda göre öğrenciler ne kadar okulda şiddet deneyimler ve gözlemler ise o kadar fazla kaçınmacı veya zorlayıcı (dominant) çatışma tarzını sergileme eğiliminde oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğrencilerin öğretmenleri hakaret edici olarak algıladıkları ölçüde çatışmalarda dominat/zorlayıcı davranışlar gösterme eğiliminde olduğunu belirlemişlerdir. Eğer bir sınıftaki öğrencilerin çoğunluğu öğretmenlerinin davranışlarını kabul edici olarak algılıyor ve sınıf iklimini açık olarak tanımlıyorsa bu durumda öğrencilerin çatışmalarda daha çok bütünleştirici davranışlar gösterme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir.

Tuncer (2017), İstanbul'daki çeşitli üniversitelerde okuyan 227 lisans öğrencisi üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin sosyal anksiyete düzeylerine göre bilinçli farkındalık ve yaşam doyumu düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, sosyal anksiyete düzeyleri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, sosyal anksiyete düzeyleri ile yaşam doyumu arasında da negatif yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yapılan regresyon analizleri, sosyal anksiyetenin hem bilinçli farkındalık düzeylerini hem de yaşam doyumunu azaltıcı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, üniversite öğrencilerinin sosyal anksiyete düzeylerinin, hem bilinçli farkındalık düzeylerini hem de yaşam doyumunu olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Güldal (2019) tarafından yürütülen bir çalışmada, 390 öğrencinin katıldığı ergenlere yönelik bilinçli farkındalık temelli psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçları, 8 hafta süren bilinçli farkındalık temelli psiko-eğitim programına katılan öğrencilerin bilinçli farkındalık düzeyinde artış yaşadığını göstermiştir. Ayrıca, bu öğrencilerin sebatkarlık ve öğrenmeye açıklık karakter güçlerinde de kısmi bir artış olduğu bulunmuştur.

Asıcı ve Arslan (2020), 543 üniversite öğrencisi ile yaptığı çalışmada bilinçli farkındalık ve psikolojik iyilik halinin arasındaki ilişkide çözüm odaklı düşünmenin aracılık etkisini incelemiştir. Aracılık analizleri sonucu çözüm odaklı düşünmenin bilinçli farkındalık ve psikolojik iyilik halindeki ilişkide dolaylı etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özyurt (2020) tarafından yapılan araştırma, 8 ve 9. sınıfta okuyan 591 öğrencinin psikolojik iyi oluş düzeylerini bilinçli farkındalık ve çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada, ergenler üzerinde yapılan değerlendirmede, bilinçli farkındalık düzeylerinin okul

türü ve başarı ortalaması gibi faktörlere bağlı olarak değişiklik gösterdiği ancak yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, kardeş sayısı ve sosyoekonomik gelir düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, psikolojik iyi oluş ile bilinçli farkındalık düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yapılan hiyerarşik regresyon analizi sonuçlarına göre, ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeyini en çok etkileyen değişkenin bilinçli farkındalık olduğu belirlenmiştir.

Koca (2021) çalışmasında ergenlerde çözüm odaklı düşünme, duygu düzenleme zorluğu, umutsuzluk ve mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Çalışmasının örneklemini 293' ü kız, 280'i erkek olmak üzere toplam 573 9.-12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmasının çözüm odaklı düşünme üzerine bulgularında çözüm odaklı envanterden alınan puanlarının ortalamasının cinsiyete göre ve okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği ancak yaşa/sınıf türüne göre fark göstermediğini raporlamıştır.

Assi vd., (2022), Ürdün'deki yönetici hemşirelerdeki çatışma eylem stilleri ve farkındalık arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmada en çok çatışma eylem stiline uzlaşmacı en az kullanılan çatışma eylem stiline kaçınmacı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca farkındalık ve çatışma eylem stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Gökçe ve Kent (2023) çalışmasında işitme kaybı olan kişilerin evlilik yaşamlarındaki çatışma çözme stilleri ve bilinçli farkındalığın düzeylerini 102 işitme kaybı olan evli kişiyle gerçekleştirmiştir. Çalışmasında işitme kaybı yaşamayan çatışma çözme stilleri ve bilinçli farkındalığı olumsuz düzeyde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Özen Koç (2023), 333 ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışmada, bilinçli farkındalık temelli programın ön ergenlerin bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş düzeylerine olan etkisini incelemiştir. İlk aşamada cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. İkinci aşamada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel bir program uygulamıştır. Programın etkisinin 3 ay sonra hala devam edip etmediği gözlemlenmiştir. Son aşamada deney grubuna katılanların aileleriyle görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda, bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş arasında pozitif bir ilişki olduğu, bilinçli farkındalığın psikolojik iyi oluşu öngördüğü, erkek öğrencilerin bilinçli farkındalık ve psikolojik iyi oluş puanlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu, sınıf değişkeni dikkate alındığında ise anlamlı bir farklılık bulunamadığı ortaya çıkmıştır. Deney grubunun son-test puanları, ön-test puanlarıyla karşılaştırıldığında artmıştır. Ayrıca,

deney grubunun son-test puanları kontrol grubununkinden daha yüksek bulunmuştur. Kalıcılık çalışması sonucunda, deney grubunda kalıcılığın devam ettiği bulunmuştur.

Günçavdi-Alabay (2023), 248 okulda, yöneticilerin çözüm odaklı düşünme düzeyleri ile çatışma yönetme stilleri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, yaş, kıdem değişikliği değişkenleri açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin çatışma yönetme stillerinden en çok uzlaşmacı stili kullandığı, en az kaçınma stilini kullandığı sonucuna ulaşmıştır. Çözüm odaklı yaklaşımın tüm alt boyutlarında, erkek yöneticilerinin kadın yöneticilerinden daha yüksek bir çözüm odaklı bakış açısına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Cinsiyete göre çatışma yönetimi stratejileri incelendiğinde, sadece problem çözme ve uzlaşma stratejileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Okul yöneticilerinin çatışma yönetimi stratejilerinin ortalaması incelendiğinde, kadın yöneticilerin sadece kaçınma stratejisini daha yüksek oranda tercih ettiği görüldü ve erkek okul yöneticilerinin tercih düzeyleri diğer tüm stratejilerde kadınlardan daha yüksek bulunmuştur.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine dair açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada çeşitli sınıf düzeyindeki ilköğretim öğrencilerinin çatışma eylem stilleri ve çözüm odaklı düşünme becerileri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmiş veya mevcut durumu objektif bir şekilde açıklamayı hedefleyen bir araştırma modelidir. (Karasar, 2012). Evren hakkında bir kanıya varmak için evrenin tamamı ya da evrenden alınacak küçük grup, örneklem veya örnek üzerinden yapılan modeldir. İlişkisel tarama modeli, iki veya çok daha fazla değişkenin beraber değişim göstermesini veya derecesini saptamayı amaçlar (Karasar, 2015).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, 2023-2024 yılında Sultanbeyli ilçesinde bir devlet okulunda eğitim-öğretim gören ortaokul kademesindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Bu kademedeki 5,6,7 ve 8. Sınıf düzeyindeki öğrenciler yer almaktadır. Örneklem ilişkisi cinsiyet, sınıf, okul türü (imam hatip ortaokulu ve düz ortaokul) değişkenleri dikkate alınmıştır. Örneklem değişkenlere göre sayısal ve yüzdelik dağılımları aşağıda verilmiştir.

Tablo.3.1. Çalışma grubunun sosyodemografik özelliklerine ilişkin bilgiler.

Değişkenler	Değişken	N	Yüzdelik
Cinsiyet	Kız	217	55,90
	Erkek	171	44,10
Sınıf	5	66	17,00
	6	108	27,80
	7	113	29,10
	8	101	26,00
Okul Türü	İHO	222	57,20
	Düz ortaokul	166	42,80

3.3. Veri Toplama Araç ve/veya Teknikleri

Bu çalışmada araştırmaya katılım gösterenlerin demografik özelliklerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgiler Formu” ile Karadağ ve Tosun (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çatışma Çözme Eylem Stilleri Ölçeği”, Karahan

ve Hamarta (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çözüm Odaklı Envanter” ve Çıkrıkçı (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafında hazırlanan kişisel bilgi formu katılımcıların sosyo-demografik bilgilerini toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Katılımcının cinsiyeti, sınıfı ve ortaokul türü bilgisi ile ilgili sorular bulunmaktadır.

3.3.2. Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği (ÇESÖ)

Johnson (1981) tarafından tasarlanan ve en son 2008'de güncellenen ölçek, bireyin çatışma anlarında tercih ettiği eylem tarzını belirlemeyi amaçlar. Bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik-güvenirlik çalışmaları Karadağ ve Tosun (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya katılan 241 üniversite öğrencisi 18 ile 27 yaş arasındadır. Ölçek 35 maddeden oluşmakta olup, kaçınmacı, karşı koyucu, zorlayıcı, uzlaşmacı ve dirençli eylem tarzlarını içeren beş alt boyuta ayrılmıştır. Maddeler 5li Likert ölçeğinde değerlendirilir; 1 puan "asla böyle davranmam", 5 puan ise "çoğunlukla böyle davranırım"ı temsil eder. Elde edilen puanlar, hangi eylem tarzının baskın olduğunu gösterir.

3.3.3. Çözüm Odaklı Envanter (ÇOE)

Orjinali, Grant vd. (2012) tarafından geliştirilen ölçeğin uyarlaması Karahan ve Hamarta (2015) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlamasındaki geçerlik ve güvenirlik çalışması 176 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Türkçe ve orijinal formları arasında envanterin üç alt boyutu arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, problemden ayırma alt boyutunda 0,92, hedefe yönelim alt boyutunda 0,94 ve kaynakları harekete geçirme alt boyutunda ise 0,91 olarak belirlenmiştir. Çözüm odaklı envanter ölçeği 12 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutları: problemden ayırma, hedefe yönelim ve kaynakları harekete geçirme şeklindedir. Ölçek maddeleri 6lı likert tipindedir. 1 ‘kesinlikle katılmıyorum’, 6 ‘kesinlikle katılıyorum’ arasındaki seçeneklerden oluşur. 1,2,4 ve 5. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanın yüksek çözüm odaklı düşünme şeklinde yorumlanacağı belirtilmiştir. Elde edilen iç tutarlılık katsayıları, ölçme aracının belirli alt boyutlarının birbiriyle ilişkili olup olmadığını değerlendirmek için kullanılan bir ölçüdür. Bu bağlamda, kaynakları harekete geçirme alt ölçeği için hesaplanan katsayı 0,70; problemden ayırma alt ölçeği için 0,77 ve hedefe yönelim için ise 0,84 olarak ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, ölçme aracının iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğunu ve alt boyutların birbirleriyle uyumlu olduğunu

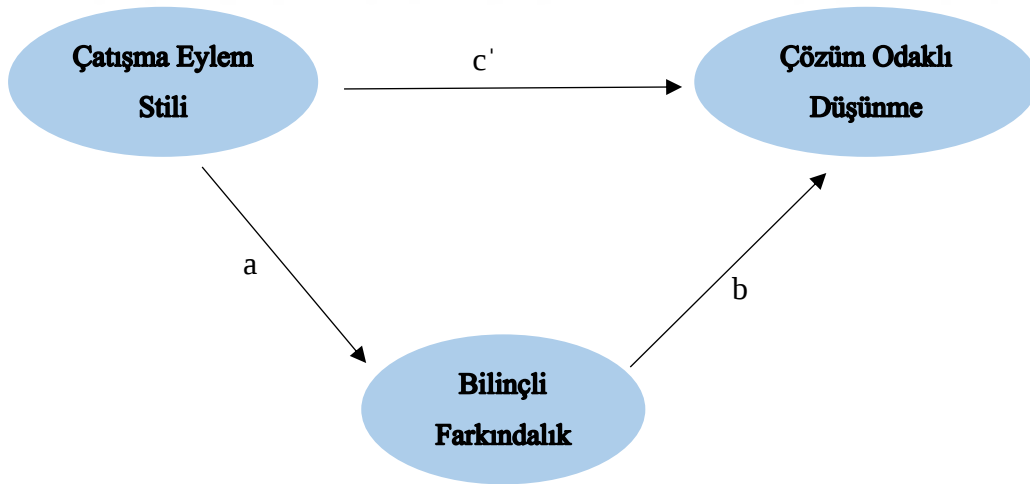
göstermektedir. Bu da ölçme aracının güvenilirliğini artırarak, ilgili özellikleri doğru şekilde değerlendirmede yardımcı olabilir.

3.3.4. Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği (ÇEBFÖ)

Greco, Baer ve Smith (2011) tarafından geliştirilen ölçek, dokuz yaş ve üzeri çocukların ve ergenlerin bilinçli farkındalık becerilerini ölçmek amacıyla tasarlanmıştır. Türkiye'deki uyarlama çalışmalarından biri Çıkrıkçı (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir. Başlangıçta 25 maddeden oluşan ölçek daha sonra 10 maddeye indirgenmiştir. Ölçek maddeleri 5li Likert ölçeğinde değerlendirilir; 0 "hiçbir zaman"ı, 4 ise "her zaman"ı ifade eder ve tüm maddeler ters puanlanır. Yüksek puanlar, yüksek bilinçli farkındalık düzeyini yansıtmaktadır. Ölçekte alt boyutlar bulunmamakta olup, Cronbach alfa katsayısı 0,80 olarak belirlenmiştir. Bu ölçek, çocuk ve ergenlerde bilinçli farkındalığın ölçülmesinde kullanılan güvenilir bir araçtır ve yüksek bir iç tutarlılığa sahiptir.

3.4. Araştırmanın Aracılık Modeli

Araştırmanın beşinci alt problemi için kullanılacak aracılık modeli Şekil 3.1'de gösterilmektedir. Modelde çatışma eylem stilleri alt boyutlarının çözüm odaklı düşünme üzerindeki etkisinde bilinçli farkındalığın aracılık rolünü göstermektedir.



Şekil 3.1. Aracılık Modeli

Aracılık modeli için Baron ve Kenny (1986) tarafından önerilen regresyon analizine dayalı yaklaşım kullanılmıştır. Bu yaklaşımda aşamalı olarak üç farklı nedensellik ilişkisi test edilmektedir. Bu ilişkileri test eden modeller şu şekilde sıralanabilir:

- **Model 1:** Nedensellik ilişkisinin incelendiği ilk modeldir ve bağımsız değişkenin (Çatışma Eylem Stili Alt Boyutu) bağımlı değişkeni (Çözüm Odaklı Düşünme) anlamlı düzeyde yordaması beklenir. Aksi takdirde, aracılık edebilecek bir ilişki ortaya çıkmayacaktır. Aracı değişkenin etkisinin serbet olduğu bu modelde bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki anlamlı etkisine toplam etki adı verilir. Toplam etki, c katsayısı ile gösterilir ve doğrusal sistemlerde $c = c' + a*b$ eşitliği ile tanımlanır. Şekil 3.1'de gösterilen c' katsayısı doğrudan etkiyi temsil ederken a ve b katsayılarının çarpımı ($a*b$) ise dolaylı etkiyi temsil eder. Doğrudan etki, aracı değişkenin etkisinin sabit tutulduğu durumda, bağımsız değişkenden bir birimlik değişimin bağımlı değişkende neden olacağı değişimi inceler. Dolaylı etki ise bağımsız değişken sabit tutulduğunda aracı değişkendenki değişimin, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi nasıl etkilediğini inceler.
- **Model 2:** İkinci aşamada test edilen nedensellik ilişkisi bağımsız değişken (Çatışma Eylem Stili Alt Boyutu) ile aracı değişken (Bilinçli Farkındalık) arasındadır. Bu modelde, bağımsız değişkenin aracı değişkeni anlamlı düzeyde yordaması beklenir. Aksi halde, aracılık edebilecek bir ilişki ortaya çıkmayacaktır. Bu aşamada incelenen ilişkiyi Şekil 3.1'de a katsayısı temsil etmektedir.
- **Model 3:** Yaklaşımın son aşamasında bağımsız değişken ile aracı değişkenin yordayıcı değişken, bağımlı değişkenin yordanan değişken olduğu bir model test edilir. Bu modelde öncelikle aracı değişkenin (Bilinçli Farkındalık) bağımlı değişkeni (Çözüm Odaklı Düşünme) anlamlı düzeyde yordaması beklenir. Aksi halde, aracılık edebilecek bir ilişki ortaya çıkmayacaktır. Bu ilişki Şekil 3.1'de b katsayısı ile temsil edilmektedir. Bunun yanı sıra modelde bağımsız değişken ile bağımlı değişken arasındaki ilişkiyi temsilen c' katsayısı da kestirilir. c' katsayısı aracı değişken kontrol altında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini temsil etmektedir. Başka bir ifade ile Model 1'de kestirilen c katsayısının aracı değişkenin etkisinin kontrol edilerek yeniden hesaplanmış halidir. Bu durumda c' katsayısının istatistiksel olarak anlamlı olmaması veya c katsayısına kıyasla ilişkinin gücünde bir azalma olması söz konusu ise aracılık etkisinden bahsedilir. Başka bir deyişle; c katsayısı, c' katsayısına eşitse, aracılık etkisi bulunmamaktadır şeklinde ifade edilir.

