

T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

BİLİŞSEL ESNEKLİĞİN İLETİŞİM ÇATIŞMASI VE
EMPATİ İLE İLİŞKİSİ

Şeyma ALTUNOK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

(KIRŞEHİR-2023)



©2023-Şeyma ALTUNOK

T.C
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI

BİLİŞSEL ESNEKLİĞİN İLETİŞİM ÇATIŞMASI VE
EMPATİ İLE İLİŞKİSİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE
FLEXIBILITY AND COMMUNICATION CONFLICT AND
EMPATHY

Hazırlayan
Şeyma ALTUNOK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Davut AYDIN

(KIRŞEHİR-2023)

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Şeyma ALTUNOK tarafından hazırlanan “*BİLİŞSEL ESNEKLİĞİN İLETİŞİM ÇATIŞMASI VE EMPATİ İLE İLİŞKİSİ*” adlı tez çalışması 29/08/2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman Doç. Dr. Davut AYDIN (İmza)

Üye Dr. Öğr. Üyesi Umay Bilge BALTACI (İmza)

Üye Dr. Öğretim Üyesi Neslihan ÇIKRIKÇI (İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

.../.../20..

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../20..

Şeyma ALTUNOK

İmza

ÖZET

BİLİŞSEL ESNEKLİĞİN İLETİŞİM ÇATIŞMALARI VE EMPATİ İLE İLİŞKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Şeyma ALTUNOK

Danışman: Doç. Dr. Davut AYDIN

(2023-140+CXL)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Davut AYDIN

Dr. Öğr. Üyesi Umay Bilge BALTACI

Dr. Öğretim Üyesi Neslihan ÇIKRIKÇI

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin iletişim çatışmaları ve empati ile ilişkisini amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yönteminden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 770 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleşen çalışmada, 'Bilişsel Esneklik Envanteri', 'Çatışma Eğilimi Ölçeği', 'Empatik Eğilim Ölçeği' ve 'Kişisel Bilgi Formu' kullanılarak veri toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, pearson korelasyon analizi, t testi, ANOVA ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaştığı; sınıf düzeyi, okunan bölüm, ebeveyn eğitim düzeyi, mezun olunan lise türü, akademik başarı puanına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ve empatik eğilim düzeyleri arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki; çatışma eğilimi ve bilişsel esneklik düzeyi arasında negatif yönlü bir ilişki; empatik eğilim ve çatışma eğilimi arasında da negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Son olarak yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda en güçlü yordayıcı değişkenin empatik eğilim değişkeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: bilişsel esneklik, empati, iletişim çatışması

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN COGNITIVE FLEXIBILITY AND COMMUNICATION CONFLICT AND EMPATHY

M.Sc. Thesis

Preparer: Şeyma ALTUNOK

Advisor: Doç. Dr. Davut AYDIN

(2023- 141+CXLI)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Guidance and Psychological Counselling Department

Jury

Danışman Davut AYDIN

Dr. Öğr. Üyesi Umay Bilge BALTACI

Dr. Öğretim Üyesi Neslihan ÇIKRIKÇI

In this study, which aims to investigate the relationship between university students' cognitive flexibility levels and communication conflicts and empathy, relational survey design from quantitative research method was used. In the study, which was carried out with the participation of 770 university students studying at Kırşehir Ahi Evran University Faculty of Education, data were collected using 'Cognitive Flexibility Inventory', 'Conflict Tendency Scale', 'Empathic Tendency Scale' and 'Personal Information Form'. Pearson correlation analysis, t test, ANOVA and multiple linear regression analysis were used to analyse the data. According to the results of the analyses, it was concluded that the cognitive flexibility levels of university students differed according to gender, but did not differ according to class level, department studied, parental education level, type of high school graduated from, and academic achievement score. In addition, a significant positive relationship was found between university students' cognitive flexibility and empathic tendency levels; a negative relationship between conflict tendency and cognitive flexibility level; and a negative relationship between empathic tendency and conflict tendency. Finally, as a result of the multiple linear regression analysis, it was concluded that the strongest predictor variable was the empathic disposition variable.

Keywords: cognitive flexibility, empathy, communication conflict

ÖN SÖZ

Sosyal varlık olarak insanlar, çevrelerindeki dünyayı yönlendirmek için büyük ölçüde iletişime güvenirlir. Ancak, etkili iletişim her zaman kolay değildir ve bireyler birbirlerini doğru bir şekilde anlayamazlarsa çatışmalara yol açabilir. Empati, insanların başkalarıyla bağlantı kurmasını ve olayları onların bakış açısından görmesini sağladığı için bu süreçte çok önemli bir rol oynar. Peki bilişsel esnekliğin empati ve iletişim çatışmalarıyla ilişkisi nedir? Bilişsel esneklik, bir bireyin yeni bilgilere veya değişen koşullara göre düşüncelerini ayarlama yeteneğini ifade eder. Bu uyarlanabilirlik, kişiler arası iletişimde olduğu gibi yaratıcı çözümler gerektiren karmaşık sorunlarla uğraşırken kritik önem taşır. İletişim çatışmalarında yol almak, özellikle empatinin eksik olduğu durumlarda zorlayıcı olabilir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin iletişim çatışmaları ve empati ile ilişkisi bağlamında incelemeyi ve değişkenlerin demografik özelliklere göre farklılaşma durumunu incelemek amaçlanmaktadır.

Bu çalışma pek çok değerli insanın katılımlarıyla ve katkılarıyla tamamlanmıştır. Çalışmayı katılımları sayesinde gerçekleştirebildiğim 770 katılımcıya teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca ölçekleri uygulamamda yardımcı olan Kırşehir Ahi Evran üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde yer alan hocalarıma teşekkürü borç bilirim. Sadece tez yazım sürecinde olmamakla birlikte hayatımın her anında bana motivasyon kaynağı olan, hedeflerime ulaşmamda yardımcı olan, devam etme gücü sağlayan, desteklerini esirgemeyen canım Annem, Babam, Ablam ve Kardeşlerime sonsuz minnet duyuyorum ve canım aileme çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans tezimin planlanması ve yürütülmesi sürecinde çok değerli bilgileri ve tecrübesi ile doğru yolda ilerlememi sağlayan, süreç boyunca hoşgörüsünü, sabrını ve desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Sayın Doç. Dr. Davut AYDIN'a sonsuz teşekkür ederim. Süreç içerisinde ihtiyaç duyduğumda değerli bilgisini aktaran, görüş ve önerilerini esirgemeyen Sayın Dr. Öğr. Üyesi Umay Bilge Baltacı ve Dr. Öğr. Üyesi Evren Erzen'e tüm içtenliğimle teşekkür ederim.

Önerileriyle tezimin gelişmene katkı sağlayan, bilgileri ve yaklaşımları tezimin en iyi biçimde oluşmasında çok büyük emekleri olan tez izleme jüri üyelerim Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÇIKRIKÇI, Dr. Öğr. Üyesi Umay Bilge Baltacı hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.

Kırşehir-2023

Şeyma ALTUNOK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	IV
BİLDİRİM.....	V
ÖZET	VI
ABSTRACT	VII
ÖN SÖZ.....	VIII
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1 ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	2
1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	7
1.3 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	9
1.4. VARSAYIMLAR.....	9
1.5. TANIMLAR.....	9
BÖLÜM II.....	10
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	10
2.1 BİLİŞSEL ESNEKLİK	10
2.1.1 Bilişsel Esneklik Kavramı	10
2.1.2 Bilişsel Esnekliğin Önemi	16
2.1.3 Bilişsel Esnekliğin Gelişimi	17
2.1.4 Bilişsel Esnek Bireylerin Özellikleri	18
2.1.5 Bilişsel Esneklik İle İlgili Kuramlar	19
2.1.5.1 Akılcı Davranışçı Duygusal Yaklaşım	19
2.1.5.2 Bilişsel Davranışçı Kuram.....	21
2.1.5.3 Kabul Ve Kararlılık Terapisi	23
2.1.5.4 Bilişsel Terapi.....	24
2.1.5.5 Sosyal Öğrenme Kuramı	25
2.1.6 Bilişsel Esneklik İle İlgili Araştırmalar	27
2.1.6.1 Bilişsel Esneklik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	27
2.1.6.2 Bilişsel Esneklik İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar	28
2.1 İLETİŞİM	30
2.2.1 Etkili İletişim	31
2.2.2 İletişimin Önemi	33

2.2.3 İletişim Süreci.....	34
2.2.3.1 Kaynak(Gönderici, Verici)	34
2.2.3.2 Mesaj(İleti)	35
2.2.3.3 Kanal(İletişim Aracı).....	36
2.2.3.4 Alıcı(Hedef).....	36
2.2.3.5 Geribildirim(Feedback, Dönüt)	37
2.2.3.6 Gürültü.....	38
2.2.3.7 Kodlama ve Kod Açma	39
2.2.4 İletişimin Türleri.....	39
2.2.4.1 İçsel İletişim	40
2.2.4.2 Kişilerarası İletişim	40
2.2.4.3 Sözlü İletişim.....	41
2.2.4.4 Sözsüz İletişim.....	41
2.2.4.5 Yazılı İletişim	42
2.2.5. İletişim Engelleri	42
2.2.6 İletişim Modelleri	43
2.2.6.1 Doğrusal (Tek Yönlü) İletişim Modelleri.....	43
2.2.6.2 Dairesel (Çift Yönlü) İletişim Modelleri.....	45
2.3 İLETİŞİM ÇATIŞMALARI.....	46
2.3.1 Çatışmanın Tanımı	46
2.3.2 Çatışmanın Kaynağı	48
2.3.3 Çatışma Sınıflaması.....	51
2.3.3.1 Graf Analizi Yöntemi İle İletişim Çatışmaları	51
2.3.3.2 Transaksiyonel Analiz Açısından İletişim Çatışmaları	52
2.3.4 Kişilerarası İletişim Çatışmasının Nedenleri.....	53
2.3.5 Çatışma Çözme Davranışları	57
2.3.6 Çatışma Çözme Süreci	59
2.3.6.1 Çatışma Çözme Stratejileri.....	61
2.3.7 İletişim Çatışmaları ile Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	63
2.3.8 İletişim Çatışmaları İle Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	66
2.4 EMPATİ	67
2.4.1 Empati İle İlişkili Kavramlar.....	72
2.4.1.1 Empati – Sempatı	72