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde eğitim gören 388 ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada kullanılacak olan ölçme araçları için geliştiren ya da uyarlayan kişilerden (EK-1) ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır (EK-7). Ölçekler, Aydos İmam Hatip Ortaokulu ve Aydos Ortaokulunda yüz yüze toplanmıştır. Her iki okuldada ölçekler dağıtılmıştır ve öğrenciler ölçeği uygularken anlamadıkları bir madde olup olmadığı öğrencilerin ölçek maddelerini doğru bir şekilde anlamalarını ve yanlış yorumlamalarını engelleme amacıyla her sınıfta ölçekler hakkında bilgilendirme yapılarak uygulama bitene kadar öğrencilere eşlik edilmiştir. Bazı maddelerin ne demek istediğini anlamayan öğrenciler olmuştur bu maddeler için açıklama yapılmıştır. Tüm bilgilendirmelerden ve uygulamalardan sonra veriler toplanarak eksik olanlar değerlendirilmeye alınmamıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde, 391 öğrenciden elde edilen veriler IBM SPSS 26 istatistik paket programıyla işlenmiştir. Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği, Çözüm Odaklı Envanter ve Çocuk ve Ergen Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin teorik yapıları, bunları geliştiren veya uyarlayan araştırmacılar tarafından belirlendiği için, ölçek sonuçlarının yapı geçerliliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Faktör analizleri, LISREL 8.80 programında polikorik korelasyon matrisine dayanarak gerçekleştirilmiş ve normallik varsayımı gerektirmeyen Ortalama ve Varyansa Göre Düzeltilmiş Ağırlıklı En Küçük Kare (DWLS) yöntemi kullanılmıştır. DFA sonuçlarına göre ölçeklerin nihai uyum indeksleri ile faktör yüklerinin minimum-maksimum aralıkları Tablo 3.2'de özetlenmiştir.

Tablo 3.2'de gözlendiği gibi üç ölçme aracı için model-veri uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu gözlenmektedir. Ayrıca, DFA sonucu elde edilen standardize regresyon katsayılarına göre yol diyagramları Şekil 3.2- Şekil 3.4 arasında gösterilmektedir.

Tablo 3.2. DFA'dan elde edilen uyum indeksleri sonuçları.

İyilik Uyum İndeksi	Kabul Edilebilir Sınır	ÇESÖ	ÇOE	ÇEBFÖ
X^2/sd	<5 Orta düzeyde <3 İyi uyum	1522,73*/550=2,77	166,66*/51=3,37	196,31*/35=5,32
CFI	>0,90	0,96	0,98	0,92
NNFI	>0,90	0,95	0,97	0,90
IFI	>0,90	0,96	0,98	0,91
GFI	>0,90	0,96	0,99	0,96
RMSEA ^a	<0,08	0,07* (0,067-0,071)	0,07* (0,063-0,089)	0,09* (0,084-0,114)
Faktör yükleri	>0,30	0,27-0,78	0,27-0,91	0,39-0,77

Kaynak: Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2010, s.271-272); a.%90 güven aralığında; *p<0,05; ÇESÖ: Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği; ÇOE: Çözüm Odaklı Envanter; ÇEBFÖ: Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Kamata, Turhan ve Darandari (2003) ve Soysal (2023) konjenerik ölçümler için güvenilirlik katsayısı olarak omegayı önermiştir. Bu nedenle bu araştırmada üç ölçme aracı için alt boyut ve genel ölçek güvenilirlikleri omega katsayısı ile hesaplanmıştır. Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği için kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı ve karşı koyucu alt boyutları için sırasıyla omega katsayısı 0,77; 0,72; 0,83; 0,80 ve 0,81'dir. Çözüm Odaklı Envanterin probleminden ayırma, hedefe yönelim, kaynakları ele geçirme alt boyutlarının güvenilirlik değeri sırasıyla 0,57; 0,85 ve 0,92; ölçeğin geneli için 0,93'tür. Çocuk ve Ergenler İçin Bilinçli Farkındalık Ölçeği için güvenilirlik 0,82 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 3.3. ÇESÖ, ÇOE ve ÇEBFÖ ait çarpıklık ve basıklık değerleri.

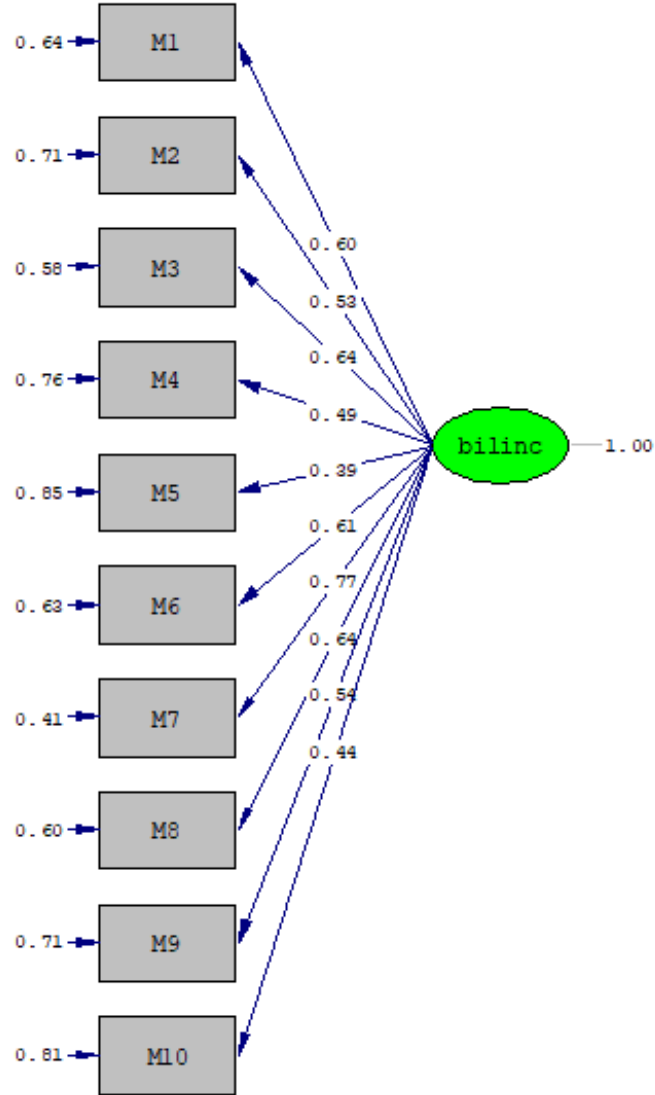
Ölçekler	Alt Boyutlar	N	Çarpıklık	Basıklık
ÇESÖ	Kaçınmacı	388	-0,21	-0,28
	Zorlayıcı	388	-0,35	0,05
	Kolaylaştırıcı	388	-0,48	-0,29
	Uzlaştırmacı	388	-0,67	0,18
	Karşı Koyucu	388	-0,67	0,14
ÇOE	Probleminden Ayırma	388	0,25	-0,18
	Hedefe Yönelim	388	-0,45	-0,67
	Kaynakları Ele Geçirme	388	-0,88	0,09
ÇEBÖ	-	388	-0,30	0,10

Ölçeklerden elde edilen puanlar için öncelikle uç değerlerin varlığı kontrol edilmiştir. Bunun için öğrencilerin standart z puanları incelenmiştir ve ± 3 sınırı dışında kalan üç öğrenci veri setinden çıkarılmıştır. Geriye kalan 388 öğrencinin verisi üzerinden ölçeklerin puanlarının normal dağılımına dair varsayımı, basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenerek değerlendirilmiştir. Eğer basıklık ve çarpıklık katsayıları $\pm 1,5$ sınırı içinde ise, veri setinin normal dağılıma sahip olduğu kabul edilir (Pituch ve Stevens, 2016). Tablo 3.3'te özetlendiği gibi ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerin $\pm 1,5$ sınırını aşmaması nedeniyle verilerin dağılımının normallikten uzaklaşmadığı sonucuna varılmıştır.

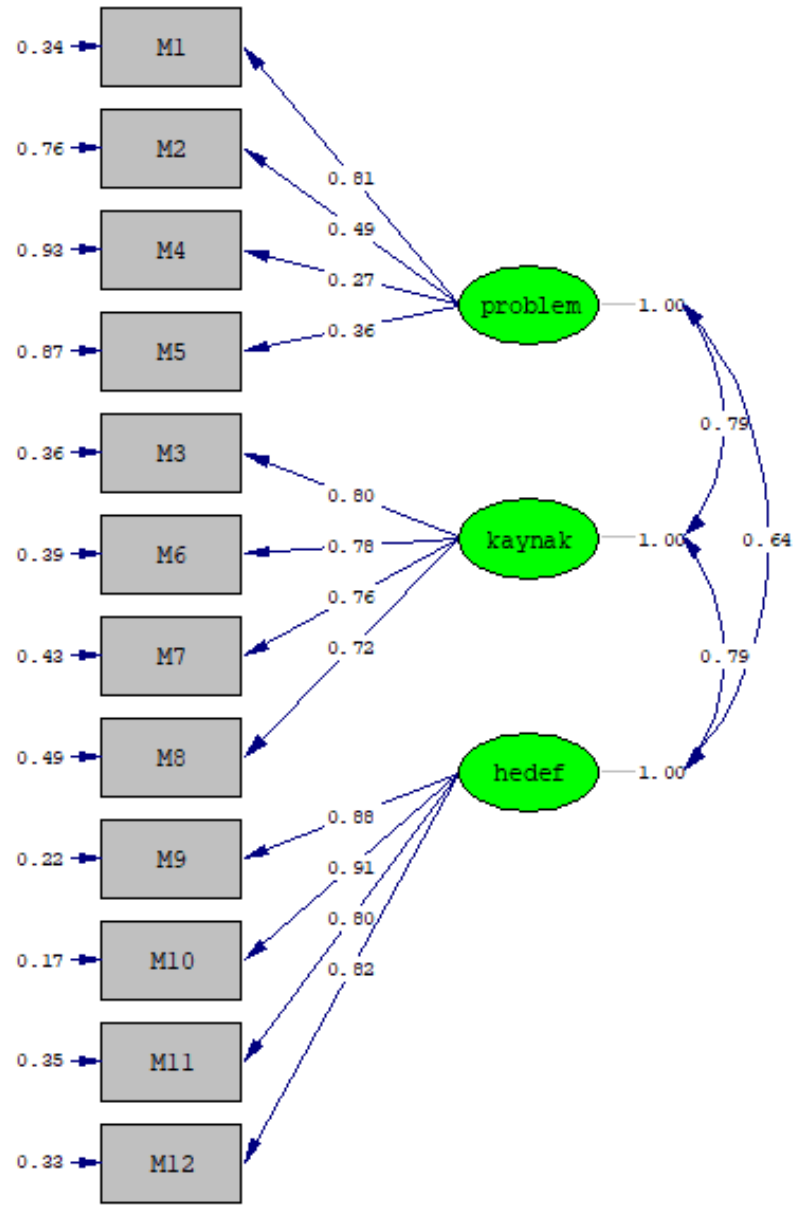
Araştırmanın alt problemlerinin çözümünde ölçek puanlarının cinsiyete, okul türüne ve uyruğa göre farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız örneklem t testine, sınıfa göre farklılaşıp farklılaşmadığı ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Levene testi sonucunda grup varyanslarının homojen olmaması durumunda t ve F istatistikleri için robust kestirim yöntemlerinden Brown-Forsythe düzeltmesi yapılmıştır. Varyans analizi sonucu gözlenen anlamlı farkların hangi gruplar arasından kaynaklığı ikili karşılaştırma (post hoc) testleri ile kontrol edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada anlamlı fark bulunan ANOVA sonucunda ikili karşılaştırmalar için gruplar arası varyansların homojen olmaması ve grup büyüklüklerinin eşitliği varsayımı gerektirmemesi nedeniyle Tamphane'nin T2 testi (Hochberg ve Tamhane, 1987). kullanılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın 0,05 alfa düzeyinde anlamlı bulunan sonuçları için bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi eta-kare (η^2) istatistiğiyle incelenmiştir. Etki büyüklüğü olarak da isimlendirilen η^2 , bağımsız değişkenin bağımlı değişkendeki toplam varyansın ne kadarını açıkladığını gösterir ve 0,00-1,00 arasında değişir. Bu katsayı $\eta^2=0,01$ için küçük, $\eta^2=0,06$ için orta ve $\eta^2=0,14$ için geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2011).

Bu çalışmada çatışma eylem stilleri ile çözüm odaklı ilişkide bilinçli farkındalığın aracılık rolünün incelenmesi amaçlanmaktadır. Aracılık analizi ölçümlerin normal dağılım varsayımını karşılamasının yanında ölçümler arasında doğrusal ilişkilerin varlığının da kontrol edilmesi gerekir. Ölçek toplam puanları arasındaki doğrusal ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile incelenmiştir ve istatistiksel olarak anlamlı doğrusal ilişkilerin olduğu görülmüştür (Tablo 4.14). Korelasyon değerlerinin yorumlanmasında üzerinde tam olarak uzlaşılan aralıklar bulunmamaktadır. Bu çalışmada sonuçlar yorumlanırken Kirk'ün (2008) yaygın olarak kullanıldığını belirttiği sınırlar referans alınmıştır. Bu sınırlar; korelasyon katsayısının

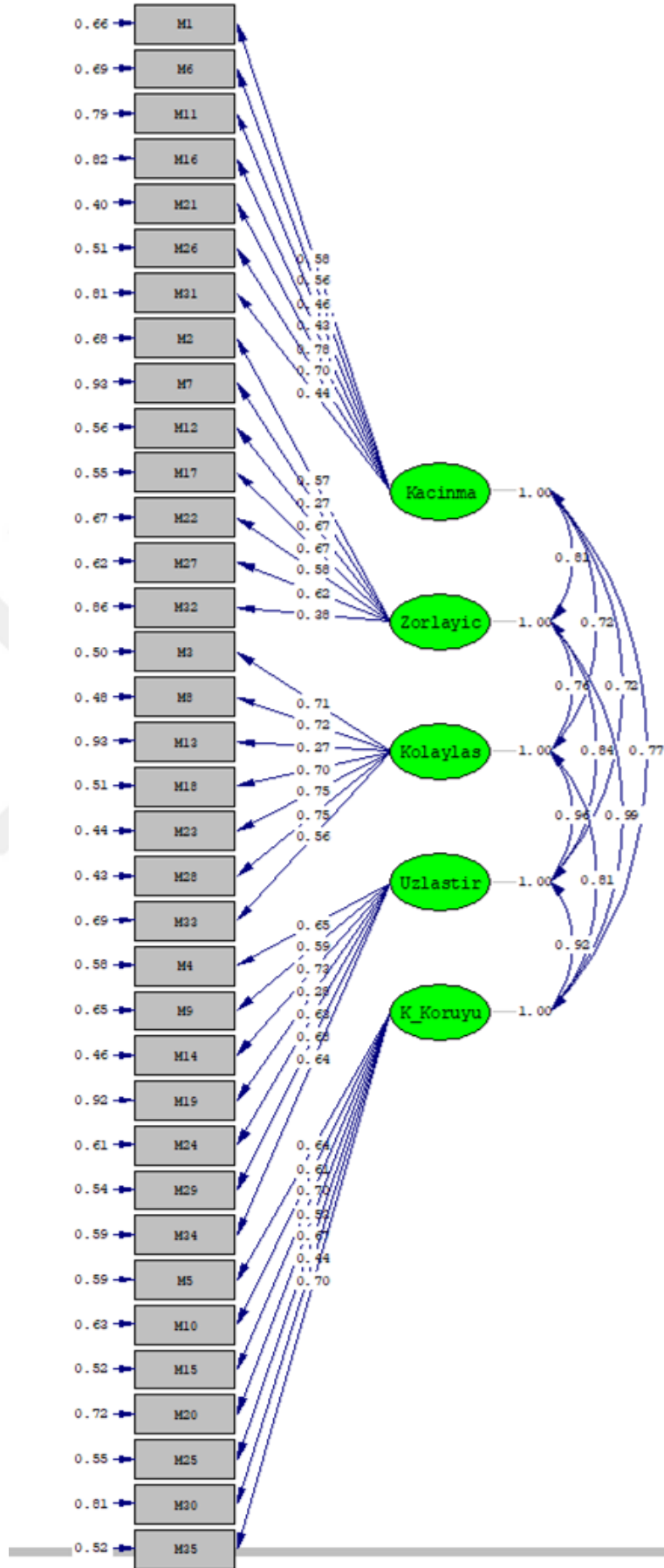
mutlak değeri $r \geq 0,90$ ise çok yüksek; $r=0,70-0,89$ ise yüksek; $r=0,30-0,69$ ise orta ve $r \leq 0,29$ ise düşük düzeyde bir ilişki olarak açıklanmıştır. Aracılık analizi, Hayes (2018) tarafından geliştirilmiş olan PROCESS eklentisinin SPSS programını kurulması ile doğrusal regresyon temelinde gerçekleştirilmiştir. PROCESS'te seçilene model Model 4'tür. Aracılık analizlerinde dolaylı etkilerin anlamlılığı ayrıca Sobel testi ile kontrol edilmiş güven aralıkları ile birlikte raporlanmıştır.



Şekil 3.2. Bilinçli farkındalık ölçeği için yol diyagramı.



Şekil 3.3. Çözüm odaklı envanter için yol diyagramı.



Şekil 3.4. Çatışma eylem stilleri ölçeği için yol diyagramı.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR

Çalışmanın bu kısmında yapılan araştırmaya yönelik bulgulara yer verilmiştir. İlk olarak ortaokul öğrencilerinin çatışma eylem stillerinin cinsiyet, sınıf, okul türü değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair bulgular sunulmuştur. Sonraki adımda ise çatışma eylem stillerinde çözüm odaklı düşünme ve bilinçli farkındalığın rolü olup olmadığı incelenmiştir.

4.1. Çatışma Eylem Stili Puanlarına İlişkin Bulgular

4.1.1. Çatışma eylem stili puanlarına ilişkin betimsel bulgular

Tablo 4.1.'de çatışma eylem stilleri ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin betimsel değerler özetlenmektedir.

Tablo 4.1. Çatışma Eylem Stili ölçeğine ait betimsel sonuçlar.

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	S.S.
Kaçınmacı	388	20,81	5,79
Zorlayıcı	388	21,71	5,38
Kolaylaştırıcı	388	22,41	6,04
Uzlaşmacı	388	23,70	5,70
Karşı Oyucu	388	23,37	5,63

Tablo 4.1 incelendiğinde kaçınmacı eylem stili alt boyutu toplam puanı ortalaması 20,81, zorlayıcı eylem stili alt boyutu toplam puanı ortalaması 21,71; kolaylaştırıcı eylem stili toplam puan ortalaması 22,41; uzlaşmacı eylem stili toplam puanı ortalaması 23,70; karşı koyucu eylem stili toplam puanı ortalaması 23,37 olduğu görülmektedir.

Çatışma eylem stillerinin cinsiyete, sınıf düzeyine ve okul türüne göre ortalamalar arası farklara ilişkin sonuçlar Tablo 4.2- Tablo 4.4 arasında özetlenmiştir.

4.1.2. Çatışma eylem stilleri puanlarının cinsiyete göre incelenmesi

Tablo 4.2.'de Çatışma Çözme Stilleri Ölçeği alt boyutları ve toplam puanının cinsiyete göre farklılaşma düzeyini belirlemek için yapılan t testine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.2. Çatışma Eylem Stili ölçeği alt boyutlarının cinsiyete göre t testi sonuçları.

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	t	p	η^2
Kaçınmacı	Kız	217	20,17	5,77	-2,49	0,01*	0,01
	Erkek	171	21,63	5,72			
Zorlayıcı	Kız	217	21,58	5,26	-0,50	0,61	-
	Erkek	171	21,86	5,53			
Kolaylaştırıcı	Kız	217	22,48	5,83	0,25	0,80	-
	Erkek	171	22,32	6,30			
Uzlaşmacı	Kız	217	23,77	5,54	0,30	0,76	-
	Erkek	171	23,60	5,92			
Karşı koyucu	Kız	217	23,52	5,55	0,56	0,57	-
	Erkek	171	23,19	5,74			

*p<0,05

Tablo 4.2 incelendiğinde kaçınmacı eylem stili toplam puan ortalamasının cinsiyete göre ($t=-2,49$; $p=0,01$) anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Kaçınmacı eylem stili üzerinde cinsiyetin düşük açıklama oranına sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,01$). Zorlayıcı eylem stili toplam puan ortalaması ($t=-0,50$; $p=0,61$), kolaylaştırıcı eylem stili toplam puan ortalaması ($t=0,25$; $p=0,80$), uzlaşmacı eylem stili toplam puan ortalaması ($t=0,30$; $p=0,76$) ve karşı koyucu eylem stili toplam puan ortalamasının ($t=0,55$; $p=0,57$) ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Alt boyutların ortalama puanlarına bakıldığında hem erkek öğrencilerde (23,77) hem de kızlar öğrencilerde (23,60) baskın olan çatışma eylem stili uzlaşmacı eylem stili olduğu görülmüştür.

4.1.3. Çatışma eylem stilleri puanlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi

Tablo 4.3.'de Çatışma Çözme Stilleri Ölçeği alt boyutları ve toplam puanına sınıf düzeyine göre farklılaşma düzeyini belirlemek için yapılan ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4.3 incelendiğinde çatışma eylem stili alt boyutları sınıf düzeylerine göre kaçınmacı eylem stili ($F=2,42$; $p=0,06$), kolaylaştırıcı eylem stili ($F=1,65$; $p=0,17$), uzlaşmacı eylem stili ($F=1,05$; $p=0,36$), karşı koyucu eylem stili ($F=1,55$; $p=0,20$) ve zorlayıcı eylem stili alt boyutunda ($F=2,11$; $p=0,07$) alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.3. Çatışma Eylem Stilleri alt boyut puanlarının sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Alt boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.S	F	p
Kaçınmacı	5	66	19,84	7,39	2,42 ^a	0,06
	6	108	21,53	6,12		
	7	113	21,52	4,89		
	8	101	19,89	4,95		
Zorlayıcı	5	66	20,13	6,40	2,11 ^a	0,07
	6	108	22,55	5,68		
	7	113	21,36	4,78		
	8	101	22,22	4,73		
Kolaylaştırıcı	5	66	22,06	7,23	1,65 ^a	0,17
	6	108	23,46	6,17		
	7	113	22,31	5,64		
	8	101	21,63	5,37		
Uzlaşmacı	5	66	23,15	6,91	1,05 ^a	0,36
	6	108	24,39	5,99		
	7	113	23,16	5,27		
	8	101	23,91	4,93		
Karşı Koyucu	5	66	22,39	6,85	1,55 ^a	0,20
	6	108	24,20	6,01		
	7	113	23,00	5,05		
	8	101	23,55	4,84		

a. Brown-Forsythe düzeltmesi

4.1.4. Çatışma eylem stilleri puanlarının okul türüne göre incelenmesi

Tablo 4.4'te Çatışma Çözme Stilleri Ölçeği alt boyutlarına ilişkin okul türüne göre farklılaşma düzeyini belirlemek için yapılan t testine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.4. Çatışma Eylem Stilleri ölçeğine ait alt boyut puanlarının okul türüne göre t testi sonuçları.

Alt Boyut	Okul Türü	N	$\bar{X}$	S.S	t	p
Kaçınmacı	İHO	222	20,99	5,61	0,70	0,48
	Düz	166	20,50	6,02		
Zorlayıcı	İHO	222	21,86	5,22	0,64	0,51
	Düz	166	21,50	5,59		
Kolaylaştırıcı	İHO	222	22,72	5,78	1,18	0,23
	Düz	166	21,99	6,35		
Uzlaşmacı	İHO	222	24,01	5,18	1,21	0,22
	Düz	166	23,28	6,32		
Karşı Koyucu	İHO	222	23,49	5,30	0,44	0,65
	Düz	166	23,22	6,06		

Tablo 4.4 incelendiğinde çatışma eylem stili düzeyi okul türüne göre kaçınmacı eylem stili ($t=0,70$; $p=0,48$), zorlayıcı eylem stili ($t=0,64$; $p=0,51$), kolaylaştırıcı eylem stili ($t=1,18$; $p=0,23$), uzlaşmacı eylem stili ($t=1,21$ $p=0,22$), karşı koyucu eylem stili ($t=0,44$; $p=0,65$) ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Her iki okul türünde de uzlaşmacı eylem stili baskın bulunmuştur.

4.2. Çözüm Odaklı Düşünme Puanlarına İlişkin Bulgular

4.2.1. Çözüm odaklı düşünme puanlarına ilişkin betimsel bulgular

Tablo 4.5.'te çözüm odaklı envanterin alt boyutları ve toplam puana ilişkin betimsel değerler özetlenmektedir.

Tablo 4.5. Çözüm Odaklı Envantere ait alt boyut ve toplam puanlara ilişkin sonuçlar.

Alt Boyut	N	$\bar{X}$	S.S.
Probleminden Ayırma	388	12,86	4,13
Hedefe Yönelim	388	15,99	5,25
Kaynakları Ele Geçirme	388	17,06	5,03
ÇOE toplam Puanı	388	45,92	10,79

Tablo 4.5 incelendiğinde probleminden ayrılma alt boyutu toplam puan ortalaması 12,86 hedefe yönelim alt boyutu aritmetik puan ortalamasını 15,99; kaynakları ele geçirme alt boyutu toplam puanı 17,06; çözüm odaklı envanter toplam puanı 45,92 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puanların düzeyi 'biraz katılıyorum' düzeyindedir.

4.2.2 Çözüm odaklı düşünme puanlarının cinsiyete göre incelenmesi

Tablo 4.6.'da Çözüm Odaklı Envanterin alt boyutları ve toplam puanının cinsiyete göre farklılaşma düzeyini belirlemek için yapılan t testine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.6. Çözüm Odaklı Envantere ait alt boyut ve toplam puanların cinsiyete göre t testi sonuçları.

Alt Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S.S.	t	p	η^2
Probleminden Ayırma	Kız	217	12,97	4,11	0,59	0,55	-
	Erkek	171	12,72	4,18			
Hedefe Yönelim	Kız	217	16,35	4,94	1,49 ^a	0,13	-
	Erkek	171	15,53	5,61			
Kaynakları Ele Geçirme	Kız	217	17,58	4,57	2,22 ^a	0,02*	0,01
	Erkek	171	16,41	5,51			
ÇOE Toplam Puan	Kız	217	42,48	9,88	1,80 ^a	0,07	-
	Erkek	171	40,46	11,79			

*p<0,05; a. Brown-Forsythe düzeltmesi

Tablo 4.6 incelendiğinde probleminden ayırma (t=0,59; p=0,55), hedefe yönelim (t=1,49; p= 0,12) ve ÇOE toplam puanı ortalamasının (t= 1,80; p=0,07) cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı; kaynakları ele geçirme alt boyutunda kızların ortalamasının erkeklerin ortalamasından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür (t=2,22; p=0,02). Kaynakları ele geçirme alt boyut puanları üzerinde cinsiyetin düşük düzeyde açıklama oranına sahip olduğu söylenebilir ($\eta^2=0,01$).

4.2.3. Çözüm odaklı düşünme puanlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi

Tablo 4.7.'de Çözüm Odaklı Envanterin alt boyutları ve toplam puanına ilişkin sınıfa göre farklılaşma düzeyini belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.7. Çözüm Odaklı Envantere ait alt boyut ve toplam puanların sınıfa göre ANOVA sonuçları.

Alt Boyut	Sınıf	N	$\bar{X}$	S.S.	F	p
Probleminden Ayırma	5	66	13,56	4,68	2,21	0,86
	6	108	12,20	4,31		
	7	113	12,62	3,76		
	8	101	13,38	3,88		
Hedefe Yönelim	5	66	15,78	5,71	0,38	0,76
	6	108	15,63	5,40		
	7	113	16,12	4,94		
	8	101	16,36	5,17		
Kaynakları Ele Geçirme	5	66	15,74	5,24	2,31	0,07
	6	108	16,95	5,58		
	7	113	17,74	4,56		
	8	101	17,29	4,68		
Çözüm Toplam	5	66	41,30	12,21	0,82	0,48
	6	108	40,39	12,03		
	7	113	41,96	9,67		
	8	101	42,65	6,56		

Tablo 4.7 incelendiğinde probleminden ayırma ($F=2,21$; $p=0,86$), hedefe yönelim alt boyutu ($F=0,38$; $p=0,76$), kaynakları ele geçirme alt boyutu ($F=2,31$; $p=0,07$) ve çözüm odaklı envanter toplam puanının ($F=0,82$; $p=0,48$) sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

4.2.4. Çözüm odaklı düşünme puanlarının okul türüne göre incelenmesi

Tablo 4.8'de Çözüm Odaklı Envanterin alt boyutları ve toplam puanlarının okul türüne göre farklılaşma düzeyini belirlemek için yapılan t testine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.8 incelendiğinde probleminden ayırma ($t=-1,17$; $p=0,85$), hedefe yönelim ($t=0,00$; $p=1,00$), kaynakları ele geçirme ($t=0,37$; $p=0,07$) ve ÇOE toplam puan ortalamasının ($t=0,02$; $p=0,97$) okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 4.8. Çözüm Odaklı Envantere ait alt boyut ve toplam puanların okul türüne göre t testi sonuçları.

Alt Boyut	Okul Türü	N	Ortalama	S.S.	t	p
Problemden Ayrılma	İHO	222	12,83	3,93	-1,17	0,85
	Düz	166	12,90	4,40		
Hedefe Yönelim	İHO	222	15,99	4,90	0,00 ^a	1,00
	Düz	166	15,99	5,70		
Kaynakları Ele Geçirme	İHO	222	17,15	4,59	0,37 ^a	0,70
	Düz	166	16,95	5,58		
ÇOE Toplam Puan	İHO	222	41,60	9,89	0,02	0,97
	Düz	166	41,57	11,93		

a. Brown-Forsythe düzeltmesi

4.3. Katılımcıların Bilinçli Farkındalık Puanlarına İlişkin Bulgular

4.3.1. Bilinçli farkındalık puanlarına ilişkin betimsel bulgular

Tablo 4.9’da Çocuk ve Ergenlerde Bilinçli Farkındalık ölçeğinin toplam puana ilişkin ortalama ve standart değerleri özetlenmektedir.

Tablo 4.9. ÇEBFÖ toplam puanlarına ilişkin betimsel sonuçlar.

N	Ortalama	S.S.
388	21,84	7,57

Tablo 4.9 incelendiğinde çocuk ve ergenlerde bilinçli farkındalık ölçeği toplam aritmetik puan ortalamasının 21,84 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan puan düzeyleri ‘bazen doğru’ yanıtı verme düzeyindedir.

4.3.2. Bilinçli farkındalık puanlarının cinsiyete göre incelenmesi

Tablo 4.10’de Çocuk ve Ergenlerde Bilinçli Farkındalık puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.10. ÇEBFÖ toplam puanlarının cinsiyete göre t testi sonuçları.

Cinsiyet	N	Ortalama	S.S.	t	p
Kız	217	21,42	7,63	-0,17	0,85
Erkek	171	21,56	7,50		

Tablo 4.10 incelendiğinde bilinçli farkındalık toplam puanının cinsiyete göre ($t=-0,17$; $p=0,85$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

4.3.3. Bilinçli farkındalık puanlarının sınıf düzeyine göre incelenmesi

Tablo 4.11’te Çocuk ve Ergenlerde Bilinçli Farkındalık Ölçeği toplam puanının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek için yapılan ANOVA testine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.11. ÇEBFÖ toplam puanlarının sınıf düzeyine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları.

Sınıf	n	Ortalama	S.S.	F	p	η^2
5	66	21,01	9,58	2,80 ^a	0,04*	0,02
6	108	22,13	8,54			
7	113	22,66	5,78			
8	101	19,77	6,43			

*p< 0,05; a. Brown-Forsythe düzeltmesi

Tablo 11 incelendiğinde sınıf düzeyleri arasında çocuk ve ergenlerde bilinçli farkındalık ölçeği toplam puanı (F=3,03; p=0,04) anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bilinçli farkındalık puanları varyansı üzerinde sınıf düzeyinin düşük düzeyde açıklama oranına sahip olduğu belirlenmiştir ($\eta^2=0,02$). Ortalamalar arasında gözlenen farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için grup varyanslarının homojen olmaması nedeniyle çoklu karşılaştırma testlerinden Tamhane T2 testi yapılmıştır ve sonuçlar Tablo 4.12’de özetlenmiştir.

Tablo 4.12. ÇEBFÖ toplam puanının sınıf düzeyine göre Tamhane’nin T2 testi sonuçları.

Grup(I)	Grup(J)	Ortalama Fark (I-J)	S.S.	p	Ortalama Fark İçin	%95 Güven Aralığı
					Alt Sınır	Üst Sınır
7	5	1,64	1,29	0,75	-1,84	5,14
	6	-0,52	0,98	0,99	-2,09	3,14
	8	2,90	0,84	0,00*	0,65	3,12

*p< 0,05;

Tablo 4.12 incelendiğinde 7. Sınıfların 8. Sınıflara göre bilinçli farkındalık puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p=0,00). Diğer ikili karşılaştırmalar arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

4.3.4. Bilinçli farkındalık puanlarının okul türüne göre incelenmesi

Tablo 4.13’te Çocuk ve Ergenlerde Bilinçli Farkındalık puanlarının okul türüne ilişkin t testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.13. ÇEBFÖ toplam puanlarının okul türüne göre t testi sonuçları.

Okul Türü	N	Ortalama	S.S.	t	p
İHO	222	21,61	7,49	0,38	0,70
Düz	166	21,31	7,68		

Tablo 4.13 incelendiğinde bilinçli farkındalık toplam puanının okul türüne göre ($t=0,38$; $p=0,70$) anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür.

4.4. Çatışma Eylem Stilleri Puanları ile Çözüm Odaklı Envanter Puanları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Tablo 4.14'te ÇES alt boyutlarına, ÇOE ve ÇEBFÖ ait toplam puanların Pearson korelasyon analizine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Tablo 4.14. Pearson korelasyon analizine ilişkin sonuçlar.