2.4.1.2 Empati ve Özdeşim Kurma	73
2.4.1.3. Empati ve İçtenlik.....	73
2.4.1.4 Empati ve Sezgisel Tanı	74
2.4.2 Empati İle İlgili Kuramlar	74
2.4.2.1 Çıkarsama Kuramı.....	74
2.4.2.2 Rol Oynama Kuramı.....	75
2.4.2.3 Heyecan Yayılması Olarak Empati	75
2.4.2.4 Ben Merkezilik(Ego-Santrizm) ve Empati	75
2.4.3 Empati Basamakları.....	75
2.4.4 Empatinin Bileşenleri	76
2.4.5 Empatik Eğilim ve Empatik Beceri	78
2.4.6 Empatinin İletişimdeki Yeri	79
2.4.7 Empati İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar	80
2.4.8 Empati İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar	82
BÖLÜM III.....	84
3. YÖNTEM	84
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ.....	84
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	84
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	86
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	86
3.3.2 Bilişsel Esneklik Envanteri(BEE)	86
3.3.3 Çatışma Eğilimi Ölçeği (ÇEÖ).....	86
3.3.4 Empatik Eğilim Ölçeği(EEÖ).....	87
3.4 Verilerin Toplanması.....	88
3.5 Verilerin Analizi	88
BÖLÜM IV	89
4. BULGULAR	89
BÖLÜM V	95
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	95
5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA.....	95
5.2 ÖNERİLER	103
KAYNAKÇA	105
EKLER	121

EK1	121
Ölçek İzinleri	121
Çatışma Eğilimi ve Empatik Eğilim Ölçeği İzin	121
Bilişsel Esneklik Envanteri İzin	121
EK2	122
Kişisel Bilgi Formu	122
EK3	123
Bilişsel Esneklik Envanteri	123
EK4	124
Çatışma Eğilimi Ölçeği	124
EK5	125
Empatik Eğilim Ölçeği	125
ÖZGEÇMİŞ	126

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Bilgileri	84
Tablo 2.Çatışma Eğilimi Ölçeği Olumlu ve Olumsuz Madde Numaraları	87
Tablo 3. Değişkenlerin Puanlarının Ortalama, Çarpıklık, Basıklık ve Cronbach α Değerleri.....	89
Tablo 4. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Değişkeninin Cinsiyet ve Yaşanılan Yer Açısından Karşılaştırmasına İlişkin t-testi sonuçları	90
Tablo 5. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Değişkeninin Puanlarının Sınıf Düzeyine göre ANOVA sonuçları.....	90
Tablo 6.Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Değişkeninin Puanlarının Okunan Bölümlere göre ANOVA sonuçları.....	91
Tablo 7.Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Değişkeninin Puanlarının Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine göre ANOVA sonuçları....	91
Tablo 8. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Değişkeninin Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne göre ANOVA sonuçları.....	92
Tablo 9.Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Değişkeninin Puanlarının Akademik Başarı Puanına göre ANOVA sonuçları	92
Tablo 10.Değişkenler Arasında İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları	93
Tablo 11.Bilişsel Esnekliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Testi Sonuçları.....	93

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Çatışmanın Sebepleri (Öner, 2004).....	54
Şekil 2. Çatışma Çözme Stratejileri(Johnson ve Johnson, 1994).....	59
Şekil 3. Kişilerarası Çatışma Yönetim Stillerine Dair İki Boyutlu Model.....	62



SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar	Açıklamalar
BEE	Bilişsel Esneklik Envanteri
ÇEÖ	Çatışma Eğilimi Ölçeği
EEÖ	Empatik Eğilim Ölçeği



BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Günlük hayatımızı sürdürürken, uyum sağlamamızı ve buna göre ayarlama yapmamızı gerektiren çok sayıda durumla karşılaşırız. İster iş yerindeki beklenmedik değişikliklere uyum sağlamak ister karmaşık sosyal etkileşimlerin üstesinden gelmek olsun, esnek düşünebilmek günümüzün hızlı tempolu dünyasında başarı için çok önemlidir. Değişen koşullara yanıt olarak dikkati kaydırma ve düşünme kalıplarını değiştirme yeteneği, bilişsel esnekliğin temel bir unsurudur. İnsan bilişinin bu temel yönünü anlayarak, insanların yeni becerileri nasıl öğrendikleri ve farklı ortamlara nasıl uyum sağladıkları konusunda içgörü kazanabilirler. Bilişsel esneklik, bireylerin yalnızca sorunları tanımlamalarını değil, aynı zamanda karşı karşıya kaldığı durumları detaylı bir biçimde açıklayarak (Gültepe, 2018) yaratıcı çözümler bulmalarını sağlayarak problem çözme becerilerini geliştirmede çok önemli bir rol oynar. Dahası, kişinin düşüncesini çeşitli bağlamlara göre ayarlaması, yeni durumlarda daha iyi başa çıkma mekanizmalarının yanı sıra stres veya sıkıntı zamanlarında daha fazla dayanıklılık anlamına gelen daha fazla uyarlanabilirliğe yol açar.

İnsan bilişinin ayırt edici özelliklerinden biri esnek doğasıdır. Bireylerin düşünce ve davranışlarını değişen iç durumlara ve gelişen dış ortamlara hızlı bir şekilde uyum sağlayabilmektedir. İnsan bilişinin esnek olması hedefe yönelik davranışları kolaylaştıran ve hedefe uygun olmayan davranışları ise engelleyen bir bilişsel kontrol mekanizmasına bağlı olduğu söylenebilir(Türkçapar, 2008). Bilişsel esneklik, kişinin tutarlı bir düşünce zincirini sürdürürken dikkatini farklı kavramlar veya görevler arasında değiştirme becerisini ifade eder. Zihinsel beceriyi, yani zihniyetler arasında geçiş yapma, çevresel taleplere göre davranışları ayarlama ve benzersiz durumlarda yaratıcı çözümler bulma kapasitesini içerir. Hem akademik performansta hem de mesleki başarılarında hayati bir rol oynadığı için başarı arayan bireyler bilişsel esnekliği geliştirmelidir. Yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip öğrenciler genellikle bu tür becerilere sahip olmayanlara göre akademik olarak daha başarılı olurlar; benzer şekilde, kalıpların dışında düşünebilen profesyoneller değişime dirençli meslektaşlarına göre daha başarılı olma eğilimindedirler. Çeşitli faktörler bir bireyin bilişsel esneklik geliştirme becerisini olumlu yönde etkiler: yaş, yetiştirilme deneyimleri, genetik çevre ve diğerleri, genel bilişsel işlevin geliştirilmesine önemli katkılarda bulunur. Bu hususları anlamak, bilişsel becerilerimizi artırmak için tasarlanmış eğitim programları veya terapi seansları gibi hedefe yönelik müdahaleler için önemli bilgiler sunar.

1.1 ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

Günlük hayatta karşı karşıya kalınan olaylara bakıldığında(trafik, iş seçimi, kaygı, kişilerarası ilişki) çoğunlukla bir karar verme durumu söz konusudur(Atayeter, 2020). Karşı karşıya kalınan bir durumda, kişilerin farklı şekilde yaklaşım biçimleri vardır. Bilişsel esneklik kavramı da burada karşımıza çıkmaktadır(Sapmaz ve Doğan, 2013).

Martin ve Anderson(1988), bilişsel esnekliği, yaşanan farklı olay karşısında kişinin alternatif çözümlerin olduğunun farkındalığı, yeni olaylara karşı esnek davranması ve bütün bu durumlar olduğunda kendini yetkin hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle bilişsel esneklik, bireyin belli olaylara uyum sağlayabilmesi, farklı düşüncelere geçiş yapabilme becerisi veya farklı olaylar karşısında alternatif çözümler seçebilme kapasitesi olarak ele alınmaktadır ayrıca bu bilinçte olan kişiler inandığı tek doğruyu yapan kişilerden farklı düşünebilmektedirler(Steven, 2009; Martin ve Anderson, 1998).

Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler kişilerarası ilişkilerde kendilerini yeterli görür, çeşitli durumlarda atılgan ve sorumluluk sahibidirler. Bu durumlar karşısında kurdukları iletişimde başarılı olabileceklerine inanırlar(Buyruk Genç, 2019), ayrıca başarılı bir iletişim için gerekli olan tüm değişimleri yapabileceklerine inanırlar. Beklenmeyen bir olayla karşılaştıklarında iletişimin yeni yollarını denemeye ve ihtiyaçlarını karşılamak adına uyum sağlamaya gönüllüdürler.