Değişken	İstatistik	ÇOE	ÇEBF	Kaçınmacı	Zorlayıcı	Kolaylaştırıcı	Uzlaşmacı
ÇEBFÖ	r	-0,27					
	p	0,00*					
Kaçınmacı	r	0,28	-0,20				
	p	0,00*	0,00*				
Zorlayıcı	r	0,32	-0,25	0,59			
	p	0,00*	0,00*	0,00*			
Kolaylaştırıcı	r	0,37	-0,13	0,52	0,53		
	p	0,00*	0,00*	0,00*	0,00*		
Uzlaşmacı	r	0,41	-0,14	0,51	0,57	0,77	
	p	0,00*	0,01*	0,00*	0,00*	0,00*	
Karşı Koyucu	r	0,43	-0,18	0,59	0,70	0,63	0,68
	p	0,00*	0,00*	0,00	0,00	0,00*	0,00*

* $p<0,05$

Tablo 4.14. incelendiğinde ele alınan değişkenlere yönelik korelasyon analiz sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre çatışma eylem stilleri ölçeği alt boyutlarından olan kaçınmacı eylem stili ve çözüm odaklı düşünme toplam puanı arasında ($r=-0,28$; $p=0,00$) ÇEBF ölçeği toplam puanı ($r=-0,20$; $p=0,00$) ile negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

Zorlayıcı eylem stili ile ÇOE toplam puanı arasında ($r=0,32$; $p=0,00$) pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken, ÇEBFÖ toplam puanı ile ($r=-0,25$; $p=0,00$) ile negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Kolaylaştırıcı eylem stili ile ÇOE toplam puanı arasında ($r=0,37$; $p=0,00$) pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken, ÇEBFÖ toplam puanı ile ($r=-0,23$; $p=0,00$) ile negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Uzlaşmacı eylem stili ile ÇOE toplam puanı arasında ($r=0,42$; $p=0,00$) pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken, ÇEBFÖ toplam puanı ile ($r=-0,14$; $p=0,00$) ile negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Karşı koyucu eylem stili ile ÇOE toplam puanı arasında ($r=0,43$; $p=0,00$) pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken,

ÇEBFÖ toplam puanı ile ($r=-0,8$; $p=0,00$) ile negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

4.5. Çatışma Eylem Stilleri ile Çözüm Odaklı Düşünme Arasındaki İlişkide Bilinçli Farkındalığın Aracılık Rolü

Şekil 3.1’de özetlenen araştırmanın aracılık modeli çatışma eylem stillerinin her biri için ayrı ayrı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4.15 ile Tablo 4.19 arasında sunulmuştur.

4.5.1. Kaçınmacı eylem stili için aracılık analizine ilişkin bulgular

Kaçınmacı eylem stili puanları ile çözüm odaklı düşünme puanları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık puanlarının aracı etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.15’te özetlenmiştir.

Tablo 4.15. Kaçınmacı eylem stili için aracılık analizi sonuçları.

Model	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Beta	Std. Hata	t	p	Güven aralığı alt	Güven aralığı üst
Model 1	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	33,84	2,16	15,66	0,00	29,59	38,08
		Kaçınmacı Eylem Stili	0,58	0,10	5,81	0,00*	0,38	0,78
		F=33,74; p=0,00; R=0,29; R ² =0,08						
Model 2	Bilinçli Farkındalık	Sabit	27,05	1,41	19,22	0,00*	24,28	29,81
		Kaçınmacı Eylem Stili	-0,27	0,07	-4,10	0,00*	-0,40	-0,14
		F=16,82; p=0,00; R=0,20; R ² =0,04						
Model 3	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	43,20	2,95	14,65	0,00	37,40	48,99
		Kaçınmacı Eylem Stili	0,49	0,10	4,90	0,00*	0,29	0,68
		Bilinçli Farkındalık	-0,35	0,08	-4,54	0,00*	-0,50	-0,20
		F=28,03; p=0,00; R=0,36; R ² =0,13						

*p<0,05

Tablo 4.15 incelendiğinde Model 1’e göre kaçınmacı eylem stilinin çözüm odaklı düşünmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=33,74$; $p<0,05$). Model 1’de tanımlanan c katsayısı 0,58 olarak hesaplanmıştır. Buna göre kaçınmacı eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,58 birimlik artışına neden olmaktadır ve kaçınmacı eylem stili puanları, çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %8’ini açıklamaktadır. Model 1’e ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Çözüm odaklı düşünme} = 33,84 + 0,58 * \text{Kaçınmacı eylem stili}$$

Tablo 4.15’te özetlenen Model 2’ye göre kaçınmacı eylem stilinin bilinçli farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=16,82$; $p<0,05$). Model 2’de tanımlanan a

katsayısı -0,27 olarak hesaplanmıştır. Buna göre kaçınmacı eylem stili puanları bir birim arttığında bilinçli farkındalık puanlarında 0,27 birimlik azalmaya neden olmaktadır ve kaçınmacı eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %4'ünü açıklamaktadır. Model 2'ye ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Bilinçli farkındalık} = 27,05 - 0,27 * \text{Kaçınmacı eylem stili}$$

Tablo 4.15'te özetlenen Model 3'e göre kaçınmacı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanlarının, çözüm odaklı düşünme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=28,03$; $p<0,05$). Model 3'te tanımlanan c' katsayısı 0,49; b katsayısı ise -0,35 olarak hesaplanmış ve bu katsayılar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Buna göre kaçınmacı eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,49 birimlik bir artışa neden olurken bilinçli farkındalık puanları bir birim arttığında ise çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,35 birimlik bir azalışa neden olmaktadır. Ayrıca kaçınmacı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanları birlikte çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %13'ünü açıklamaktadır. Kaçınmacı eylem stili'nin çözüm odaklı düşünme üzerindeki toplam etkisi $c=0,58$ iken bilinçli farkındalığın modele dahil edilmesiyle kaçınmacı eylem stili'nin çözüm odaklı düşünme üzerindeki doğrudan etkisi $c'=0,49$ olarak hesaplanmıştır. Dolaylı etki 0,09'dur ($a*b=0,27*0,35$) ve Sobel testine göre dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($Z=2,89$; $p=0,00$; güven aralığı: 0,03-0,18). Sonuç olarak kaçınmacı eylem stili ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın zayıf düzeyli bir aracılık rolü bulunmuştur. Model 3'e ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Çözüm odaklı düşünme} = 43,20 + 0,49 * \text{Kaçınmacı eylem stili} - 0,35 * \text{Bilinçli farkındalık}$$

4.5.2. Zorlayıcı eylem stili için aracılık analizine ilişkin bulgular

Zorlayıcı eylem stili puanları ile çözüm odaklı düşünme puanları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık puanlarının aracı etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.16'da özetlenmiştir.

Tablo 4.16. Zorlayıcı eylem stili için aracılık analizi sonuçları.

Model	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Beta	Std, Hata	t	p	Güven aralığı alt	Güven aralığı üst
Model 1	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	30,56	2,38	12,86	0,00	25,89	35,23
		Zorlayıcı Eylem Stili	0,71	0,11	6,66	0,00	0,50	0,92
		F=44,37; p=0,00; R=0,32; R ² =0,10						
Model 2	Bilinçli Farkındalık	Sabit	29,14	1,55	18,80	0,00	26,09	32,19
		Zorlayıcı Eylem Stili	-0,35	0,10	-5,09	0,00	-0,49	-0,22
		F=25,90; p=0,00; R=0,25; R ² =0,06						
Model 3	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	39,77	3,22	12,34	0,00	33,44	46,10
		Zorlayıcı Eylem Stili	0,60	0,11	5,54	0,00	0,38	0,81
		Bilinçli Farkındalık	-0,32	0,08	-4,13	0,00	-0,47	-0,17
		F=31,66; p=0,00; R=0,38; R ² =0,14						

Tablo 4.16 incelendiğinde Model 1'e göre zorlayıcı eylem stilinin çözüm odaklı düşünmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (F=44,37; p<0,05). Model 1'de tanımlanan c katsayısı 0,71 olarak hesaplanmıştır. Buna göre zorlayıcı eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,71 birimlik artışına neden olmaktadır ve zorlayıcı eylem stili puanları, çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %10'unu açıklamaktadır. Model 1'e ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Çözüm odaklı düşünme} = 30,56 + 0,71 * \text{Zorlayıcı eylem stili}$$

Tablo 4.16'da özetlenen Model 2'ye göre zorlayıcı eylem stilinin bilinçli farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (F=25,90; p<0,05). Model 2'de tanımlanan a katsayısı -0,35 olarak hesaplanmıştır. Buna göre zorlayıcı eylem stili puanları bir birim arttığında bilinçli farkındalık puanlarında 0,35 birimlik azalmaya neden olmaktadır ve zorlayıcı eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %6'sını açıklamaktadır. Model 2'ye ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Bilinçli farkındalık} = 29,14 - 0,35 * \text{Zorlayıcı eylem stili}$$

Tablo 4.16'da özetlenen Model 3'e göre zorlayıcı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanlarının, çözüm odaklı düşünme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (F=31,66; p<0,05). Model 3'te tanımlanan c' katsayısı 0,60; b katsayısı ise -0,32 olarak hesaplanmış ve bu katsayılar istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05). Buna göre zorlayıcı eylem

stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,60 birimlik bir artışa neden olurken bilinçli farkındalık puanları bir birim arttığında ise çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,32 birimlik bir azalışa neden olmaktadır. Ayrıca zorlayıcı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanları birlikte çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %14'ünü açıklamaktadır. Zorlayıcı eylem stilinin çözüm odaklı düşünme üzerindeki toplam etkisi $c=0,71$ iken bilinçli farkındalığın modele dahil edilmesiyle zorlayıcı eylem stilinin çözüm odaklı düşünme üzerindeki doğrudan etkisi $c'=0,60$ olarak hesaplanmıştır. Dolaylı etki ise 0,11'dir ($a*b=0,35*0,32$) ve istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur ($Z=2,63$; $p=0,00$; güven aralığı: 0,04-0,21). Sonuç olarak zorlayıcı eylem stili ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın zayıf düzeyli bir aracılık rolü bulunmuştur. Model 3'e ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Çözüm odaklı düşünme} = 39,77 + 0,60 * \text{Zorlayıcı eylem stili} - 0,32 * \text{Bilinçli farkındalık}$$

4.5.3. Kolaylaştırıcı eylem stili için aracılık analizine ilişkin bulgular

Kolaylaştırıcı eylem stili puanları ile çözüm odaklı düşünme puanları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık puanlarının aracı etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.17'de özetlenmiştir.

Tablo 4.17. Kolaylaştırıcı eylem stili için aracılık analizi sonuçları.

Model	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Beta	Std, Hata	t	p	Güven aralığı alt	Güven aralığı üst
Model 1	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	29,86	2,16	13,82	0,00	25,61	34,11
		Kolaylaştırıcı Eylem Stili	0,72	0,93	7,70	0,00	0,53	0,89
		F=59,28; p=0,00; R=0,36; R ² =0,13						
Model 2	Bilinçli Farkındalık	Sabit	25,24	1,46	17,20	0,00	22,36	28,13
		Kolaylaştırıcı Eylem Stili	-0,17	-0,06	2,65	0,00	-0,29	-0,04
		F=7,05; p=0,00; R=0,13; R ² =0,01						
Model 3	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	38,75	2,79	13,87	0,00	33,26	44,24
		Kolaylaştırıcı Eylem Stili	0,66	0,09	7,20	0,00	0,47	0,83
		Bilinçli Farkındalık	-0,35	0,07	4,83	0,00	-0,49	-0,20
		F=43,03; p=0,00; R=0,42; R ² =0,18						

Tablo 4.17 incelendiğinde Model 1'e göre kolaylaştırıcı eylem stilinin çözüm odaklı düşünmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=59,28$; $p<0,05$). Model 1'de tanımlanan c katsayısı 0,72 olarak hesaplanmıştır. Buna göre kolaylaştırıcı eylem stili puanları

bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,72 birimlik artışına neden olmaktadır ve kolaylaştırıcı eylem stili puanları, çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %13'ünü açıklamaktadır. Model 1'e ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Çözüm odaklı düşünme} = 29,86 + 0,72 * \text{Kolaylaştırıcı eylem stili}$$

Tablo 4.17'de özetlenen Model 2'ye göre kolaylaştırıcı eylem stili bilinci farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=7,05$; $p<0,05$). Model 2'de tanımlanan a katsayısı -0,17 olarak hesaplanmıştır. Buna göre kolaylaştırıcı eylem stili puanları bir birim arttığında bilinçli farkındalık puanlarında 0,17 birimlik azalışa neden olmaktadır ve kolaylaştırıcı eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %1'ini açıklamaktadır. Model 2'ye ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Bilinçli farkındalık} = 25,24 - 0,17 * \text{Kolaylaştırıcı eylem stili}$$

Tablo 4.17'de özetlenen Model 3'e göre kolaylaştırıcı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanlarının, çözüm odaklı düşünme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=43,03$; $p<0,05$). Model 3'te tanımlanan c' katsayısı 0,66; b katsayısı ise -0,35 olarak hesaplanmış ve bu katsayılar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Buna göre kolaylaştırıcı eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,66 birimlik bir artışa neden olurken bilinçli farkındalık puanları bir birim arttığında ise çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,35 birimlik bir azalışa neden olmaktadır. Ayrıca kolaylaştırıcı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanları birlikte çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %18'ini açıklamaktadır. Kolaylaştırıcı eylem stili çözüm odaklı düşünme üzerindeki toplam etkisi $c=0,72$ iken aracı değişkenin modele dahil edilmesiyle kolaylaştırıcı eylem stili çözüm odaklı düşünme üzerindeki doğrudan etkisi $c'=0,66$ olarak hesaplanmıştır. Bu durumda dolaylı etki ise 0,06'dir ($a*b=0,17*0,35$) ve Sobel testine göre gözlenen değişimin anlamlı olduğu bulunmuştur ($Z=2,47$; $p=0,01$; güven aralığı: 0,01-0,13). Sonuç olarak kolaylaştırıcı eylem stili ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın zayıf düzeyli bir aracılık rolü bulunmuştur. Model 3'e ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Çözüm odaklı düşünme} = 38,75 + 0,66 * \text{Kolaylaştırıcı eylem stili} - 0,35 * \text{Bilinçli farkındalık}$$

4.5.4. Uzlaşmacı eylem stili için aracılık analizine ilişkin bulgular

Uzlaşmacı eylem stili puanları ile çözüm odaklı düşünme puanları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık puanlarının aracı etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.18’de özetlenmiştir.

Tablo 4.18. Uzlaşmacı eylem stili için aracılık analizi sonuçları.

Model	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Beta	Std, Hata	t	p	Güven aralığı alt	Güven aralığı üst
Model 1	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	25,44	2,34	10,84	0,00	20,83	30,05
		Uzlaşmacı Eylem Stili	0,86	0,10	8,98	0,00	0,67	1,05
		F=80,66; p=0,00; R=0,41; R ² =0,17						
Model 2	Bilinçli Farkındalık	Sabit	25,77	1,63	15,81	0,00	22,57	28,99
		Uzlaşmacı Eylem Stili	-0,18	0,07	2,70	0,00	-0,31	-0,04
		F=7,34; p=0,00; R=0,13; R ² =0,01						
Model 3	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	34,20	2,92	11,67	0,00	28,44	39,97
		Uzlaşmacı Eylem Stili	0,80	0,09	8,49	0,00	0,61	0,98
		Bilinçli Farkındalık	-0,34	0,07	4,76	0,00	-0,49	-0,19
		F=53,97; p=0,00; R=0,46; R ² =0,21						

Tablo 4.18 incelendiğinde Model 1’e göre uzlaşmacı eylem stili çözüm odaklı düşünmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (F=80,66; p<0,05). Model 1’de tanımlanan c katsayısı 0,86 olarak hesaplanmıştır. Buna göre uzlaşmacı eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,86 birimlik artışına neden olmaktadır ve uzlaşmacı eylem stili puanları, çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %17’sini açıklamaktadır. Model 1’e ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Çözüm odaklı düşünme} = 25,44 + 0,86 * \text{Uzlaşmacı eylem stili}$$

Tablo 4.18’de özetlenen Model 2’ye göre uzlaşmacı eylem stili bilinçli farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur (F=7,34; p<0,05). Model 2’de tanımlanan a katsayısı -0,18 olarak hesaplanmıştır. Buna göre uzlaşmacı eylem stili puanları bir birim arttığında bilinçli farkındalık puanlarında 0,18 birimlik azalışa neden olmaktadır ve uzlaşmacı eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %1’ini açıklamaktadır. Model 2’ye ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Bilinçli farkındalık} = 25,77 - 0,18 * \text{Uzlaşmacı eylem stili}$$

Tablo 4.18’de özetlenen Model 3’e göre uzlaşmacı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanlarının, çözüm odaklı düşünme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur

($F=53,97$; $p<0,05$). Model 3'te tanımlanan c' katsayısı 0,80; b katsayısı ise -0,34 olarak hesaplanmış ve bu katsayılar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Buna göre uzlaşmacı eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,80 birimlik bir artışa neden olurken bilinçli farkındalık puanları bir birim arttığında ise çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,34 birimlik bir azalışa neden olmaktadır. Ayrıca uzlaşmacı eylem stili ve bilinçli farkındalık puanları birlikte çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %21'ini açıklamaktadır. Uzlaşmacı eylem stilinin çözüm odaklı düşünme üzerindeki toplam etkisi $c=0,86$ iken aracı değişkenin modele dahil edilmesiyle uzlaşmacı eylem stilinin çözüm odaklı düşünme üzerindeki doğrudan etkisi $c'=0,80$ olarak hesaplanmıştır. Böylece dolaylı etki 0,06 birim ($a*b=0,18*0,34=0,06$) olarak hesaplanır ve istatistiksel olarak da anlamlıdır ($Z=2,27$; $p=0,02$; güven aralığı: 0,01-0,13). Sonuç olarak uzlaşmacı eylem stili ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın zayıf düzeyli bir aracılık rolü bulunmuştur. Model 3'e ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Çözüm odaklı düşünme} = 34,20 + 0,80 * \text{Uzlaşmacı eylem stili} - 0,34 * \text{Bilinçli farkındalık}$$

4.5.5. Karşı koyucu eylem stili için aracılık analizine ilişkin bulgular

Karşı koyucu eylem stili puanları ile çözüm odaklı düşünme puanları arasındaki ilişkide bilinçli farkındalık puanlarının aracı etkisine ilişkin sonuçlar Tablo 4.19'da özetlenmiştir.

Tablo 4.19. Karşı Koyucu eylem stili için aracılık analizi sonuçları.

Model	Bağımlı değişken	Bağımsız değişken	Beta	Std, Hata	t	p	Güven aralığı alt	Güven aralığı üst
Model 1	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	24,94	2,33	10,69	0,00	20,35	29,52
		Karşı Koyucu Eylem Stili	0,89	0,09	9,25	0,00	0,70	1,08
		F=85,69; p=0,00; R=0,42; R ² =0,18						
Model 2	Bilinçli Farkındalık	Sabit	27,27	1,61	16,87	0,00	29,09	30,45
		Karşı Koyucu Eylem Stili	-0,24	0,06	-3,68	0,00	-0,37	-0,11
		F=13,56; p=0,00; R=0,18; R ² =0,03						
Model 3	Çözüm Odaklı Düşünme	Sabit	33,39	3,00	11,10	0,00	27,48	39,30
		Karşı Koyucu Eylem Stili	0,82	0,09	8,50	0,00	0,63	1,01
		Bilinçli Farkındalık	-0,30	0,07	4,31	0,00	-0,45	-0,16
		F=54,11; p=0,00; R=0,46; R ² =0,21						

Tablo 4.19 incelendiğinde Model 1'e göre karşı koyucu eylem stilinin çözüm odaklı düşünmenin anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=85,69$; $p<0,05$). Model 1'de tanımlanan c katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Buna göre karşı koyucu eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,89 birimlik artışına neden olmaktadır ve karşı koyucu eylem stili puanları, çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %18'ini açıklamaktadır. Model 1'e ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Çözüm odaklı düşünme} = 24,94 + 0,89 * \text{Karşı koyucu eylem stili}$$

Tablo 4.19'da özetlenen Model 2'ye göre karşı koyucu eylem stilinin bilinçli farkındalığın anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=13,56$; $p<0,05$). Model 2'de tanımlanan a katsayısı -0,24 olarak hesaplanmıştır. Buna göre karşı koyucu eylem stili puanları bir birim arttığında bilinçli farkındalık puanlarında 0,24 birimlik azalışa neden olmaktadır ve karşı koyucu eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %3'ünü açıklamaktadır. Model 2'ye ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Bilinçli farkındalık} = 27,27 - 0,24 * \text{Karşı koyucu eylem stili}$$

Tablo 4.19'da özetlenen Model 3'e göre karşı koyucu eylem stili ve bilinçli farkındalık puanlarının, çözüm odaklı düşünme puanlarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur ($F=54,11$; $p<0,05$). Model 3'te tanımlanan c' katsayısı 0,82; b katsayısı ise -0,30 olarak hesaplanmış ve bu katsayılar istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$). Buna göre karşı koyucu eylem stili puanları bir birim arttığında çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,82 birimlik bir artışa neden olurken bilinçli farkındalık puanları bir birim arttığında ise çözüm odaklı düşünme puanlarında 0,30 birimlik bir azalışa neden olmaktadır. Ayrıca karşı koyucu eylem stili ve bilinçli farkındalık puanları birlikte çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %21'ini açıklamaktadır. Karşı koyucu eylem stilinin çözüm odaklı düşünme üzerindeki toplam etkisi $c=0,89$ iken bilinçli farkındalığın modele dahil edilmesiyle karşı koyucu eylem stilinin çözüm odaklı düşünme üzerindeki doğrudan etkisi $c'=0,82$ olarak hesaplanmıştır. Dolaylı etki ise $a*b=0,24*0,30=0,07$ 'dir ve Sobel testine göre istatistiksel olarak anlamlıdır ($Z=2,71$; $p=0,001$; güven aralığı: 0,02-0,15). Sonuç olarak karşı koyucu eylem stili ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın zayıf düzeyli bir aracılık rolü bulunmuştur. Model 3'e ilişkin regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Çözüm odaklı düşünme} = 33,39 + 0,82 * \text{Karşı koyucu eylem stili} - 0,30 * \text{Bilinçli farkındalık}$$

BÖLÜM 5

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen sonuçlar alan yazın çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır. Sonraki aşamada bulgulara ilişkin sonuçlara yer verilerek bu sonuçların ışığında öneriler sunulmuştur.

5.1. Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen çatışma eylem stillerinin çözüm odaklı düşünmede bilinçli farkındalığın aracılık rolüne ek olarak çatışma eylem stilleri, çözüm odaklı düşünme ve bilinçli farkındalığın cinsiyet, sınıf, okul türü ve uyruğa göre elde edilen sonuçlar alan yazınla ilişkili biçimde tartışılarak yorumlanmıştır.

5.1.1 Çatışma Eylem Stillerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışma kapsamında öğrencilerin çatışma eylem stilleri alt boyut ortalama puanlarının birbirine çok yakın olması nedeniyle öğrencilerin hangi baskın çatışma eylemi stilini kullandığı belirlenmemiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında Karadağ ve Tosun (2014) Türk katılımcıların çatışma eylem stillerinde tam bir ayrışmaya gitmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç öğrencilerin ortalama olarak birbirine benzer şekilde çatışma eylem stilleri sergilediklerini ortaya koymuştur. Bulgularda yalnızca çatışma eylem stili alt boyutlarından kaçınmacı eylem stilinin cinsiyete göre anlamlı farklılaşma gösterdiği bulunmuştur. Erkek öğrencilerin kaçınmacı eylem stilinden aldıkları toplam puan kız öğrencilerden daha yüksektir. Zorlayıcı, uzlaşmacı, kolaylaştırıcı ve karşı koyucu eylem stillerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alt boyutların toplam puanlarına bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin her ikisi de uzlaşmacı eylem stilinden daha yüksek puan almıştır fakat tüm eylem stillerinde puanlar birbirlerine oldukça yakın bulunmuştur.

Alan yazın incelendiğinde, bu araştırmanın bulgularına benzer şekilde Kavil (2023), lise öğrenciler ile yaptığı çalışmada cinsiyet ile çatışma çözme eylem stili arasında bir farklılaşma bulamamıştır. Dede (2015), lise öğrencilerinin çatışma çözme eylem stilleri ve bağlanma stillerini bazı değişkenlerle incelediği araştırmasında çatışma çözme eylem stilleri cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. Bu çalışmanın bulgularından farklı olarak Demiröz (2023), araştırmasında kaçınmacı ve uzlaşmacı eylem stili alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her iki alt boyutta da erkekler kadınlardan daha yüksek

puan almışlardır. Roczen vd. (2017), 8.-10. sınıf adolesanlarda erkeklerin kızlara göre zorlayıcı çatışma stiline daha fazla yöneldiğini raporlarken kızların erkeklere göre uzlaşmacı çatışma davranışını sergilemeye daha yatkın olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Çatışma eylem stillerinin hiçbir alt boyutunda öğrencilerin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm sınıf düzeylerinde en yüksek puan uzlaşmacı eylem stilinden alınmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak Roczen vd. (2017) 8.-10. sınıf öğrencilerle yürüttükleri çalışmalarının sonunca yaş ilerledikçe kaçınmacı ve uzlaşmacı stratejileri kullanma eğiliminin azaldığını ifade ederken diğer çatışma davranışlarında yaş ile anlamlı bir ilişki çıkmadığını ifade etmişlerdir. Bu çalışma ile paralel olarak; Rehber (2007), 6. ve 7. sınıflarla yaptığı araştırmasında çatışma çözümü davranışlarının sınıf düzeyiyle anlamlı bir ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çatal'ın (2019) öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında ise çatışma eylem stillerinin kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı ve uzlaştırmacı alt boyutlarında sınıfa göre farklılaşmadığı sonucunu bulmuştur. Çatal (2019) bu durumu öğrencilerin sınıf düzeylerinin ve yaşlarının birbirine yakın olması ve ergenlik dönemlerinin benzer tipik özellik göstermesinden dolayı öğrencilerin benzer çatışma stillerini kullandıkları şeklinde yorumlamıştır. Bu tez çalışmasında araştırmaya katılan öğrencilerin yaşı 11-15 (5.-8. sınıf öğrencileri) arasında değişmektedir. Literatür incelendiğinde ergenlik tanımları, başlangıcını ve sonunu belirlemek için oldukça değişken yaş aralıkları sunar ve bu yaş aralıkları, toplumların kültürel değerleri, toplumsal roller ve statülerle bağlantılı olarak farklılık gösterebilir. Ergenliğin başlangıcı ve sonlanışı, araştırmacılara göre değişkenlik gösterir; bazıları başlangıcı 11-13 yaş arasında belirtirken, sonlanışı 17-24 yaşlarına kadar uzatabilirler (Yavuzer, 2005). Aynı zamanda bu dönem Erikson'a göre kimliğe karşı rol karmaşası dönemi olarak ifade edilmektedir. Çocukluktan yetişkinliğe geçiş evresinde ara bir dönem olan ergenlik dönemini kapsayan bu evrenin temel krizi kimlik bütünlüğüne karşılık kimlik karmaşasıdır (Yazgan-İnanç ve Yerlikaya, 2017). Kişi bu dönemde kim olduğunu düşünür. Bu sebeplerle bu çalışmada öğrencilerin çatışma stillerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermesinin nedeni olarak Çatal'ın (2019) yorumladığı gibi öğrencilerin tipik ergenlik özelliklerine sahip olması gösterilebilir.

Çatışma eylem stili düzeyi tüm alt boyutlarında (kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaşmacı ve karşı koyucu eylem stili) okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Birbirine çok yakın değerler olması ile birlikte alt boyutların ortalaması birbiriyle karşılaştırıldığında hem imam hatip ortaokulu hem de düz ortaokul öğrencileri

uzlaşmacı eylem stilinden en yüksek puanı almıştır. Bu durum öğrencilerin karşılaştıkları çatışma durumları karşısında hem amaçlarına hem ilişkilerine önem vererek çözüm yolları aradıklarının göstergesidir. Alan yazın incelendiğinde çatışma eylem stillerini okul türleri (düz, imam hatip) açısından karşılaştıran sınırlı sayıda çalışma vardır. Yavuzer vd. (2013) ergenlerin çatışma çözme davranışlarını incelediği araştırmasında çatışma çözme stillerinin okul türüne göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Anadolu Lisesi öğrencilerinin uzlaşmacı ve karşı koyucu puanları Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Tuncer Uçar'ın (2016) Samsun ilinde yaptığı çalışmada, beş farklı okul türü arasında, İmam-Hatip Lisesi öğrencilerinin şiddet eğiliminin Fen ve Sosyal Bilimler liselerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5.1.2 Çözüm Odaklı Düşünmeye İlişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmada probleminden ayırma, hedefe yönelim ve ÇOE toplam puanı cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Öğrenciler, kaynakları ele geçirme alt boyutundan en yüksek puanı almışlardır. Ayrıca kız öğrencilerin kaynakları ele geçirme alt boyutundan aldıkları puan erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

Alan yazın incelendiğinde cinsiyet ve çözüm odaklı düşünme ile ilgili farklı sonuçları görmek mümkündür. Koca (2021), 9.-12 sınıf (14-19 yaş arası) öğrencileri üzerinde yaptığı yaptığı çalışmada kız (N=293) ve erkek (N=280) öğrencilerin çözüm odaklı düşünme enavterinden alınan toplam ve alt boyut ortalama puanlarının anlamlı farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Koca'nın (2021) çalışmada hedefe yönelim alt boyutunda kızların ortalaması erkeklerden daha yüksek bulunurken kaynakları ele geçirme, probleminden ayırma ve ölçme aracının toplamında erkeklerin ortalaması kızların ortalamasından daha yüksek bulunmuştur. Şanal Karahan vd. (2017) eğitim fakültesindeki öğrencilerin çözüm odaklı düşünme ve empati düzeyleri ile ilgili yaptığı çalışmada cinsiyet ile çözüm odaklı düşünme arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Çalışması sonucu erkelerin çözüm odaklılığı kadınlardan fazla çıkmıştır. Aydoğdu (2020), öğretmenlerde çözüm odaklı düşünmeyi farklı değişkenlerle incelediği araştırmasında çözüm odaklı düşünmenin probleminden ayırma ve kaynakları ele geçirme alt boyutunun cinsiyete göre anlamlı farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Sarı, Uyumaz ve Kaya'nın (2019) çözüm odaklılığın farklı değişkenler açısından yordayıcılığını incelediği araştırmasında 176 kadın 74'ü erkek öğrenciden oluşan 250 öğretmen adayı öğrencinin çözüm odaklı düşünme ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Karahan vd. (2017) üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları çalışmada çözüm odaklı düşünme becerisinin cinsiyete göre farklılaştığı

ve erkeklerde çözüm odaklı düşünmenin kadınlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada çözüm odaklı düşünme toplam puan ortalaması cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma göstermemiştir. Ortaya çıkan bu farklı sonuçların sebepleri iletişim becerilerinin karmaşık doğası ve etkileyen birçok faktör arasındaki çeşitlilikten kaynaklanmaktadır; bu faktörler arasında iletişim becerilerini geliştirme fırsatlarındaki çeşitlilik, cinsiyet rolleri ve sosyalleşme düzeyleri gibi etmenler bulunmaktadır.

Bu çalışmada çözüm odaklı envanterin alt boyutlarında (problemden ayrılma, kaynakları ele geçirme alt boyutları) ve çözüm odaklı envanter toplam puanında sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde istatistiksel farklılık bulunmamıştır. Öğrencilerin çözüm odaklı düşünme becerileri ile sınıf düzeyi arasında farklılaşma olmaması aralarında büyük yaş farklılıkları olmaması ve yakın zamanda birbirlerine benzer yaşam deneyimleri yaşamış olmalarıyla açıklanabilir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Koca (2021) problemden ayırma, hedefe yönelim ve ÇOE toplam puanı ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Alan yazını incelendiğinde ergenler ve çözüm odaklı düşünme becerisi ile ilgili yapılan çalışmalar çoğunlukla kısa süreli çözüm odaklı danışma ve müdahale programları ile yapılmış çalışmalardır.

Çözüm odaklı envanterin problemden ayrılma, hedefe yönelim, kaynakları ele geçirme alt boyutları ve ÇOE toplam puanı okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Koca (2021) çalışmasında lise türü ile problemden ayırma ve hedefe yönelim ve ÇOE toplam puanı arasındaki ilişkileri incelemiştir. Koca (2021) bu çalışmaya benzer şekilde problemden ayırma ve hedefe yönelim alt boyutlarında imam hatip lisesi ile normal lise öğrencileri arasında bir fark gözlemlenmezken ÇOE toplam puanının imam hatip lisesi öğrencilerinde düz lise öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Ayrıca kaynakları ele geçirme boyutunda ise fen lisesi öğrencilerinin düz lise öğrencilerinden ortalaması daha yüksek bulunmuştur. Literatürde okul türü ve çözüm odaklı yaklaşımla ilgili sınırlı sayıda çalışma vardır.