Bilişsel esnekliğin 2 alt boyutu vardır. Bunlar alternatifler ve kontrol alt boyutlarıdır. Kişilerin hayatlarında karşı karşıya kaldığı olay ve olgulara dair çeşitli yolların olduğunun farkına varabilme becerisi alternatif boyutunu oluşturmaktadır. Başka bir deyişle olayların pek çok yönden perspektifle incelenmesi şeklinde açıklanabilir. Kontrol alt boyutu ise güç olayların baş edilebilir olarak algılanmasıdır (Gülüm ve Dağ, 2012). Diğer bir ifadeyle, kontrol alt boyutunda kişinin kendisine dair yeterli, yetkin olduğu düşüncesi vurgulanmaktadır. Buradan yola çıkarak, bilişsel esnekliğin alternatiflerin varlığının farkında olabilmeyi, bu alternatifler içerisinde bireyin kendisine en faydalı olanı tercih edebilmeyi, etkili çözüm yolunu tercih ettiğine ve olumlu bir şekilde sonuç alacağına dair güven duymayı içerdiği söylenebilir.

İletişimin ortaya çıkması için iki sistem gereklidir(Güngör Houser, 2009). Nitelikleri ne olursa olsun iki sistem arasındaki bilgi alışverişini ‘iletişim’ olarak kabul edebiliriz (Dökmen, 2005). Kavram olarak iletişim bünyesinde birden çok yapı içerir. Karşılıklı

konuşma, yüz ifadeleri, ses tonu, beden hareketleri, işaret dili gibi yapıları kullanarak iletim sağlar ve iletişimi bir araç olarak kullanırlar. İletişimin varsayımları Cüceloğlu(2011) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

1. Aynı sosyal ortam içerisinde bireylerin birbirleriyle iletişim kurmamaları olanaksızdır.
2. İletişim faaliyetlerinin her birinin içerik ve ilişki olmak üzere iki düzeyi vardır.
3. Mesaj dizisini yapılaştırma biçimleri, iletişim ilişkilerini belirleyen önemli etkenlerden biridir.
4. Sözlü iletişim akıl ve mantığı, sözsüz iletişim ise duygu ve ilişkileri ifade etmek için kullanılan etkili iletişim araçlarıdır.
5. İletişim etkileşimlerinin tamamı benzerlik ya da farklılıklara dayanarak veya eşit ya da eşit olmayan durumlar içerisinde yer almaktadır.

İletişim tanımlarına bakıldığında en az iki kişi arasında olması, bir paylaşım süreci olduğu, insanlar tarafından sembolleştirilmiş iletişim seçeneklerinin çeşitli kanallarla iletiildiği olarak söylenebilir.

İletişim kavramı geçmişten bu yana gelişmekle beraber, kişi içi, kişilerarası ve kitle iletişimi olmak üzere üç grupta sınıflandırılabilir. Kişi içi iletişim, bireyin kendisiyle olan konuşmalarını kapsamaktadır. İki kişi birbirleriyle nasıl iletişim halindeyse birey de kendisiyle iletişim kurarak duygularını, düşüncelerini kendisiyle paylaşmakta ve değerlendirme yapmaktadır. Süreç içerisinde bireyler hem alıcı, hem de kaynak olmaktadır, böylece kendileriyle iletişim sağlamaktadırlar ve kendilerini tanımlarına imkân sağlamaktadır. Kendisini tanımayan, hayat amaçlarını tanımlamaya çalışmayan, kendisiyle açık ve dürüst bir iletişime geçemeyen bir birey başkalarıyla da iletişime geçemez (Yatkın, 2007).

Kişilerarası iletişim, iletişimde sadece sözcük alışverişinden ibaret değildir. Her davranış bir mesaj içerir. İletişimde bireyler birbirlerine anlam yükledikleri semboller gönderir. Semboller sözel ve sözel olmayan bir biçimde gönderilebilir. Dökmen(1994), kişilerarası iletişimi 'kaynağını ve hedefini insanların oluşturduğu iletişim olarak' tanımlamaktadır. Kişilerarası iletişim en az iki kişi arasında olmaktadır.

Kişilerarası iletişim, kişilerin karşılıklı konuştukları durumlarda olur (Cüceloğlu, 2011). Kişilerarası iletişim tanımlarının incelenmesi sonucu taşıdıkları ortak özelliklerin(Alper, Deryakulu, 2010);

1. İletişimin bir süreç olduğu,
2. İletişimde en az iki farklı birey olduğu,
3. İletişimde iletilen bir içerik olduğu,
4. İletişimde iletilen içeriğin çeşitli sembollerle iletildiği,
5. İletişimde sembollerin çeşitli kanallarla iletildiği,
6. İletişimin çift yönlü bir süreç olması gerektiği söylenebilir.

Kitle iletişiminde ise yüz yüze olan iletişimden farklı olarak, mesajın sadece belli bir gruba eğil, daha geniş bir kitleye ulaşmasıdır. Kişilerarası iletişim çift yönlü olmasına rağmen kitle iletişimi tek yönlüdür. Kitle iletişiminde kaynak ile hedef arasında olan kanallara 'kitle iletişim araçları' denir. Kitle iletişim araçları genellikle radyo, televizyon, dergi, gazete gibi yayınlardır(Dökmen, 2005). Kitle iletişiminin üç temel işlevi vardır; haber verme, yönetime katılma imkânı verme, yeni bilgi ve becerileri öğretmedir. Kitle iletişimi bazen yararlı olmayan, kendine özgü bazı sorunlarda ortaya çıkarır; belirli bir kitlenin kitle iletişim kaynaklarını ele geçirmesi, insanların bireysel ilişkilerinin yerine geçerek kendine özgü bir psikolojik yalnızlık oluşturur(Cüceloğlu, 2011).

Günlük hayatta görülen iletişim çatışmalarının bireylerin kişilik özelliklerinden de etkilendiği söylenmektedir. Bu durumda savunucu, otoriter, baskın, saldırgan kişiler genellikle kışkırtmaktan, kontrol etmekten hoşlandıklarını, karşıdaki kişiyle iletişim halindeyken bu şekilde iletişimi öğretebilmekte, karşıdaki kişinin iletişim tarzının değişmesinde etkili olabilmektedir(Güngör Houser, 2009). Dökmen'e (1994) göre kişiler arasında yaşanan çatışmaların sebepleri; biliş, algı, duygu, bilinçdışı, ihtiyaçlar, iletişim becerisi, kişisel faktörler, kültürel faktörler, sahip olunan roller, kişinin içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevre ile mesajın niteliğidir.

Pondy(1967; akt. Güngör Houser, 2019), çatışma durumları ile alakalı 5 ögeden bahsetmektedir. İlk öge, gizli çatışmadır. Bir diğer ismi de potansiyel çatışma olan bu faktör, çatışmaya neden olabilecek olayları içermektedir. İkinci öge, algılanan çatışmadır ve

algılamada meydana gelen çeşitli farklılıklar sonucu ortaya çıkmaktadır. Üçüncü aşama olan “hissedilen çatışma” basamağında iletişimde bulunmakta olan bireylerin algılamaları fikir ve his düzeyinde çatışma içermekte olan kırgınlık, endişe gibi hislere dönüşmektedir. Yaşanmakta olan çatışmanın daha çok davranışsal boyuta ulaşması dördüncü aşama olan açık çatışma evresinde görülmektedir. Beşinci basamak olan “çatışma sonrası” evresinde ne tür davranışların gösterileceği konusunda seçimler ve yaşanan çatışmanın doğasına yönelik değerlendirmeler yapılmaktadır(Coşkuner, 1994).

Empati, kendine özgü sosyal bilişsel özellikleri elinde bulunduran ve kişinin toplumsal hayata uyum sağlamasında kolaylık sağlayan bir beceridir(Bora, Baysan, 2009). Rogers, empatinin bir durum olmadığını, bir süreç olduğunu vurgulamaktadır. Empati sürecinde; karşıdaki kişinin bireysel dünyasına girilerek, onun hissettiği manalar ve yaşadığı hislerin farkına varılmakta ve algılanan mana karşıdaki kişiye geri yansıtılmaktadır(Aşçıoğlu Önal, 2014). Empatide bilişsel ya da duyuşsal özelliklerden hangisinin daha etkili olduğuna yönelik tartışmalar sonucunda; günümüzde bu kavramın, içerisinde her iki boyutu da barındıran çok boyutlu bir yapıya sahip olduğu konusunda uzlaşmaya varıldığı görülmektedir (Çiftçi Arıdağ ve Yüksel, 2010). Empatinin bilişsel boyutu Staub (1990) tarafından karşıdaki bireyin yaşadığı bir olay ya da içinde bulunduğu durum karşısında hangi duygular içerisinde olduğunu anlamak ve bu duyguların farkında olmak şeklinde tanımlanmaktadır. Duygusal boyutta ise tecrübe yaşayan birey ile aynı duygu içerisinde olmak ve bunu karşı tarafa aktarabilmek olarak açıklanmaktadır.

Empati, psikolojik danışma, gelişim psikolojisi, sosyal psikoloji gibi pek çok alanda çalışılmaktadır. Bunun nedeni kişilerarası iletişimde dolayısıyla çatışmalarda, etkileşim döngüsünü kolay hale getiren ve çatışmaların çözümlenmesine, önlenmesine dahi destek sunan bu yeteneğe olan gereksinim yadığanamayacak düzeydedir (Dökmen, 2008).