5.1.3 Bilinçli Farkındalığa ilişkin Bulguların Tartışılması

Bu çalışmaya göre çocuk ve ergenlerde bilinçli farkındalık toplam puanının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde mevcut çalışmaya paralel olarak, Tuncer'in (2017) 149 erkek, 78 kızdan oluşan 227 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını

sonucuna ulaşılmıştır. Özyurt'un (2020) ergenlerle yaptığı çalışmasında bilinçli farkındalık düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Brown vd. (2011) ve Şehidoğlu (2014) ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar mevcut araştırma ile paralellik göstermektedir. Bu çalışmada bilinçli farkındalık ölçeğinden alınan puanlar 'bazen doğru' düzeyindedir. Katılımcıların ölçeği puanlarken 'bazen doğru' yanıtını verdikleri görülmüştür. Bu sonuç bilinçli farkındalık düzeylerinin çok gelişmiş olmadığını göstermektedir. Bilinçli farkındalık geliştirilebilir bir özelliktir. Son zamanlarda çeşitli oturumlar, beden egzersizleri ve meditasyon gibi uygulamalarla bilinçli farkındalık yaygınlaşmaktadır. Bu araştırma sonucunda ölçek puan düzeylerine göre örneklem grubunda bilinçli farkındalığın geliştirilmesi gereken bir özellik olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Bu çalışmada çocuk ve ergenlerde bilinçli farkındalık ortalamasında yalnızca 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. 7. Sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri 8. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek bulunmuştur. Ancak etki büyüklüğü açısından önemli düzeyde bir farklılaşma değildir. Alan yazın incelendiğinde bilinçli farkındalıkla sınıf düzeyi arasındaki ilişkide farklı sonuçları görmek mümkündür. Karakaş'ın (2020) ve Özyurt'un (2020) ergenlerin bilinçli farkındalık düzeylerini incelediği araştırmalarında bilinçli farkındalıkla sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak Güldal (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise 9. Sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyinin 10. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğunu raporlamıştır. Yiğit'in (2021) araştırmasında ise 9. Sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri 12. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır. Çalışkan'ın (2020) yaptığı çalışmada da 11. Sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri 12. Sınıf öğrencilerinden daha yüksek çıkmıştır. Bu çalışmada 7. Sınıfların bilinçli farkındalık düzeyleri 8. Sınıflardan daha yüksek çıkmıştır. 8. sınıfa giden öğrencilerin ülkemizde ortaokul son sınıfta liselere geçiş için yapılan sınavlara odaklanır ve dikkatlerini sınav konusu üzerinde yoğunlaştırmaktadırlar. Sınavın kaygısı ve stresi ile yaşadıkları ana, duygularına ve bu duyguların bedenlerinde oluşturdukları hislere odaklanmadan olumsuz etkilendikleri söylenebilir. Bu sebeple 8. Sınıf öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeylerinin 7. Sınıflardan daha düşük çıktığı düşünülmektedir.

Bu çalışmaya göre çocuk ve ergenlerde bilinçli farkındalık toplam puanının okul türüne göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde bilinçli farkındalık ve okul türü arasındaki ilişkide birbirinden farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Bu

çalışmaya paralel olarak, Güner'in (2019) ergenlerle yaptığı çalışmada ergenlerin bilinçli farkındalık düzeyi ile okul türü arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Mevcut araştırmadan farklı olarak Özyurt'un (2020) çalışmasında bilinçli farkındalığı 5 farklı okul türüne göre (ortaokul, imam hatip ortaokulu, anadolu lisesi, fen lisesi, meslek lisesi) incelediği araştırmasında düz ortaokul en yüksek 2. puana sahip okul olurken, imam hatip ortaokulu 4. Sıradaki okul türü olmuştur.

5.1.4. Çatışma Eylem Stilleri ile Çözüm Odaklı Düşünme Arasındaki İlişkide Bilinçli Farkındalığın Aracılık Rolüne ilişkin Bulguların Tartışılması

Araştırmanın temel amacı olan çatışma eylem stilleri ile çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracılık rolünü test etmek için öncelikle çatışma eylem stilleri ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Kaçınmacı eylem stili ile çözüm odaklı düşünme arasında negatif yönlü düşük düzeyde, zorlayıcı eylem stili ile çözüm odaklı düşünme arasında pozitif yönde düşük düzeyde, kolaylaştırıcı eylem stili ile çözüm odaklı düşünme arasında pozitif yönde düşük düzeyde, uzlaşmacı eylem stili ile pozitif yönde düşük düzeyde, karşı koyucu eylem stili ile pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Aracılık testi için gerekli varsayımların yapılan basit doğrusal regresyon analizinde çözüm odaklı düşünme toplam puan varyansının kaçınmacı %8, zorlayıcı %6, kolaylaştırıcı %10, uzlaştırıcı %17, karşı koyucu eylem stili ise %18'ini açıklamaktadır. Sonraki aşamada çatışma eylem stilleri ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın aracılık etkisine bakılmıştır. Yapılan analizler sonucu çatışma eylem stillerinin tüm alt boyutlarında (kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaşmacı ve karşı koyucu eylem stili) bilinçli farkındalığın zayıf düzeyli aracılık rolü olduğu bulunmuştur.

Alan yazın taramasında detaylı olarak incelenen bilinçli farkındalık ve çözüm odaklı düşünmenin kavramsal olarak ortak özellikleri bulunmaktadır. Bu iki kavramın şimdiki ana odaklanma, amaca yönelik hareket etme, bireyin güçlü yönlerini kullanmaya teşvik, pozitif yaklaşım, olumlu değişim ve gelişim, duygusal düzenleme gibi ortak özelliklerde bulunduğu söylenebilir. Çözüm odaklı yaklaşım, bireyin amacına odaklanmasını sağlayan bir bakış açısı sunar. Bu yaklaşım, bireyin amacını olumlu bir bakış açısıyla ele almasını teşvik eder ve bu sayede isteklerini daha net bir şekilde tanımlamasına yardımcı olur. Aynı zamanda çözüm odaklı yaklaşımda, bireyin sürekli olarak değiştiği kabul edilir ve karşılaşılan problemlerin kalıcı veya sürekli olduğu varsayılmaz (Sklare, 2014). Bilinçli farkındalık, bireyin anlık deneyimlere odaklanmasını teşvik eder, bu da onun yaşadığı problemler, zorlu deneyimler ve

olumsuzluklarla daha etkin bir şekilde başa çıkmasına yardımcı olabilir (Kabat- Zihn, 2019). Bilinçli farkındalık, bireyin içsel deneyimlerine, duygularına, düşüncelerine ve dışsal olaylara dikkatli bir şekilde odaklanma yeteneğidir. Bu odaklanma sayesinde birey, yaşadığı duygusal refahı artırabilir (Kolhberg vd., 2015). Bilinçli farkındalık ve çözüm odaklı düşünmenin özellikleri giriş kısmında detaylıca açıklanmıştır. Dolayısıyla alan yazın çerçevesinde ele alındığında bilinçli farkındalık ve çözüm odaklı düşünme kavramlarının birbirlerini tamamlayıp desteklediği düşünülmektedir. Ayrıca Anaswara vd, (2016), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencileri üzerinde çözüm odaklı düşünme ile bilinçli farkındalık arasında anlamlı bir ilişki bulduklarını belirtmişlerdir. Ancak, yaptığımız çalışmada bu ilişkinin tersine, çözüm odaklı düşünme ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu bulgu beklenen sonucun tersine olan bir sonuçtur. Alan yazın incelendiğinde çözüm odaklı düşünme ve bilinçli farkındalığın arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaların oldukça kısıtlı olduğu gözlemlendiğinden dolayı başka çalışmalarla karşılaştırılmasını sınırlandıran başka bir etken olmuştur. Bu çalışmada çözüm odaklı düşünme ve bilinçli farkındalığın negatif yönlü anlamlı ilişki çıkmasının olası nedenlerinin ölçeklerin yapı geçerliliği sağlanmasına rağmen kullanılan ölçeklerle ve örneklem grubunun özellikleri ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çatışma eylem stilleri ve çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın tam aracı rolünün çıkması beklenirken çıkan bu negatif ilişkinin aracılık etkisini düşürdüğü düşünülmektedir.

5.2. Sonuç

Araştırmadan elde edilen bulgular bağlamında yapılan yorumlarla ilgili olarak aşağıda yer alan sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Araştırma sonuçlarına göre, çatışma eylem stilleri alt boyutlarından kaçınmacı eylem stili cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. Zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaşmacı ve karşı koyucu eylem stilleri açısından cinsiyete bağlı anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
2. Çatışma eylem stilleri alt boyutlarının sınıf düzeyine ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.
3. Çözüm odaklı düşünme envanteri alt boyutlarından problemden ayırma ve hedefe yönelim alt boyutunun ve çözüm odaklı düşünme envanteri toplam puan ortalamasının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği; kaynakları ele geçirme alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna varılmıştır.

4. Çözüm odaklı düşünme envanteri alt boyutları ve toplam puan ortalaması sınıf düzeyine ve okul türüne göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varılmıştır.
5. Bilinçli Farkındalık düzeylerinin cinsiyetei sınıf düzeyine ve okul türüne göre anlamlı farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
6. ÇESÖ alt boyutlarından olan kaçınmacı eylem stili ve çözüm odaklı düşünme toplam puanı arasında negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Zorlayıcı eylem stili ile ÇOE toplam puanı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken ÇEBFÖ toplam puanı ile negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Kolaylaştırıcı eylem stili ile ÇOE toplam puanı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken, ÇEBFÖ toplam puanı ile negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Uzlaşmacı eylem stili ile ÇOE toplam puanı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken, ÇEBFÖ toplam puanı ile negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Karşı koyucu eylem stili ile ÇOE toplam puanı arasında pozitif yönlü, düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunurken, ÇEBFÖ toplam puanı ile negatif yönlü, anlamlı ve düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.
7. Çatışma eylem stili alt boyutlarından kaçınmacı eylem stili puanları, çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %8'ini açıklamaktadır. Zorlayıcı eylem stili puanları, çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %10'unu açıklamaktadır. Kolaylaştırıcı eylem stili puanları, çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %10'unu açıklamaktadır. Uzlaşmacı eylem stili puanları, çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %17'sini açıklamaktadır. Karşı koyucu eylem stili puanları, çözüm odaklı düşünme puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %18'ini açıklamaktadır.
8. Çatışma eylem stilleri alt boyutlarından kaçınmacı eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %4'ünü açıklamaktadır. Zorlayıcı eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %6'sını açıklamaktadır. Kolaylaştırıcı eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %1'ini açıklamaktadır. Uzlaşmacı eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %1'ini açıklamaktadır. Karşı koyucu eylem stili puanları bilinçli farkındalık puanlarındaki toplam varyansın yaklaşık olarak %3'ünü açıklamaktadır.

9. Çatışma çözme eylem stilleri (kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaşmacı ve karşı koyucu eylem stili) çözüm odaklı düşünme arasındaki ilişki de bilinçli farkındalığın zayıf düzeyde aracı rolü olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bulgularından ve sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Bu çalışmada kullanılan çatışma eylem stilleri ölçeği üniversite öğrencileri için geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlanmıştır. Çalışma kapsamında ortaokul öğrenci örnekleminde ölçme aracından elde edilen ölçümlerin kabul edilebilir düzeyde yapısal geçerliği kanıtlanmış olsa da bazı maddelerin Türkçe'ye çevirisi nedeniyle bu örneklem grubunda öğrencilere açıklama yapma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle bu ölçme aracının ortaokul öğrencileri üzerinde psikometrik özelliklerinin incelenmesi üzerine daha fazla yayına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.
2. Alan yazın incelendiğinde ortaokul öğrencilerinin çatışma eylem stilleri üzerinde yapılan çalışmanın sınırlı olmasından dolayı gelecek çalışmalarda bu yaş grubunun örnekleme dahil edilmesi önemlidir ve önerilmektedir.
3. Çözüm odaklı düşünme, bilinçli farkındalık ve çatışma eylem stilleri konuları öğrenebilen kavramlardır. Yapılandırılmış oturumlar, seminerler veya projelerle öğrencilerin bu konularla ilgili farkındalığı ve bilgisi arttırılmalıdır.
4. Model olmak öğrenciler için davranış kazanmada oldukça etkili bir yöntemdir. Model olmanın en önemli özelliklerinden biri yukarıdan aşağı yönlü olanın doğru olmasıdır. Öncelikle yöneticiler, okul idaresi, öğretmen, okul personeli ve aileler tarafından çatışma yönetiminde doğru eylem stilini kullanma, bilinçli farkındalık ve çözüm odaklı düşünme becerisi konusunda öğrencilere model olmak önemlidir.
5. Bu çalışma 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerini kapsamaktadır. Gelecek araştırmalar için bu çalışmanın alt problemleri farklı sınıf düzeylerinde ve okul türünde araştırılabilir.
6. Çatışma eylem stilleri ile çözüm odaklı düşünme arasında bilinçli farkındalığın zayıf düzeyde aracı rolü bulunmuştur. Bilinçli farkındalığı arttırmak için konuyla ilgili psikoeğitim grupları oluşturularak çalışmalar yapılması önerilmektedir. Farklı örneklemlerde benzer araştırma sorusunun incelenmesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

7. Bu çalışma kapsamında ölçeklerden alınan puanlar sürekli değişkenler olarak analiz edilmiştir. Bu nedenle ölçümlerin kategorize versiyonları ile de benzer ilişkiler incelenebilir. Örneğin, bilinçli farkındalık ölçümlerini düşük-orta-yüksek olarak kategorize ederek düzenleyeci etkiler incelenebilir.
8. Beklenmedik sonuçlar nedeniyle bu çalışmanın benzer özellikleri ölçeğin farklı ölçme araçlarıyla tekrarlanması gerektiği düşünülmektedir.



KAYNAKLAR

- Akbağ M. (2000). *Stresle başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Akkoyun, F. (1995). Transaksiyonel analiz ve yetişkin olmak. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(1), 1-11. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000069
- Anaswara, P., Eapen, J. C., George, S., & Baijesh, A. R. (2016). Dispositional mindfulness and solution-focused thinking among university students. In K.Manikandan, K.R. Santhosh, S. Kumar, Koorankot, J. & J. Raheemudheen (Ed.) in *International Conference on Solution Focused Practices In Behavioural Sciences* (pp. 136-143) CDMRP University of Calicut.
- Arı, R. (1989). *Üniversite öğrencilerinin baskın ben durumları ile bazı özlük niteliklerinin, ben durumlarına, atılganlık ve uyum düzeylerine etkisi*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Arslan, I. (2018). Bilinçli farkındalık depresyon ve algılanan stres arasındaki ilişki. *Birey ve Toplum Dergisi*, 8 (16), 79-80. <https://doi.org/10.20493/birtop.477445>
- Arslan, Ü., Asıcı, E. (2021). The mediating role of solution focused thinking in relation between mindfulness and psychological well-being in university students. *Current Psychology*, 1- 10. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01251-9>
- Assi, M. D., Eshah, N. F., & Rayan, A. (2022). The Relationship Between Mindfulness and Conflict Resolution Styles Among Nurse Managers: A Cross-Sectional Study. *Sage Open Nursing*, 8. <https://doi.org/10.1177/23779608221142371>
- Aşık E, Albayrak S. (2020). Bir üniversite hastanesinde çalışan hemşirelerin bilinçli farkındalık düzeylerinin belirlenmesi. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*. 2020; 11(1), 16-20. <https://doi.org/10.33631/sabd.1294713>
- Ateş, B. (2014). *Üniversite öğrencilerinin sosyal fobi ile başa çıkmalarında çözüm odaklı grupla psikolojik danışmanın etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J. Hoeksema, S. N., & Alogan, Y. (Çev.). (2010). *Psikolojiye Giriş. Kişilik*. (5. Baskı). (458-468). Ankara: Arkadaş.
- Aydoğdu, F. (2020). Mediating role of dispositional hope and life satisfaction in the relationship between teachers' solution-focused thinking and happiness. *Current Approaches in Psychiatry* 2021; 13(Suppl 1):337-360. <https://doi.org/10.18863/pgy.983099>
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

- Bandura, A. (1989). Algılanan öz yeterlilik yoluyla bilişsel süreçlerin düzenlenmesi. *Gelişim Psikolojisi*, 25 (5), 729–735. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.5.729>
- Baron, R. M., Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Basmacı, S. K. (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Bayar, M. (2022). Örgütlerde iş - aile çatışması ve çatışma yönetiminde çözüm stratejileri. *International Anatolia Academic Online Journal*, 1(8).
- Beasley, M., Thompson, T., & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress: The effects of coping style and cognitive hardiness. *Personality and Individual Differences*, 34, 77–95. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00027-2](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00027-2)
- Beck, A. T. (2006). *Bilişsel terapi ve duygusal bozukluklar* (A. Türkcan, Çev.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Berg, I., & Miller, S. (1992). *Working with the problem drinker*. New York: Norton
- Berne, E. (2001). *Hayat denen oyun*. (S. Sargut Çev.). İstanbul: Kariyer.
- Bezanson, B. J. (2004). The application of solution-focused work in employment counseling. *Journal of Employment Counseling*, 41(4), 183. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2004.tb00891.x>
- Bjorkly S. (2006). Psychological theories of aggression: principles and application to practice. In: Richter D, Whittington R, editors. *Violence in mental health settings*. New York: Springer Science+Business Media; 2006. p. 27.
- Bowles, N., Mackintosh, C. & Torn, A. (2001). Nurses' communication skills: An evaluation of the impact of solution-focused communication training. *Journal of Advanced Nursing*, 36(3), 347-354. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01979.x>
- Bögels, S. M., Lehtonen, A., Restifo, K. (2010). Mindful parenting in mental health care. *Mindfulness*, 1(2), 107–120. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0014-5>
- Burger, J. (2006). *Kişilik*. (çeviren: Sarıoğlu, İ.D.E). İstanbul: Kaknüs.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Carmody, J. & Baer, R.A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31, 23–33. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9130-7>