Dökmen(2000), kişinin empati kurabilmesi için 3 ögenin gerekli olduğunu belirtmiştir:

1. Empati kuracak kişi, kendisini karşıdaki kişinin yerine koymalı, olaylara karşıdaki kişinin bakış açısıyla bakmalıdır. Karşıdaki kişinin referans çerçevesini anlamalı; karşıdaki kişinin öznel alanına girebilmelidir. Diğer bir deyişle, empati kurmak isteyen birey karşıdaki kişinin algılanıp anlam verilen alanını anlamasını gerektirir.

2. Empati kurabilmek için, karşıdaki bireyin fikir ve hislerini doğru şekilde anlamak gerekmektedir. Karşıdaki bireyin yalnızca hislerini veya yalnızca fikirlerini anlamak, empati kurabilmek için yeterli değildir.
3. Empatik iletişim içerisindeki son öge ise, empati kuran bireyin zihninde oluşan empatik anlayışın, karşı tarafa iletilmesidir. Karşı tarafın his ve fikirlerini tam olarak anlaması yetmez, aynı zamanda kişinin anladığını karşı tarafa aktarması gerekmektedir (Dökmen, 2000).

Bireyin gelişimsel süreci göz önünde alındığında, ergenlikten yetişkinliğe geçiş evresinde olan üniversite öğrencileri için zor bir yaşantı süreci içerisinde oldukları düşünülebilir. Beliren yetişkinlik olarak da nitelendirilen bu dönem süresince üniversite öğrencileri, kendi kimliğini bulma içerisinde olduğu için gayret gösteren ve bu nedenle gelişimsel olan krizler yaşayan bir kişi olarak kabul edilmektedir (Tatlıoğlu, 2010). Başka bir ifade ile kişiler evlerinden ayrılarak yeni bir yaşam içerisine uyum sağlamaya çalışmaktadırlar ve bu süreç içerisinde karşılaştıkları durumlara nasıl yaklaşacakları konusunda sorunların üstesinden gelmeye çalışmaktadırlar. Üniversite öğrencilerinin bazı güçlüklerin üstesinden gelmekte zorlandıkları zamanlar olmaktadır. Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin karşılaştıkları birçok durum karşısında yeni çözüm yolları üretebilme, yeni sosyal ortamlarına uyum sağlayabilmeleri, karşısındaki kişiye empatik bir şekilde yaklaşarak iletişim çatışması yaşamaması gerekmektedir. Bu gibi durumlarda bilişsel olarak esnek bireyler problemlere karşı farklı çözüm yolları üretmeyi başarabilmektedirler.

Bu nedenle araştırmanın amaçlarından biri, Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sınıf düzeyi, cinsiyet, akademik başarı durumu gibi değişkenlerle olan ilişkisi açısından ele almaktır. Bu özelliklerin incelenmesi üniversite öğrencilerinin bilişsel esnekliğin nasıl bir ilişkisinin olduğunu açıklamayı kolaylaştırabilir.

Araştırmanın bir diğer amacı ise bilişsel esnekliğin empati ve iletişim çatışmaları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının incelenmesidir.

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

İnsanın gelişimsel tarihini araştırmak, bireylerin gelişimini incelemek için bireylerarası ilişkilerin değerlendirilmesi gerekmektedir. Toplumun oluşmasını sağlayan insanlar kalıcı ve güçlü ilişkilerin olduğu gruplar halinde yaşamaktadırlar. Kişilerarası tutum, uyum sağlamaya yöneliktir. Pozitif, güçlü, karşılıklı kişilerarası bağlar bulunmadan bireylerin yaşamlarını devam ettirmeleri olanaksızdır. Günlük hayatın karmaşıklığı içerisinde, tek yönlü düşünmenin yetersiz kalması nedeniyle bilişsel esnek olma gerekliliği ortaya çıkmıştır. Birey kimi zaman, karşı karşıya kaldığı değişimleri, ümit ettiğinin dışında oluşan durumlar ve olaylar karşısında etkin bir şekilde tepkiler vermekte zorlanır. Bilişsel esnekliğin önemi burada ortaya çıkmaktadır ve bilişsel esnekliğin kişinin içerisinde bulunduğu çevre şartlarına, yeni olaylar ve durumlar karşısında ve kişilerarası iletişimlerde uyum sağlamasını kolaylaştıran bir özelliktir(Martin, Anderson, 1988). İçinde yaşadığımız çevre, toplum sürekli bir değişim içerisinde(Altunkol, 2017), durağan bir hale gelmesi olanaksızdır. Bu yüzden bu değişimlere uyum sağlamak, koşullar karşısında çok yönlü olarak esnek bir şekilde hareket etmek gereklidir.

'Bilişsel esneklik düzeyi yüksektir' cümlesi, bireyin dikkatini var olan olaya bütünüyle verebildiği, çözümleyici düşünebildiği, farklı durumlarla karşı karşıya kaldığında uyum sağlamak şeklinde belirtilmektedir. 'Bilişsel esneklik düzeyi düşüktür' cümlesinde ise, bireyin bir mantık yolunu seçerek o yola yoğunlaştığı, odaklanma süresinin düşük olduğu ve değişimler karşısında direnç gösterme eğiliminde olduğu belirtilmektedir(Jonassen, Grabowski, 2012).

Kişilerarası iletişim bireylerin diğer bireylerle olan ilişkilerinde yaşadıkları duygu, düşünce ve davranış stillerini belirlemektedir(Saymaz, 2003).Kişilerarası ve grup içi çatışmalar gerçekte sosyal ilişkilerin doğal bir sonucudur. Olumlu ve olumsuz etkileri vardır. Çatışmanın olumsuz etkileri iletişim, yardımlaşma ve ilişkinin kesilmesine neden olur(Elitok, 2000). Bireyler diğer bireylerden bağımsız olarak hareket etmeye başladıklarında işbirliği, bilgi aktarımı da kendini çatışmalara bırakır. Çatışma yaşayan bireyler stres, kaygı ve engellenme yaşarlar(Coşkuner,1994).

İletişimin karşılıklı bir şekilde yapıldığı göz önüne alındığında insanların her türlü ihtiyaçlarını(duygusal, fiziksel vb.) karşılayabilmek için diğer insanlara gereksinim duyduklarını böylece iletişimin insanlar için vazgeçilmez olmasının mümkün olduğu söylenmektedir(Güngör Houser, 2009). Diğer bireylerle iletişim halindeyken kişilerarası

çatışmalarında çıkması mümkündür(Cüceloğlu, 1997). Kurulan iletişim sonucunda karşıdaki kişiye dair çeşitli duygular oluşturulmaktadır. Bu duygular kişinin ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmamasına bağlı olarak olumlu ve olumsuz bir şekilde oluşmakta ve ileride kurulacak olan iletişimin de niteliğini etkilemektedir.

Araştırmanın temel amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin lisans programlarında okuyan 1.,2.,3., ve 4. Sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin empati ve iletişim çatışmaları ile ilişkisini incelemektir.

Araştırmada bilişsel esneklik, empati ve iletişim çatışmaları literatür taraması yapılarak incelenmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda oluşturulan alt amaçlar şu şekildedir:

1. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri akademik başarılarına göre değişkenlik göstermekte midir?
4. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve anne-baba eğitim düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?
5. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve iletişim çatışmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Üniversite öğrencilerinin iletişim çatışmaları ile empati düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
8. Üniversite öğrencilerinin empatik eğilim ve çatışma eğilimi bilişsel esneklik envanteri puanlarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

1.3 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

- Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinin Eğitim Fakültesinde yer alan öğrencilerle sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen bulgular ‘Bilişsel Esneklik Envanteri’, ‘İletişim Becerileri Ölçeği’ ve ‘Temel Empati Ölçeği’nin ölçtüğü nitelikler ile sınırlıdır.
- Araştırmada üniversite öğrencilerine ait bilgiler, araştırmacı tarafından hazırlanacak olan kişisel bilgi formundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi, kullanılan istatistiksel yöntemlerle sınırlıdır.
- Araştırmada yer alan literatür bölümü ilgili konulardaki kitaplar, makaleler, yerli ve yabancı yayınlar ile internet ortamından alınan bilgiler ile sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

- Örneklem içerisinde yer alan gruplar evreni yeterince temsil edebilecek niteliktedir.
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, amacına uygun verilerin toplanmasında istenen şartları taşımaktadır.
- Araştırmada yer alan katılımcıların ölçeklere verdiği cevaplar, gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

1.5. TANIMLAR

Bilişsel esneklik: Bilişsel esneklik, bireyin değişen çevresel şartlara seçenekler oluşturarak uyum sağlayabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır (Dennis ve Vander Wal, 2010).

İletişim Çatışması: Çatışma, iki birey veya grubun taleplerinin birbiriyle uyuşmaması, anlaşmaya varılamaması sonucunda meydana gelen anlaşmazlıklardır (Rahim, 2003).