- Cavanagh, M. & Grant, A.M. (2010). The solution-focused coaching approach to coaching. In E. Cox, T. Bachkirova, & D. Clutterbuck (Eds.), *Sage handbook of coaching* (pp. 34–47). London: Sage
- Cepukiene, V. & Pakrošnis, R. (2011). The outcome of solution-focused brief therapy among foster care adolescents: the changes of behavior and perceived somatic and cognitive difficulties. *Children And Youth Services Review*, 33(6), 791-797. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2010.11.027>
- Crawford, D., & Bodine, R. (1996). *Conflict resolution education: A guide to implementing programs in schools, youth-serving organizations, and community juvenile justice settings*. Washington, DC: U.S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice, Department of Prevention, U.S. Department of Education
- Creswell, J. D., Irwin, M. R., Burklund, L. J., Lieberman, M. D., Arevalo, J. M., Ma, J., Breen, E. C., & Cole, S. W. (2012). Mindfulness-Based Stress Reduction training reduces loneliness and pro-inflammatory gene expression in older adults: a small randomized controlled trial. *Brain, behavior, and immunity*, 26(7), 1095–1101. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2012.07.006>
- Çalışkan, A. (2020). *Ergenlerde cep telefonu problemleri kullanımı ile bilinçli farkındalık ve stresle başa çıkma stillerinin belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Çatal, U. (2019). *Öğretmen adaylarının çatışma eylem stillerinin duygusal öz-yeterlik düzeylerine göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çıkrıkçı, Ö. (2016). Çocuk ve ergenler için bilinçlilik ölçeği türkçe formunun geçerlik güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 905-916. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.1473470>
- Dağcı, F (2022). *Ergenlerde bilinçli farkındalık ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve öznel zindelik arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). Self determination theory: When mind mediates behavior. *The Journal of Mind and Behavior*, 1, 33-43.
- Dede, F. (2015). *Lise öğrencilerinin çatışma çözme yaklaşımlarının Bağlanma stilleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- DelMonte, M. M. (2011). Mindfulness: psychodynamic perspectives. *Paradoxia: Journal of Nondual Psychology*, 3, 1-26. <https://doi.org/10.1007/s11469-011-9368-8>
- Demiröz, K. (2023). *Covid-19 sürecinde afet personelinde iletişim becerilerinin çatışma yönetimine etkisi: İzmir örneği*. [Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Deniz ME, Erus SM & Büyükcebeci A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekânın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*. 2017; 7(47):17-31. https://doi.org/10.17066/tpdrd.1211747_1

- De Shazer, S. & Berg, I. K. (1997). 'What works?' Remarks on research aspects of solution-focused brief therapy. *Journal of Family Therapy*, 19, 121- 124. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.00043>
- Duncan, L. G. (2007). *Assessment of mindful parenting among parents of early adolescents: Development and validation of the Interpersonal Mindfulness in Parenting scale* [Doctoral dissertation]. The Pennsylvania State University.
- Duncan, L. G., Coatsworth, J. D., & Greenberg, M. T. (2009). Pilot study to gauge acceptability of a mindfulness-based, family-focused preventive intervention. *The Journal of Primary Prevention*, 30(5), 605-618. <https://doi.org/10.1007/s10935-009-0185-9>
- Dumlao, R. & Botta, R. A. (2000). Family communication patterns and the conflict styles young adults use with their fathers. *Communication Quarterly*, 48(2), 174-189. <https://doi.org/10.1080/01463370009385589>
- Eisendrath S, Chartier M, McLane M. (2011). Adapting mindfulness-based cognitive therapy for treatment-resistant depression. *Cogn Behav Pract.* 2011;18(3):362–370. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2010.05.004>
- Epstein, M. (1998). *Going to Pieces without Falling Apart*. Thorsons
- Erez A, Johnson DE, Judge TA (1995) . Self-deception as a mediator of the relationship between dispositions and subjective wellbeing. *Pers Individ Dif*, 19:597-612. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(95\)00088-N](https://doi.org/10.1016/0191-8869(95)00088-N)
- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erus, S. M. (2019). *Evlilikte Bilinçli Farkındalık ile Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkide Duygusal Zekâ ve Evlilik Uyumunun Aracılık Rolü* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Felver, J. C., Doerner, E., Jones, J., Kaye, N. C., & Merrell, K. W. (2013). Mindfulness in school psychology: Applications for intervention and professional practice. *Psychology in the Schools*, 50(6), 531-547. <https://doi.org/10.1002/pits.21695>
- Gençtan, E. (2002). *Psikanaliz ve Sonrası*. Metris Yayınevi, İstanbul.
- Germer, C. (2004). What is mindfulness. *Insight Journal*, 22, 24-29.
- Gesell, N., Niklas, F., Schmiedeler, S. & Segerer, R. (2020). Farkındalık ve romantik ilişki sonuçları: Çatışma çözme tarzları ve yakınlığın aracılık rolü. *Farkındalık*, 11 (10), 2314–2324. <https://doi.org/10.1007/s12671-020-01449-9>
- Gilbert, P., McEwan, K., Gibbons, L., Chotai, S., Duarte, J., & Matos, M. (2012). Fears of compassion and happiness in relation to alexithymia, mindfulness, and self- criticism. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 85(4), 374-39. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8341.2011.02046.x>
- Glasser, W. (1990). *The Quality School: Managing Students Without Coercion*. New York: Harper and Row Publishers, Inc.

- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological assessment*, 23(3), 606–614. <https://doi.org/10.1037/a0022819>
- Grant, A. M., & O'Connor, S. A. (2010). The differential effects of solution-focused and problem-focused coaching questions: A pilot study with implications for practice. *Industrial and commercial training*, 42(2), 102-111. <http://dx.doi.org/10.1108/00197851011026090>
- Grant, A. M. (2011). The Solution-Focused Inventory: A tripartite taxonomy for teaching, measuring and conceptualising solution-focused approaches to coaching. *The Coaching Psychologist*, Vol.7, No. 2, December 2011, 98-106. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.697184>
- Goldin, P. R. & Gross, J. J. (2010). Effects of mindfulness-based stress reduction (MBSR) on emotion regulation in social anxiety disorder. *Emotion*, 10(1), 83. 0. <https://doi.org/10.1037/a0018441>
- Golubeva, I. (2023). Öğrencilerin Çatışmalı İletişim Tarzlarına İlişkin Kişisel Farkındalıklarını Artırmak: Kültürlerarası Teleişbirliği Projesinden İçgörüler. *Topluluklar*, 13, 223. <https://doi.org/10.3390/soc13100223>
- Gökçe, M. & Kent, A.E. (2023) İşitme kayıplı bireylerin evlilik hayatlarında çatışma çözme stilleri ve bilinçli farkındalık düzeyleri farklı mı? *Journal of Medical Sciences*, 4(1) 58-67. <https://doi.org/10.46629/JMS.2023.114>
- Güldal, Ş (2019). *Bilinçli farkındalık temelli ergenlere yönelik psikoeğitim programının karakter güçleri, bilinçli farkındalık ve akademik başarı gelişimine etkisinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güner, U. (2019). *Ortaöğretim Kurumları Öğrencilerinin Cep Telefonu Bağımlılığının Yordayıcısı Olarak Bilinçli Farkındalık* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Günçavdi-Alabay G. (2023). The correlation between school administrators' solution-focused approach and conflict management strategies. *African Educational Research Journal*, Vol. 11(1), pp. 64-73. <https://doi.org/10.30918/AERJ.111.23.012>
- Hanh, T. N. (1987). *The miracle of mindfulness: an introduction to the practice of meditation*. Boston: Beacon Press.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and Commitment Therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior therapy*, 35(4), 639-665. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80013-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80013-3)
- Hochberg Y., & Tamhane, A. C. (1987). *Multiple comparison procedures*. New York: John Wiley & Sons press.
- İnanç, B. & Yerlikaya, E. (2009) *Kişilik kuramları*. Ankara: Pegem Akademi
- İnanç, B. Y. & Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Jackson, P. Z. & McKergow, M. (2007). *Solutions focus*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Javanmiri, L., Kimiaee, S. A., & Abadi, B. A. G. H. (2013). The study of solution-focused group counseling in decreasing depression among teenage girls. *International Journal of Psychological Studies*, 5(1), 105. <https://doi.org/10.5539/ijps.v5n1p105>
- Johnson, D. W. (1981). *Reaching out*. New Jersey: Prentice-Hall Inc
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995). Teaching students to be peacemakers: results of five years of research. *peace and conflict: Journal of Peace Psychology*. 1(4), 417.
- Johnson, D.W. ve Johnson, R (2004). Implementing the teaching students to be peacemakers program. *Theory Into Practice*, 43(1), 68-79.
- Kabat - Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4, 33-47. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2024.107398>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are*. New York: Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2019). *Yeni başlayanlar için farkındalık*. (çev.S.S. Tezcan). İstanbul: Pegasus Yayınları. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2012).
- Kabat-Zinn, J. (2013). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. New York: Bantam.
- Kamata, A., Turhan, A., & Darandari, E. (2003, April). Estimating reliability for multidimensional composite scale scores. *In annual meeting of American Educational Research Association*, Chicago, IL.
- Kara, Y. (2019). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stillerinin stresle başa çıkma tarzları ve çatışma eylem stillerine etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (28. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karaca, R. ve İkiz, E. (2014). *Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karadağ, E. ve Tosun, Ü. (2014). Çatışma eylem stilleri ölçeği [ÇESÖ]: Türkçe'ye uyarlanması dil geçerliği ve ön psikometrik incelemesi. *Psikoloji Çalışmaları*, 34(1), 45-69.
- Karahan, F.Ş., Bakalım, O., & Yoleri, S.(2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinde çözüm odaklı düşünme ve empati. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4383- 4392. [doi:10.14687/jhs.v14i4.5024](https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5024).
- Karahan, F. Ş. & Hamarta, E. (2020). The relationship between solution-focused thinking, depression, anxiety, stress and psychology well-being among university students. *Türk*

- Karahan, F. Ş., & Hamarta, E. (2015). Çözüm odaklı envanter: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(2). <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i4.5024>
- Karakaş, M. (2020). *Ergenlerin bilinçli farkındalık (mindfulness) düzeyleri ile duygu düzenleme ve öfke ifade yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: bir özel lise örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Karip, E. (2010). *Çatışma yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Kavil, S. (2023). *Lise öğrencilerinin çatışma çözme stillerinin atılganlık, öz güven ve bazı değişkenler ile ilişkilerinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Koca, O. (2021). *The relationship of solution-focused thinking, emotion regulation, hopelessness and happiness in adolescents* [Doctoral dissertation]. Near East University. Nicosia.
- Kocaeffe, T. (2013). *Otonomi (özerklik) veren ebeveynlik stili, bilinçli farkındalık ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bilgi Üniversitesi.
- Kohlenberg, R. J., Tsai, M., Kuczynski, A. M., Rae, J. R., Lagbas, E., Lo, J., & Kanter, J. W. (2015). A brief, interpersonally oriented mindfulness intervention incorporating: Functional Analytic Psychotherapy's model of awareness, courage and love. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4, 107-111. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2015.03.003>
- Liehr, P. & Diaz, N. (2010). A pilot study examining the effect of mindfulness on depression and anxiety for minority children. *Arch Psychiatr Nurs*, 24:69-71.
- Leinberger, K. (2012). *Measuring mindfulness in meditators and examining how aspects of meditation practice affect mindfulness* [Doctoral dissertation]. Texas A&M University.
- March, James-H. Simon, (1975). *Örgütler* (Çev. Ö. Bozkurt- Oğuz Onaran), TODAİE, Ankara.
- Mourer, R.E. (1991). *Managing Conflict: Tactics For School Administors*. Boston: Allyn& Bacan.
- May, R., & Yalom, I. (1989). Existential psychotherapy. *Current Psychotherapies*, 363-402.
- Meiklejohn J, Phillips C, Freedman ML, Griffin ML, Biegel G, Roach A, et al. Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*. 2012;3:291-307. <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Meydan, B. (2013). Çözüm odaklı kısa süreli psikolojik danışma: okullardaki etkililiği üzerine bir inceleme. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 120-129. https://doi.org/10.17066/tpdrd.1211747_1

- McCaffrey, S., David, R. & Ryan, B. (2017). Mindfulness in Parenting Questionnaire (MIPQ): Development and validation of a measure of mindful parenting. *Mindfulness*. c.8 s.1: 232-246.
- Mızrak, C. (2019). *Hemşirelere yönelik psikolojik şiddet ve çatışma eylem stilleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi].Ordu Üniversitesi.
- Mohamed, F. R. & Yousef, H. R. (2014). Emotional intelligence and conflict management styles among nurse managers at Assiut University Hospitals. *Journal of education and practice*,160-165.
- Moriizumi, S. & Takai, J. (2010). The relationships between Japanese interpersonal conflict styles and their language expressions. *The Journal of Social Psychology*, 150(5), 520-539. <https://doi.org/10.1080/00224540903365349>
- Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. doi:10.1080/15298860390209035.
- Newsome, W. S. (2005). The Impact Of Solution-Focused Brief Therapy With AtRisk Junior High School Students, *National Association Of Social Workers*, Pp.83-90.
- Nolen-Hoeksema S. (2000). The role of rumination in depressive disorders and mixed anxiety/depressive symptoms. *Journal of abnormal psychology*, 109(3), 504–511.
- Oliver, C., & Charles, G. (2015). Which strengths-based practice? reconciling strengths-based practice and mandated authority in child protection work. *Social Work*, 60(2), 135-143. DOI: 10.1093/sw/swu058
- Öğretir, A. (2004). *Pozitif düşünmeye dayalı grup eğitimi programının annelerin benlik algısı, eşlerine ve çocuklarına yönelik tutumları ile kendini denetleme becerisi ve otomatik düşünceleri üzerinde etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Önder, E. (2008). *Lisans öğrencilerinin yaşadıkları çatışmalar ve çatışma yönetim stilleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Öner, U. (2000). *Çatışma Çözme Ve Arabuluculuk Eğitimi*. İlköğretimde Rehberlik. (Editör: Yıldız Kuzgun). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Öner, D. Ş. (2013). *Evli bireylerin evlilik çatışması, çatışma çözüm stilleri ve evlilik uyumlarının incelenmesi* [Doktora Tezi].Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özen Koç, Ö. (2023). *Ön Ergenlerde Bilinçli Farkındalık Temelli Programın Etkililiği* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Özerk, H., Ada, S. & Özerk, H. (2018). Öğretmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Birbirlerinde Algıladıkları ve Bekledikleri Ego Durumlarının İlişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 779-800. <https://doi.org/10.17755/esosder.373845>
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık kişilik özellikleri ve bazı değişkenler arasından incelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

- Özyeşil, Z. (2012). "Mindfulness and Psychological Needs: A Cross-Cultural Comparison." *Elementary Education Online* 11 (1): 151–60. <https://doi.org/10.1080/21507686.2018.1556171>
- Özyurt, B. (2020). *Ergenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin bilinçli farkındalık ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi.
- Paquette, V., Rapaport, M., St-Louis, A. C. & Vallerand, R. J. (2020). Why are you passionately in love? Attachment styles as determinants of romantic passion and conflict resolution strategies. *Motivation and Emotion*, 44(4), 621-639. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09821-x>
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences: Analysis with SAS and IBM's SPSS (Sixth Edition)*. New York: Taylor and Francis.
- Pratscher, S. D., Wood, P. K., King, L. A., & Bettencourt, B. A. (2019). Interpersonal mindfulness: Scale development and initial construct validation. *Mindfulness*, 10(6), 1044-1061.
- Prutzman, P., Stern, L., Burger, M. L., & Bodenhamer, G. (1988). *The friendly classroom for a small planet*. New York: New Society Publishers.
- Rahim, M. A. & Magner, N. R. (1995). Confirmatory factor analysis of the styles of handling interpersonal conflict: first-order factor model and its invariance across groups. *Journal Of Applied Psychology*. 80(1), 122. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.1.122>
- Rehber, E., & Atıcı, M. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 323-342.
- Roemer, L., Lee, J. K., Salters-Pedneault, K., Erisman, S. M., Orsillo, S. M., & Mennin, D. S. (2009). Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behavior therapy*, 40(2), 142–154. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2008.04.001>
- Sargın, N., Güven, Z., & Solak, E. A. (2017). *Barış Elçiliği Eğitimi Müzakere ve Arabuluculuk Öğretmen Uygulama Kitabı* (N. Sargın (ed.)). Hegem Yayınları.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609. doi:10.1177/1741143214523007
- Salimi, S. H., Karaminia, R. & Esmaeili, A. A. (2011). Personality traits, management styles & conflict management in amilitary unit. *Journal of Military Medicine*, 13(1), 11- 16.
- Sarı, E., Uyumaz, G. & Kaya, C. (2019). Çözüm odaklılığın yordayıcı değişkenleri: Yaşam doyumu, stres, depresyon ve yılmazlık. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 423-438.