Empati: Kişinin karşısındaki kişinin hislerini ve fikirlerini anlaması ve anladığını karşı tarafa aktarabilmesi biçiminde tanımlanmaktadır(Baker, 2003).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 BİLİŞSEL ESNEKLİK

2.1.1 Bilişsel Esneklik Kavramı

Bilişsel psikoloji alanı uzunca bir süredir ilgi çekici ve karmaşıktır. Bilim insanları algı, dikkat, hafıza, dil edinimi ve kullanımı, problem çözme becerileri ve karar verme süreçleri gibi çeşitli insan bilişsel yönlerini araştırmışlardır. Bilişsel psikolojinin öne çıkan ilkelerinden biri "bilişsel esneklik"tir. Bilişsel esneklik, bireylerin değişen durumlara veya gereksinimlere göre düşüncelerini veya eylemlerini ayarlama becerisini ifade eder. Kişinin zihinsel bakış açısını gerektiği gibi hızla değiştirebilmesini içerir. Bu özellik, tutarlı kalırken farklı konular arasında geçiş yapmanız gereken sosyal etkileşimler gibi birçok günlük yaşam koşulunda kritik bir rol oynar. Araştırmalar, yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip kişilerin, problem çözme becerisi gerektiren görevleri yerine getirme konusunda bu beceriye sahip olmayanlara göre daha iyi performans gösterme eğiliminde olduğunu ortaya koymuştur (Costa Faidella vd., 2017). Ayrıca uzmanlar, iyi bir bilişsel esnekliğe sahip olmanın, yeni zorluklarla karşılaşıldığında daha etkili tepki vermeyi sağlayarak günümüzün hızlı tempolu toplumunda başarılı olunmasına yardımcı olabileceğine inanmaktadır. Bilişsel esnekliğin nasıl işlediğini anlamamanın yaşam kalitemizi olumlu yönde geliştirmek için neden temel olduğu açıktır.

Bilişsel psikoloji, genel bilişsel işleyişi iyileştirdiği gösterilen bilişsel esnekliğin kritik önemini vurgular. Edmunds (2007) bu yeteneğin bireylerde problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirebileceğini öne sürmektedir. Ayrıca, Spiro ve diğerleri (2003) tarafından önerilen Bilişsel Esneklik Teorisi, karmaşık konuların kapsamlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamayı ve yaratıcı ve esnek düşünmeyi teşvik ederek insanları gerçek dünyadaki uygulamalara hazırlamayı amaçlamaktadır. Genel olarak çalışmalar, güçlü bilişsel esneklik becerilerinin, kişinin genel bilişini geliştirmenin yanı sıra problem çözme yeteneklerini, karar verme becerilerini ve esnek düşünmeyi geliştirmek için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bilişsel Esneklik teorisi, bilgi edinirken doğrusal olmayan vaka temelli yaklaşımları teşvik eden hipermedya öğrenme ortamlarının geliştirilmesine rehberlik eder - çok noktalı görüşler aracılığıyla nüanslı perspektiflerle epistemolojik inançlara meydan okur (Spiro ve ark., 2003). Bu yöntemler, mesleki gelişim veya yüksek öğrenim fırsatları arayan öğrencilere derin öğrenme deneyimleri sunarak, seçtikleri kariyerler veya daha fazla bilgi

edinmek istedikleri konular hakkında etkili bir kavrayış sağlar. Sonuç olarak, araştırmalar karar verme becerilerimizi, problem çözüme kabiliyetlerimizi ve düşünce süreçlerimizin uyarlanabilirliği de dâhil olmak üzere genel bilişimizle ilgili diğer yönleri geliştirmeyi amaçlarken sağlam Bilişsel esneklik becerilerini geliştirmenin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Veriler ayrıca düzenli bilgisayar kullanımı gibi faktörlerin bilişsel işlevleri artırmada etkili olduğunu vurgulamaktadır; bu nedenle iyi bilişsel esneklik alışkanlıklarını teşvik etmek bizi karmaşık kavramları daha iyi anlamaya yönlendirirken, kritik bilginin çeşitli durumlarda yaratıcı ve esnek bir şekilde uygulanmasını sağlar.

Kişiler, bireylerarası ilişkilerinde, günlük hayatlarında pek çok problemle karşı karşıya kalmakta ve bu durumla başa çıkmaya çalışmaktadır. Bazen de ortada bir problem olmamasına rağmen tercihler yapmak, kararlar almak zorunda kalmaktadır. Karşı karşıya kalınan bu problemleri çözüme veya seçimler yapma zamanlarında kişiler birçok seçenek bulunmaktadır. Günlük hayatın karmaşası, kişilerin durağan olmayan çevresel istekler için hareketlerini ayarlama ve problemlerin üstesinden gelme becerisi içi çok önemli bir role sahip olan bilişsel esneklik gereksinimini güçlendirmektedir(Martin ve Anderson, 1998). İnsan zihninin ayırt edici özelliği olan esneklik, hızlı bir biçimde değişen içsel durumlara ve gelişen çevresel ortamlara uygun olarak düşünce ve davranışları uyumlu hale getirmeye yardımcı olmaktadır(Braver ve ark, 2009). Böylece günümüzde yaşanan değişim ve gelişimlere hızlı bir şekilde uyum sağlamak, kişinin hayatını daha kolay bir hale getirmekte, problemlerin çözümünde mühim olan zihinsel bir süreçtir(Özcan, Esen, 2016).

Problemlerle karşı karşıya kalındığında her zaman sadece bilgiye sahip olmak yeterli olmamaktadır. Deneme yanılma yaklaşımları ve bilişsel esneklik gibi akıcı zekâ türleri, bilginin tek başına yeterli olmayacağı karmaşık problemlerin çözümünde kullanılır(Silver ve ark., 2004). Problemden çözüme doğru ilerlerken çeşitli eylemler gerçekleştirilebilir. Bazen en baskın seçenek çözüm için atılacak en doğru adım olmayabilir. Bilişsel esneklik, kişinin alternatif çözümleri göz önünde bulundurmak için güçlü tepki tercihlerini engellemesini sağlar. Spiro ve Jeng(1990), bilişsel esnekliği bireyin bilgiyi çeşitli açılardan yorumlama becerisi ve ihtiyaç halinde pek çok açıdan uygulanabilecek şekilde tekrar uyarlanabilmesi şeklinde tanımlamıştır.

1990 yılından itibaren araştırılmaya başlanan(Gündüz, 2013), bilişsel esneklik kavramıyla alakalı literatür incelendiğinde pek çok tanım yapıldığı görülmektedir. Buna ek olarak bilişsel esneklik kavramının nasıl açıklanacağı yanı sıra ölçümünün nasıl olması gerektiği konusunda da ortak bir görüş bulunmamaktadır(Dennis ve Vander Wal, 2010).

Martin ve Rubin(1995), bilişsel esnekliği bireyin bir olay karşısında alternatif yolların ve seçeneklerin farkında olması, yeni durumlar karşısında esnek davranma ve adapte olmaya ilgili olması, esnek davranabileceği konusunda kendini yetkin görmesi şeklinde açıklamaktadır. Ionescu(2012), bilişsel esnekliğin farklı şekilde anlaşılmasından kaynaklanan ortak kavramsallaştırma eksikliğini temel alarak yaptığı çalışmada, bilişsel esnekliğin durağan bir yapıda olan bilişsel beceri veya bilişsel bir mekanizma gibi olmadığını, hareketli bir bilişsel sistem içerisinde yer aldığını belirtmektedir. Canas, Antoli, Fajardo ve Salmeron(2006), bilişsel esnekliğin, bireyin çevresinde oluşan yeni ve beklenmedik şartlara, bilgi işleme stratejilerini uyarılama yeteneği şeklinde açıklamaktadır. Bu tanım üç önemli kavram özelliği içermektedir:

(1) bilişsel esneklik, deneyimle kazanılabilecek bir yetenektir,

(2) bilişsel işleme stratejilerinin uyarılmasını içerir. Yani bilişsel esneklik, karmaşık davranışlardaki değişiklikleri ifade etmektedir,

(3) Son olarak, bireyin yeni ve beklenmedik durumları belirli bir süre deneyimledikten sonra uyum sağlamasıdır.

Anderson(2002), bilişsel esnekliği farklı bakış açılarıyla düşünceler oluşturmak, alternatiflerin farkında olmak, değişim ve gelişim içerisinde uyum sağlayabilmek için çeşitli planlar oluşturmak şeklinde açıklamıştır. Ayrıca bilişsel esneklik, çoğunlukla durumları çeşitli şekillerde kavramak, işlemek ve cevaplandırmak için düşünce ve davranış yollarını değiştirme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Eslinger, Grattan, 1993). Spiro(1992), bilişsel esnekliği kişinin dikkatini toplayarak ortaya çıkan sorunları ya da durumları ile alakalı seçenekler arasından en çok tesir edeni ve yeterli olanı belirleyebilme yeteneği şeklinde tanımlamaktadır. Buna ek olarak Martin ve Anderson(1998), en etkili yeterli seçeneği belirleyebilmek değil, tercih yapmadan önce alternatiflerin var olduğunun farkında olma yeteneğinin bilişsel esneklik ile alakalı olduğunu söylemektedir.

Bilişsel esneklik, farklı durumlarda bir sorunun nasıl çözüleceğine veya bir (öğrenme) işlevinin ne şekilde uygulanacağını kararlaştırırken ortam özelliklerini içinde barındıran pek çok bilgi öğelerini göz önünde bulundurma ve ortamın başkalaşması veya yeni bilgilerin meydana gelmesi halinde bireyin sorun çözme veya görev yürütme adımlarını adapte etme yatkınlığı şeklinde açıklanabilir (Elen vd., 2011). Bilişsel esnekliğin algısal ve temsili bileşenleri vardır. Esnek olabilmek için kişinin ortamdaki değişikliklerin farkında olmak ve yeni bilgileri algılaması gerekir. Temsili boyut Spiro ve Jehng tarafından vurgulanmaktadır.

Spiro ve Jehng'e göre bilişsel esneklik, "radikal biçimde değişen durumsal taleplere uyum sağlayarak kişinin bilgisini birçok şekilde kendiliğinden yeniden yapılandırma becerisidir" (Spiro ve Jehng, 1990, s. 165).

Bilişsel esneklik, Cañas vd.(2006) tarafından bireyin yeni durumlarla karşı karşıya kaldığında uyum sağlayabilmesi için bu koşullar altında bir süreç geçirmesi gerektiği şeklinde tanımlanmaktadır. Buradan yola çıkarak var olan durumda karşılaşılabilecek güçlükler dış unsurlar dikkate alınarak bilinçli olmayan kontrol tepkilerini önleyerek bu durumun ihtiyaçları göz önüne alınarak gerekli davranışlarda bulunmak gereklidir. Tecrübelerden yola çıkarak öğrenilen bilgilerin, daha önce karşılaşılmayan durumların ihtiyaçlarına uygun bir biçimde düzenlenmeli ve tekrar anlamlandırılmalıdır. Fakat böyle bir durumda bireylerin değişimlere karşı esnek olmamaya devam etmesi ve alışkanlığından vazgeçmeyerek karşılaştığı yeni olaylara da kullanmaya çalışması bilişsel katılığa sebep olmaktadır (Cañas vd., 2006; Çuhadaroğlu, 2011). Bilişsel katılık oluşmasının bir sebebi de bilişsel ve eylemsel biçimini sürdürmeye devam ederek değişikliklere karşı koyma biçiminde de ifade edilmektedir (Sarıçalı, 2018).

Yeni durumlara uyum sağlarken birden fazla zihinsel görev arasında geçiş yapabilme kapasitesi olarak tanımlanan bilişsel esneklik, psikolojide merkezi bir araştırma konusu haline gelmiştir. Bu yetenek, yürütme işlevinin temel bir yönü olarak kabul edilir ve yaşamın her aşamasında önemlidir (Kercood, Lineweaver ve Frank, 2017). Gerçekten de bilişsel esneklik, bireylerin dikkatlerini bir görevden diğerine verimli bir şekilde kaydırarak karmaşık sorunlarla ve ortamlarla başa çıkmalarını sağlar. Ayrıca, yeni veya öngörülemeyen durumlarda yaratıcı düşünmeyi ve uyarlanabilir davranışı teşvik eder. Ancak, yaşlandıkça veya Alzheimer hastalığı gibi nörolojik rahatsızlıklar yaşadıkça bazı insanlar için yüksek düzeyde bilişsel esnekliği sürdürmek bir zorluk teşkil etmektedir (Kercood ve ark., 2017). Yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin stres ve belirsizliği yönetmede önemli bir avantaja sahip olduğu yaygın olarak kabul edilmektedir. Preiss'e (2022) göre, "Bilişsel esnekliği yüksek olan bireyler stres ve belirsizlikle daha etkili bir şekilde başa çıkabilmektedir". Bu yetenek, bu bireylerin üst biliş veya kişinin kendi düşünce süreçlerinin farkında olması ile zihin dolaşımı arasındaki etkileşimi yönetme kapasitesinden kaynaklanmaktadır. Bilişsel esneklik, bireylerin farklı düşünmeyi gerektiren görevlerle uğraşırken bakış açılarını değiştirmelerine olanak tanıyarak yaratıcılıkta hayati bir rol oynar. Bununla birlikte, aynı beceri seti yaratıcı arayışların ötesine uzanır; aynı zamanda bireylerin alışılmadık durumlarda bunalmadan yol almalarını sağlar. Bilişsel esnekliğin önemi, ilgili tüm bilgiler mevcut

olmadan hızlı bir şekilde karar verilmesi gereken stres ve belirsizlik zamanlarında giderek daha belirgin hale gelir. Bu tür senaryolarda, yüksek bilişsel çevikliğe sahip olanlar sadece sakin kalmakla kalmaz, aynı zamanda bir karara varmadan önce farklı bakış açıları arasında zahmetsizce geçiş yapabildikleri için daha iyi bilgilendirilmiş seçimler yapma eğilimindedirler. Preiss'in (2022) de belirttiği gibi, bu bulguların kuruluşlardaki kişisel gelişim programları için çıkarımları vardır çünkü bir bireyin bilişsel esnekliğini artırmak, baskı altında daha iyi problem çözme yeteneklerine sahip olmalarını sağlayabilir. Sonuç olarak, yüksek düzeyde bilişsel esneklik sergileme becerisi, stres ve belirsizliğin etkin yönetimi ile olumlu yönde ilişkilidir. Bu nedenle, sağlıklı zihinsel alışkanlıkları sürdürürken stresli koşullar altında verimliliği artırmayı hedefliyorsak, refahımızın veya mesleki gelişim programımızın bir parçası olarak bu beceriyi geliştirmeye odaklanmalıyız.

Bilişsel esneklik, açıklamalarda çok boyutlu bir yapı olarak işlenmektedir. Kişinin pek çok düşüncenin farkında olması, seçenekler oluşturması ve bunları durumların, şartların yapısına uygun bir biçimde kullanabilme becerisi ile ilgilidir. Esnek bir şekilde düşünebilmek için önceki bakış açısını engelleyerek daha geniş bir açıdan bakmayı sağlamak, değişen taleplere benimseyerek karşı karşıya kalınan fırsatları değerlendirebilmek gereklidir (Diamond, 2013). Yeni durumlara uyum sağlama ve farklı görevler arasında geçiş yapma becerisi olan bilişsel esneklik, kişinin problem çözme yeteneklerini, yaratıcılığını ve genel bilişsel işleyişini geliştirebilecek çok önemli bir beceridir. Kercood ve arkadaşları (2017), yürütme işlevinin bu temel yönünün büyük ölçüde prefrontal korteksteki dopamin seviyelerine bağlı olduğunu öne sürmektedir. Bu bulgu, nörokimyanın bilişsel süreçlerimizde oynadığı önemli rolü vurgulamaktadır. Ayrıca, Preiss (2022) bilişsel esnekliğin sadece problem çözmek için gerekli olmadığını, aynı zamanda birçok alanda yaratıcılığın ayrılmaz bir parçası olduğunu açıklamaktadır. Bu nokta, yüksek derecede bilişsel esnekliğe sahip bireylerin, geleneksel sınırların dışında düşünme kapasiteleri sayesinde yeni fikirler ve çözümler üretmede daha başarılı olabileceklerini ima etmektedir. Wixted ve arkadaşlarının (2016) araştırması, üniversite düzeyinde öğrenmenin, tanıdık bilgilerin yeni kavramlara aktarılmasını gerektiren problemleri çözmek için nasıl bilişsel esneklik gerektirdiğini göstererek bu iddialara ağırlık katmaktadır. Esnek düşünmeyi teşvik etmek için açıkça tasarlanmış faaliyetlere katılan öğrencilerin akademik olarak başarılı olma ihtimalinin katılmayanlara göre daha yüksek olduğunu savunmaktadırlar. Sonuç olarak, Bilişsel esneklik üzerine yapılan bu çalışmalar, bu becerinin yaratıcı çabalardan akademik başarıya kadar günlük yaşamın çeşitli yönleri üzerinde yaygın etkileri olduğunu ortaya koymaktadır. Burada

sunulan bulgular, Bilişsel esnekliğin ardındaki nörobilimi ve günlük işleyiş üzerindeki olumlu etkisini anlamanın, bizi bu kritik beceriyi her yaştan ve her kesimden insan arasında geliştirmeyi amaçlayan stratejiler geliştirmeye nasıl yönlendirebileceğini göstermektedir.

Bilişsel esneklik, çevremizdeki değişen ortama uyum sağlamamıza ve etkili bir şekilde yanıt vermemize olanak tanıyan bilişsel süreçlerimizin önemli bir yönüdür. Johnson'ın bilişsel esneklik ve psikoterapi arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışma, bu becerinin farkındalık pratiği yapmak ve kendini yeni deneyimlere maruz bırakmak gibi çeşitli stratejilerle nasıl geliştirilebileceğini vurgulamaktadır (Johnson, 2016). Aslında, Johnson'ın bulgularına göre, "bilişsel setleri değiştirme becerisinin psikoterapide başarılı başa çıkmanın önemli bir belirleyicisi olduğu bulunmuştur" (s. 4). Bu, bilişsel esnekliğimizi geliştirmenin yalnızca günlük işleyişimizi iyileştirmekle kalmayıp aynı zamanda psikolojik zorluklarla başa çıkmamıza da yardımcı olabileceğini göstermektedir. Farkındalık uygulaması, kişinin düşüncelerine ve duygularına dikkat ederken yargılamadan veya dikkati dağılmadan anda bulunmayı içerir. Farkındalık meditasyonu uygulamalarının dikkat kontrolü, çalışma belleği kapasitesi ve bilişsel esneklik gibi yürütücü işlevleri geliştirdiği gösterilmiştir (Chiesa ve ark., 2010). Ayrıca, kişinin kendisini düzenli olarak yeni deneyimlere maruz bırakması, beyni yeni bağlantılar geliştirmesi veya mevcut bağlantıları değiştirmesi gereken yeni durumlara zorlayarak beynin fizyolojik olarak değişikliklere uğramasını teşvik etmeye yardımcı olabilir. Dolayısıyla bu iki stratejinin günlük hayata dâhil edilmesi, bireyleri daha uyumlu düşünme kalıplarına yönlendirerek genel ruh sağlığı sonuçlarının daha iyi olmasını sağlayabilir.