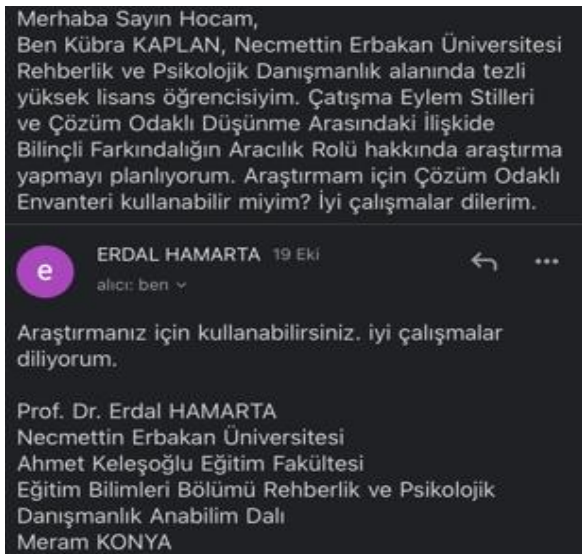
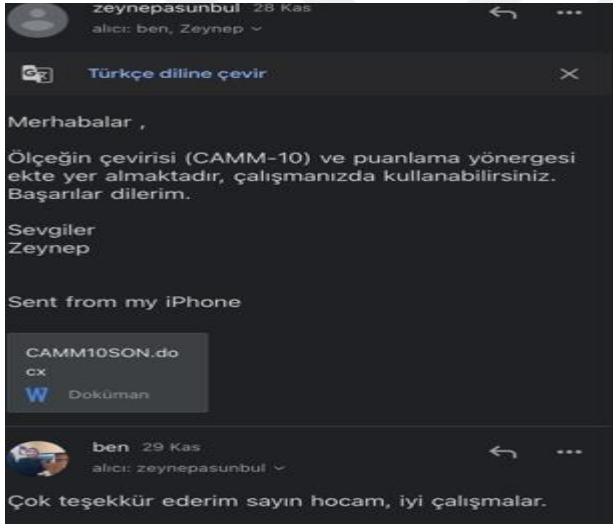
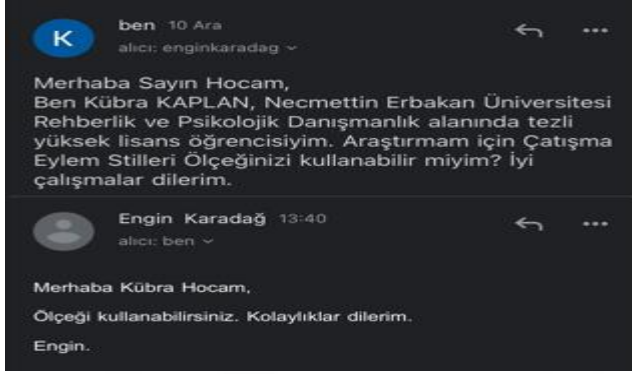
- Sarıçalı M & Satıcı S A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik kırılganlık ilişkisinde utangaçlığın aracı rolü. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.2017; 10(1): 655-670. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.285121>
- Sarıçam, H. (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı bir müdahale programının ruminasyon üzerinde etkisi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Schroevers MJ, Tovote KA, Snippe E& Fleer, J. (2016). Group and individual mindfulnessbased cognitive therapy (MBCT) are both effective: A pilot randomized controlled trial in depressed people with a somatic disease. *Mindfulness*, 7, 1339-1346. doi: 10.1007/s12671-016-0575-z.
- Shahmohammadi, N. (2014). Conflict management among secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 630-635.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of clinical psychology*, 62(3), 373–386. <https://doi.org/10.1002/jclp.20237>
- Sharf, R. S. (2014). *Psikoterapi ve Psikolojik Danışma Kuramları:Kavramlar ve Örnek Olaylar*. (Çeviri Editörü: Nilüfer Voltan Acar). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Shahmohammadi, N. (2014). Conflict management among secondary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 153(23), 630-635. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.438>
- Siegel, R D., Germer, CK & Olendzki, A. (2009). *Mindfulness: What is it? Where Did It Come From? Clinical Handbook of Mindfulness*. Springer, New York.
- Sklare, G. B. (2014). *Okul Danışmanları için Çözüm Odaklı Kısa Süreli Psikolojik Danışma* (5. Baskı). (Çeviren: Diğdem Müge Siyez). Ankara:Pegem Akademi.
- Solomon, C. (2003). Transactional Analysis Theory: The Basics. *Transactional Analysis Journal*, 33(1), 15-22. <https://doi.org/10.1177/036215370303300103>
- Soysal, S. (2023). Çok Boyutlu Test Yapılarında Alfa, Tabakalı Alfa ve Omega Güvenirlik Katsayılarının Karşılaştırılması. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Dergisi*, 5(1), 213-236. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.51>
- Stinson, M. A., Bermúdez, J. M., Gale, J., Lewis, D., Meyer, A. S. ve Templeton, G. B. (2017). Marital satisfaction, conflict resolution styles, and religious attendance among Latino couples: Using the actor–partner interdependence model. *The Family Journal*, 25(3), 215-223. <https://doi.org/10.1177/1066480717710645>
- Şehidoğlu Z, (2014). *15-17 yaş grubu ergenlerde bilinçli farkındalık düzeyi ile problemli internet kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi].Üsküdar Üniversitesi.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş-temel ilkeler ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.

- Taştan, N. (2010). *Çatışma Çözme Eğitimi ve Akran Arabuluculuğu* (2nd ed.). Nobel Yayın Dağıtım.
- Theeboom, T., Beersma, B., & Van Vianen, A. E. (2015). The differential effects of solution-focused and problem-focused coaching questions on the affect, attentional control and cognitive flexibility of undergraduate students experiencing study-related stress. *The Journal of Positive Psychology*, 1-10. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1117126>
- Tuna, D. (2012). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı öfke kontrolü eğitim programının lise öğrencilerinin öfke kontrolü ve iletişim becerileri düzeylerine etkisi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tuncer Uçar, H. (2016). *Ortaöğretim Öğrencilerinde Şiddet Eğilimi: Samsun Örneği. etkisi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Tuncer N, (2017). *Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Belirlenen Sosyal Anksiyete Düzeylerine Göre Bilinçli Farkındalık ve Yaşam Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi*. [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Turan, E. (2023). *Ergenlerin kullandıkları zorbalıkla başa çıkma stratejileri ile bilinçli farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Türkçapar, H. (2018). *Bilişsel davranışçı terapi-temel ilkeler ve uygulama*. İstanbul:Epsilon.
- Uysal, R (2014). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı bir müdahale programının ergenlerde risk alma davranışına etkisi*. [Yayımlanmış Doktora Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ülev, E. (2014). *Üniversite Öğrencilerinde Bilinçli Farkındalık Düzeyi İle Stresle Başa Çıkma Tarzının Depresyon Kaygı Ve Stres Belirtileriyle İlişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Van Deurzen, E. (2010). *Everyday mysteries. A handbook of existential psychotherapy* (2nd ed.). Routledge.
- Yang X, Zhou Z, Liu Q & Fan C (2019) Mobile phone addiction and adolescents' anxiety and depression: the moderating role of mindfulness. *J Child Fam Stud*, 28:822-830.
- Yavuz, S. (2014). *Şiddetin sosyo-kültürel kaynakları ve medya metinleri aracılığıyla sunumu: "Güneşi Beklerken" dizi filmdeki şiddet olgusunun içerik analizi yöntemi ile belirlenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Yavuzer, H., (2005). *Gençleri Anlamak Ana-Babaların En Çok Sorduğu Sorular ve Cevaplarıyla*, Remzi Kitabevi, İstanbul, s.13-14, 29, 31-32, 36, 39, 77, 92
- Yavuzer, Y., Karataş, Z. & Gündoğdu, R. (2013). Ergenlerin çatışma çözme davranışlarının incelenmesi: nicel ve nitel bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 428-440.

- Yazgan İnanç, B. & Yerlikaya EE (2017) .*Kişilik Kuramları*.13. Baskı. Ankara, Pegem Yayınları
- Yılmaz Bingöl, T. (2015). *Çözüm odaklı kısa süreli yaklaşıma dayalı grup rehberliği programının öz - yeterlik inancına etkisi*[Yayımlanmamış Doktora]. Sakarya Üniversitesi.
- Yiğit, Ş. (2021). *Lise öğrencilerinin kişilik özelliklerine göre bilinçli farkındalık düzeyleri* [Yüksek Lisans Tezi] Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Walter, J.L. & Peller, J.E. (1992). Becoming solution-focused approach to school behavior problems. *The school counselor*, 42(1),59-65
- Wenzel, A. (2017). Basic strategies of cognitive behavioral therapy. *Psychiatric Clinics*, 40(4), 597–609.
- Wong, K., Hicks, L. M., Seuntjens, T. G., Trentacosta, C. J., Hendriksen, T. H. G., Zeelenberg, M., & van den Heuvel, M. I. (2019). The Role of Mindful Parenting in Individual and Social Decision-Making in Children. *Frontiers in psychology*, 10, 550. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00550>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools-a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 5, 603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

EKLER

EK-1. Ölçek Kullanım İzinleri



EK-2. Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği

Yönerge: Lütfen, aşağıda yer alan ifadelere ne ölçüde katılıp katılmadığınızı belirtiniz.

		Asla böyle davranmam	Nadiren böyle davranmam	Bazen böyle davranırım	Sıklıkla böyle davranırım	Çoğunlukla böyle davranırım
1	Tartışmadan sakınmak, tartışma sırasında geri çekilmekten daha kolaydır.					
2	Bir insanın; senin yaptığını anlamasını sağlayamıyorsan, seni anlamasını sağla.					
3	Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.					
4	Birbirimizi kollayalım.					
5	Hadi gel, hemen çözelim.					
6	Tartışma sırasında ilk susan övgüyü hak eder.					
7	Güçlü olan, haklı olanı yener.					
8	Gönül alıcı sözler işi kolaylaştırır.					
9	Yarım ekmek, hiç ekmek olmamasından iyidir.					
10	Gerçek bilgidedir, çoğunluğun düşüncelerinde değil.					
11	Yenilen pehlivan güreşe doymaz.					
12	Sorun(lar)ı öyle bir çözersiniz ki, düşmanlarınız kaçır giderler.					
13	Düşmanın canını belli etmeden al					
14	Kibar değişim, çatışma yaratmaz.					
15	Hiç kimse son cevabı bilmez ama herkes katkıda bulunur.					
16	Seninle aynı görüşte olmayanlardan uzak dur.					
17	Kazanacaklarına inanan insanlar kazanırlar.					
18	Kibar sözler için masraf yapmak gerekmez ama getirileri çoktur.					
19	Kısasa kısas, haklı bir davranıştır.					
20	Ancak, kendi inandıkları gerçeği değiştirmeye hevesli kişiler, başkalarının gerçeklerinden yararlanabilirler.					
21	Kavgacı insanlardan uzak durun, onlar hayatı (başkaları için) çekilmez hale getirirler.					
22	Kaçamayıp dayanan kişi, başkalarını kaçırtır.					
23	Tatlı sözler, uyumu garantiler.					
24	Hediyeleşmek, iyi arkadaşlık için gereklidir.					
25	Sorunlarınızı açar ve çatışmayla doğrudan yüzleşerseniz ancak o zaman en iyi çözümü keşfedebilirsiniz.					
26	Çatışmalarla başa çıkmanın en iyi yolu, çatışmadan kaçınmaktır.					

27	Ağırlığını hissettirmek istersen, ayağını yere sıkı bas.					
28	Kibarlık, kızgınlığı yener.					
29	İstedığının birazına sahip olmak, hiçbirine sahip olmamaktan iyidir.					
30	Açık sözlülük, dürüstlük ve güvenle asla karşılaşamazsın.					
31	Hayatta, uğruna savaşılacak kadar önemli hiçbir şey yoktur.					
32	Dünyada iki çeşit insan vardır: Kazananlar ve Kaybedenler					
33	Birisi sana taş attığında sen ona pamuk at					
34	Çatışan kişilerin her ikisi de yolun yarısına kadar gelirse, başarılı bir anlaşma yapılır					
35	Gerçek, sürekli araştırılarak keşfedilir.					



EK-3. Çözüm Odaklı Envanter

Yönerge: Aşağıda çözüm odaklı düşünmeyi temel alan bazı cümleler verilmiştir. Lütfen her bir maddeyi dikkatli okuyunuz ve bu ifadelere katılıp katılmadığınızı 1-6 arasındaki derecelendirmeyi kullanarak belirtiniz. Her bir maddeye tek yanıt veriniz ve kesinlikle boş bırakmayınız. 1: Kesinlikle katılmıyorum 2: Katılmıyorum 3: Biraz katılmıyorum 4: Biraz katılıyorum 5: Katılıyorum 6: Kesinlikle katılıyorum

1	Olası çözümlere ağırlık vermektense zamanımın çoğunu problemlerimi analiz etmeye yönelirim.	1	2	3	4	5	6
2	Problemlerimi düşünmeye saplanıp kalmaya eğilimliyim.	1	2	3	4	5	6
3	Her problemin mutlaka bir çözümü vardır.	1	2	3	4	5	6
4	Olumsuzla odaklanmaya eğilimliyim.	1	2	3	4	5	6
5	İşlerin yolunda gittiğini fark etmede çok iyi değilim.	1	2	3	4	5	6
6	Nereye bakacağınızı bilerseniz bir problemi çözmek için her zaman yeterli kaynaklar vardır.	1	2	3	4	5	6
7	Birçok insan zannettiğinden daha fazla dirençlidir.	1	2	3	4	5	6
8	Aksilikler başarısızlığı başarıya dönüştüren gerçek birer fırsattır.	1	2	3	4	5	6
9	Hedeflerimi kafamda canlandırıyorum ve sonra onlara yönelik çalışırım.	1	2	3	4	5	6
10	Hedeflerimin izinde ilerlerim.	1	2	3	4	5	6
11	Etkili eylem planları geliştirmede çok iyiyim.	1	2	3	4	5	6
12	Her zaman hedeflerimi gerçekleştiririm.	1	2	3	4	5	6

EK-4. Çocuk ve Ergenlerde Bilinçli Farkındalık Ölçeği

Yönerge: Neler düşündüğünüz, neler yaptığınız ve nasıl hissettiğiniz hakkında daha çok bilgi sahibi olmak istiyoruz. Her cümleyi okuyunuz. Sonrasında her bir ifadenin sizin ne sıklıkta doğru olduğunu gösteren rakamı yuvarlak içerisinde alınız. Hiçbir zaman doğru değil (0) Nadiren doğru (1) Bazen doğru (2) Sıklıkla doğru (3) Her Zaman Doğru (4)

	Hiçbir Zaman Doğru Değil	Nadiren Doğru	Bazen Doğru	Sıklıkla Doğru	Her Zaman Doğru
1. Anlamlandırmakta güçlük çektiğim duygularımdan dolayı kendime kızarım.	0	1	2	3	4
2. Okulda, ne yapmakta olduğumun farkına varmaksızın, bir sınıftan diğerine gezinirim.	0	1	2	3	4
3. Düşüncelerimi ya da duygularımı farketmemek için kendimi sürekli meşgul ederim.	0	1	2	3	4
4. Birşeyler hissederken, kendi kendime bu şekilde hissetmemem gerektiğini söylerim.	0	1	2	3	4
5. Hoşuma gitmeyen düşünceleri uzaklaştırırım.	0	1	2	3	4
6. Aynı anda tek birşeye dikkatimi vermede zorlanırım.	0	1	2	3	4
7. Aklımdan geçen belli düşünceler için kendime kızarım.	0	1	2	3	4
8. Şuanda olan şeyleri düşünmek yerine geçmişte olan şeyleri düşünürüm.	0	1	2	3	4
9. Bazı duygularımın yanlış olduğunu ve onları hissetmemem gerektiğini düşünürüm.	0	1	2	3	4
10. Hoşuma gitmeyen duyguları hissetme konusunda kendimi durdururum.	0	1	2	3	4

EK-5. Kişisel Bilgi Formu

Aşağıda verilen ifadelerden size uygun olan cevap için parantezin içine X işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz: Kız () Erkek ()
2. Sınıfınız: 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf ()
- 3.Okul Türü: İmam Hatip Ortaokulu () Düz Ortaokul ()



EK-6. Akademik Kurul Kararı



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :14/07/2023 Toplantı Sayısı:08 Karar No :2023/338
Araştırmanın Başlığı	Çatışma Eylem Stilleri ve Çözüm Odaklı Düşünme Arasındaki İlişkide Bilinçli Farkındalığın Aracılık Rolü.
Sorumlu Araştırmacı	Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra SOYSAL
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Kübra KAPLAN
Etik Kurul Kararı	14813 sayılı başvuru Etik Kurul tarafından değerlendirilmiş olup, başvurunun bilimsel araştırma etiği açısından “Uygun” olduğuna karar verilmiştir.

EK-7. Milli Eğitim Bakanlığından Alınan İzin



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-59090411-20-93188898
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Kübra KAPLAN)

28/12/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Necmettin Erbakan Üniversitesinin 15.12.2023 tarihli ve E-48178250-300-439817 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 27.12.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Çatışma Eylem Stilleri: Kısa Süreli Çözüm Odaklı Düşünme ve Bilinçli Farkındalığın Rolü
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Sultanbeyli
Araştırma Kişiler : Ortaokul Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2023 - 2024 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Doç. Dr. Murat Mûcahit YENTÜR
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR

Mustafa KAYA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)