Farklı durumlara uyum sağlama ve başarılı olma becerisi çok önemlidir, bu da bilişsel esnekliği kişinin yaşamı boyunca yürütücü işlevlerin hayati bir yönü haline getirir (Kercood ve ark., 2017). Gelişiminin çok yönlü doğası çeşitli faktörler tarafından desteklenmektedir. Çalışma belleği, bilişsel esnekliğin gelişiminde önemli bir rol oynar (Dick, 2014). İnsanlar yaşlandıkça, çalışma belleği kapasiteleri de artar. Bu gelişim, bilişsel esnekliğin artmasına önemli ölçüde katkıda bulunan yaşa bağlı değişikliklere yol açar. Gelişimsel etkiler de yaşamın erken dönemlerinden itibaren bireyin bilişini şekillendirmede önemli bir rol oynamaktadır. Carroll ve arkadaşları (2016), çocukluk dönemindeki destekleyici ortamların, bilişsel kontrol gerektiren görevlerde daha iyi performansa ve bu tür koşulları yaşamayanlara göre daha fazla bilişsel düzenlemeye yol açtığına işaret etmektedir. Dopamin seviyeleri, prefrontal korteks içinde gelişmiş bilişsel esneklik için de önemli bulunmuştur (Kercood ve ark., 2017). Araştırmalar, dopaminin dikkat süresini, motivasyon seviyesini ve ödül işlemeyi düzenlemedeki rolünü göstermiştir - yüksek düzeyde zihinsel çeviklik gerektiren görevlerin

başarıyla tamamlanması için gereken tüm hayati bileşenler. Yukarıda bahsedilen bu faktörlerin yanı sıra, fiziksel egzersiz veya farkındalık uygulamaları gibi harici müdahaleler, genel yürütme işlevini iyileştirmek için yararlıdır; bu, zihinsel çevikliğin kendisini geliştirmeyi de içerir (Carroll ve ark., 2016). Sonuç olarak, mantıklı karmaşıklık geliştirmenin ardındaki mekanizmaların nasıl işlediğini anlamak, zaman içinde kendi yeteneklerimizi geliştirmemize yardımcı olabilir.

2.1.2 Bilişsel Esnekliğin Önemi

İnsanlarda uyum sağlama ve problem çözme becerilerini geliştirmek için bilişsel esneklik temel bir kavram olarak çok önemli bir rol oynamaktadır. Kişisel büyüme ve gelişim için farklı durumlarla uğraşırken farklı zihinsel çerçeveler arasında geçiş yapmak önemlidir; bu da pratik, azim ve yeni şeyler öğrenmeye yönelik açık fikirli bir yaklaşım gerektirir. Konuyla ilgili yapılan çeşitli araştırmalar, yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip bireylerin, karar verme veya problem çözme gibi karmaşık görevlerin üstesinden gelmek için daha donanımlı olduklarını göstermektedir. Dahası, bilişsel esnekliği geliştirmek yalnızca entelektüel kapasitemizi artırmakla kalmaz, aynı zamanda günlük yaşamdaki stres faktörlerini daha iyi yönetmemizi sağlayarak duygusal zekâyı da geliştirir. Değişen çevresel uyarılara uyum sağlayabilmek için bilişsel setleri değiştirme becerisi, zor durumları kontrol edebilme, karşılaşılan durumlarda alternatif oluşturabilme yeteneğidir (Dennis, Vander Wall, 2010). Okuma veya konfor alanının dışına seyahat etme gibi çeşitli faaliyetlerde bulunmak, farkındalık uygulamalarıyla birlikte bu becerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Son olarak, içimizde bilişsel esnekliği geliştirmenin önemini kabul etmek bir öncelik olmalıdır çünkü bu hem kişisel hem de profesyonel olarak genel başarıya önemli ölçüde katkıda bulunur. Bu nedenle, yeni fikirlere ve bakış açılara açık kalırken bilgi tabanımızı genişletmeye yönelik çabalarımızı sürdürmeliyiz. Sonuç olarak, bilişsel esnekliğin amacını iyi anlamak, sayısız faydasını tam olarak takdir etmemizi sağlar. Dolayısıyla, sürekli öğrenme fırsatlarının mevcut olduğu bir ortamın teşvik edilmesi, daha fazla insanın bugün toplumda kişisel gelişimleri için gerekli olan bu kritik beceri setini geliştirmesini sağlamada uzun bir yol kat edecektir.

Bilişsel esnekliğin incelenmesi, insan bilişini anlamak için çok önemlidir. Bu alanda yapılan kapsamlı araştırmalar, ilgili bilişsel, sinirsel ve davranışsal mekanizmalar hakkında değerli bilgiler sağlamıştır. Kercood ve diğerlerine (2017) göre bilişsel esneklik, kişinin yaşamı boyunca yürütme işlevinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu beceri, bireylerin düşünme modları arasında geçiş yapmasını ve öğrenme, dil gelişimi, aritmetik yeterlilik, kişilerarası

iletişim, karar verme yetenekleri ve yaratıcılık için temel olan birden fazla kavramı aynı anda değerlendirmesini sağlar. Yazarlar, bu süreçlerin araştırılmasının esnek düşünmenin altında yatan ilkeler hakkında önemli bilgiler sağlayabileceğini vurgulamıştır. Buna ek olarak, Wixted ve arkadaşlarının (2016) çalışması, üniversite düzeyinde öğrenmenin bilişsel esnekliğin kullanımını gerektirdiğini, çünkü bildik bilgileri yeni kavramlara aktararak problem çözmeye yardımcı olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlar, Bilişsel Esneklik açısından insan bilişinin farklı yönlerini incelemenin önemini vurgulamaktadır. Bu nedenle, Jacques ve Zelazo (2005), Ritter ve diğerleri (2012) ve Kercood ve diğerlerinin (2017) bu tür mekanizmaları araştırmaya yönelik çalışmaları, yalnızca normal beyin işlevi hakkında değil, aynı zamanda Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) gibi nörogelişimsel bozukluklar hakkında da fikir vermektedir. Fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme tekniklerini kullanan çalışmalar, prefrontal korteks içindeki belirli bölgelerin esnek düşünmeye önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermektedir (Ritter vd., 2012). Özetle, yukarıda bahsedilen örnekler, araştırmacıların insan bilişinin temel bir yönü olarak Bilişsel Esnekliği araştırmasının ne kadar hayati olduğunu göstermektedir. Bilim insanları, esnek düşünme ile ilgili psikolojik fenomenleri incelerken davranışsal ölçümler, FMRI ve diğer teknolojiler dâhil olmak üzere çeşitli yöntemler kullanmaktadır.

2.1.3 Bilişsel Esnekliğin Gelişimi

Bilişsel esneklik, bilişsel kuramlarda(Müller ve ark., 2015), dil gelişimi kuramları (Deák, 2003; Hermer- Vazquez, Moffet ve Munkholm, 2001) gibi pek çok konuyla birlikte üzerinde durulması gereken bir konu oluşu hakkında ortak görüş vardır. Bilişsel esnekliğin gelişmesi çocukluk ve ergenlik de dâhil olmakla birlikte zaman gerektiren ve gelişme gösteren süreci içermektedir(Diamond, 2013). Buna ek olarak bilişsel esnekliğin gelişiminde anne-babanın gösterdiği tavır ve eylemleriyle birlikte anne-babanın bağlanma stili de etkili olmaktadır(Bozkurt, 2019). Bilişsel esneklik, çocukluk dönemi içerisinde çeşitli gelişim yolları izlemektedir (Anderson, 2002).

Bilişsel esneklik, kişinin davranışını değişen bir ortama göre uygun şekilde ayarlama yeteneğidir(Armbruster ve ark., 2012). Bilişsel esneklik, bireyin önceki bir görevden ayrılmak, yeni bir yanıt setini yeniden yapılandırmak ve bu yeni yanıt setini eldeki göreve uygulamak için verimli bir şekilde çalışmasını sağlar. Daha fazla bilişsel esneklik, çocuklukta daha iyi okuma becerileri (Abreu ve ark., 2014), yetişkinlikte olumsuz yaşam olaylarına ve strese karşı daha yüksek direnç (Genet ve Siemer, 2011) yetişkinlikte daha yüksek yaratıcılık seviyeleri (Chen ve ark., 2014) ve yaşlı bireylerde daha iyi yaşam kalitesi (David ve ark.,

2010) gibi yaşam boyu olumlu sonuçlarla ilişkilidir. Çeşitli yaşam koşullarıyla, zorluklarla karşı karşıya kalınması, otomatikleşmiş kalıplardan çıkabilmek yaratıcılık ve bilişsel esnekliğin fonksiyonelliğini yükseltmektedir(Sarıçalı, 2018). Güçlüklerle ve değişen hayat koşullarıyla birlikte kişi çevresine adapte olabilme becerisini ve bununla birlikte bilişsel esnekliğini geliştirmektedir. Böylece tecrübelerde ve karşılıklı bağlantılarda olumlu olmayan durumlarla karşılaşılsa bile yaşantıların çokluğu bilişsel esnekliğin gelişmesine yardımcı olmaktadır (Cardom, 2016).

2.1.4 Bilişsel Esnek Bireylerin Özellikleri

Kişinin değişken ortamda karşı karşıya kaldığı sorunlarla yüzleşebilmesi, bunlara uygun çözümler üretebilmesi, ürettiği çözüm yöntemlerinden tercihler yapabilmesi, otomatik, kalıplaşmış davranışlardan uzaklaşarak daha geniş açıdan bakabilmesi bilişsel esneklik düzeyine sahip olduğunu belirtmektedir. Bilişsel esnekliğe sahip kişiler, karşılaştığı problemlerde katı olmayan bir tutum sergileyebilir, çeşitli yolların olduğunu farkına varabilirse hayattaki güçlüklerle karşı dayanıklılık gösterir(Toksöz, 2018). Olaylar karşısında en çok akla, mantığa yatan yola gitmek yerine, belirlemeden önce yolların olduğunu fark etmek gereklidir(Bilgin, 2009).

Bireyin sorunları çözerken belirli bir sınır içinde kalmadan, çeşitli olaylar karşısında birçok çözüm yolu ile yaklaşması bilişsel olarak esnek olduğunun göstergesidir(Altunkol, 2011). Böylelikle kişiler güç ve beklenmeyen olaylar yaşadığında farklı fikirler oluşturabilirler. Ayrıca ortama bağlı olarak davranışsal tepkilerini değiştirebilirler(Scott, 1962). Deffenbacher(2011), bilişsel esnekliğe sahip bireylerin hüsrana uğradıkları zaman, herhangi bir tehlikeyle karşı karşıya kaldığında bile öfkelerini daha düşük düzeyde yaşadıklarını ifade etmektedir. Fakat esnek yapıda olmayan, kesin, sınırları olan bireylerin öfkelerini daha yüksek düzeyde yaşamakta ve yırtıcı tavırlar içerisinde olma ihtimali fazlalaşmaktadır. Üniversite öğrencileri ailesinden uzak, yeni ortamlar, çeşitli aktiviteler içerisine girerek, çeşitli kültürden insanlarla tanıştıkları için bilişsel esnekliğin burada ne kadar önem arz ettiği göz önünde bulundurulmalıdır. Bilişsel esnek bireyler diğerlerinin görüş perspektifinden görerek olaylar karşısında değerlendirmesini bu olayları göz önünde bulundurarak değerlendirir(Diril, 2011).

Bireylerarası ilişkilerde bilişsel esnek bireyler, gerekli yeterliliklere sahip olduğunu düşünmektedir. Bu kişiler, girişken, yükümlülüklerini yerine getirebilir, başından geçenleri anlamlandırabilir(Martin ve Anderson, 1998). Bilişsel esnek bireyler, sorunları çeşitli yöntemlerle tecrübe ederler. Bu sebeple kişiler gereksinimlerini giderebilmek için bir çaba

içerisine girerek, güç olaylar karşısında etkili bir şekilde üstesinden gelebilirler. Bilişsel esnek kişiler gereksinimlerini giderebildikleri için, esnek olmayan kişilere göre başaran, yaşamını kabul eden, mutlu kişiler olması beklenmektedir(Asıcı ve İkiz, 2015).

2.1.5 Bilişsel Esneklik İle İlgili Kuramlar

2.1.5.1 Akılcı Davranışçı Duygusal Yaklaşım

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, zihin, his ve eylemin birbiriyle etkileşimi sonucu neden-sonuç ilişkisi içerisinde olduğu olasılığı üzerine kurulur(Corey, 2007). Akılcı Duygusal Davranışçı terapi bilişsel ek olarak eylemleri de önemseyen, bilişsel davranışçı terapinin özel bir biçimidir (Thompson ve Rudolph, 2000). Biliş (fikir, his ve eylemler), kişinin fonksiyonelliğini oluşturan psikolojik bir niteliktir. Bu üç nitelikten birinde oluşan değişiklikler diğer nitelikleri de etkilemektedir. Buradan yola çıkarak bireylerin bir durum hakkında düşünme stilleri değişikliğe uğradığında, bu durumla ilgili hisleri ve eylemlerinin de değişmesi beklenebilir. Eylemlerin değişikliğe uğraması fikirlerin de değişikliğe uğramasını etkilemektedir(Köroğlu, 2011). Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi, esnek olmayan bir düşünce yapısına sahip olduğunda, işlevsel olmayan bilişsel yapıların ortaya çıkmasına neden olabileceğini belirtilmektedir ayrıca psikolojik sağlığı olumsuz biçimde etkileyen ve adapte olmasını engelleyen aşırı inançlar, esnek olmayan bilişler nedeniyle ortaya çıkmaktadır(Ellis, 1975).

Akılcı-duygusal davranış terapisine dayalı deneysel çalışmalar son yıllarda artış eğilimindedir (Kabadayı ve Güven, 2022). Gençtanırım ve Voltan-Acar'a (2007) göre, Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi çeşitli ruh sağlığı sorunları olan bireylerde psikolojik esnekliği ve duygusal düzenlemeyi geliştirmede etkili olabilmektedir. Ayrıca, Yıldız'ın (2020) da belirttiği gibi, filmler ruh sağlığı eğitimi ve terapisinde bir araç olarak kullanılabilir. Karakterlerin mantıksız inançlarını, düşüncelerini ve davranışlarını analiz etmek, bireysel, ailevi ve sosyal yaşamları üzerindeki olumsuz etkilere dair içgörü sağlayabilir. Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ilkelerine göre, insanların deneyimlerini ve olayları yorumlama biçimleri, hissettikleri psikolojik zorlukları belirler (Tonga ve Voltan Acar, 2017). Bu nedenle, farklı psikopatolojilerle uğraşan bireyler için herhangi bir müdahale programı tasarlamadan önce, bu tür zorluklara yol açan bu hatalı yorumları veya mantıksız inançları tanımlamaya odaklanmak önemlidir.

Ellis'in alana büyük katkılarında biri, ruh sağlığımızı etkileyen şeyin olayları yorumlamamız olduğu yönündeki iddiasıdır. Ellis, genel olarak insanların iki temel amacı

olduğunu öne sürmüştür: yaşamaya devam etmek ve mutluluğu en üst düzeye çıkaracak ve acıyı en aza indirecek şekilde yaşamak (Ellis ve Grieger, 1996). Ellis'e göre, işlevsiz duygulanım ve davranışlar, kendisinin "mantıksız inançlar" olarak adlandırdığı şeylerle yüksek oranda ilişkilidir. Rasyonel Duygusal teoride "irrasyonel" terimi, bireylerin öznel olarak arzu edilen hedeflere ulaşmasını engelleyen insan iradesinin herhangi bir yönünü tanımlamak için kullanılır. Ellis'in bu soruna getirdiği çözüm, insanlara rasyonel (yani hedef geliştirici, bilimsel, esnek) düşünmeyi sadece hedeflere daha aydınlanmış bir şekilde ulaşmak için değil, aynı zamanda duygularını ve davranışlarını daha iyi hale getirmek için nasıl kullanacaklarını öğretmektir (Ellis, 1994; Ellis & Grieger, 1996; Ellis & Harper, 1997). Rasyonel düşünceyi kullanan insanlar hayatları ve duyguları için uygun sorumluluğu alacak, belirsizliği ve kendilerini kabul edecek ve hoşgörü göstereceklerdir. Makul ödünler verir, risk alır, daha yüksek düzeyde hayal kırıklığı toleransına sahip olur ve uzun vadeli faydalar için anlık zevkleri feda ederler (Ellis, 1996; Froggatt, 1997).

Akılcı Duygusal Davranışçı Terapinin ana ideolojilerinden biri olan rasyonalizm, kişilerin hislerini görmezden gelmeden tesirli, katı olmayan, akla ve mantığa uygun yöntemlerle bilimsel sınırlar dışına çıkmadan ulaşmak istenilen sonuçlar doğrultusunda başarı gösterme gayretidir. Akılcı duygusal davranışçı terapi bilişsel açıdan katı olmayan ve tesirli bir biçimde yaşamdaki isteklere hangi yollarla ulaşabileceğimizi belirtir. Ellis(1997), bireylerin akılcı olan ve akılcı olmayan inançlarının olduğunu söylemektedir. Akılcı olmayan inançları ayırt edebilen bireyler bunu değerlendirecek ve akılcı olan yolları görebilecek yetenekleri vardır(Altunkol, 2017; Tonga ve Voltan Acar, 2017). Kişiler etraflarında olan olaylardan çabuk etkilenmekte yapıcı ve yararlı olmayan fikir ve hislere kapılmaktadır. Bu his ve fikirlerin gün yüzüne çıkmasının en büyük nedeni akılcı olmayan inançlardır ve bundan dolayı kişilerde oluşan akılcı olmayan inançlarla çalışarak kişinin içinde bulunduğu durumdan çıkmasına yardım edilebilir(Karahan ve Sardoğan, 1994).

Akılcı duygusal davranış terapi, bilişsel davranış terapinin ilk formudur ve 1955 yılında Albert Ellis tarafından oluşturulmuştur. "ABCDE" modeli Akılcı duygusal davranışçı terapinin (Ellis, 1994) ve küçük düzenlemelerle tüm bilişsel-davranışçı psikoterapilerin temel taşıdır. "ABCDE" modeline göre, insanlar haklarında rasyonel ve irrasyonel inançlara (B) sahip oldukları istenmeyen aktive edici olaylar (A) yaşarlar. Bu inançlar duygusal, davranışsal ve bilişsel sonuçlara yol açar (C). Rasyonel inançlar işlevsel sonuçlara yol açarken, irrasyonel inançlar işlevsiz sonuçlara yol açar. Bu sonuçlar (C) bir kez oluştuktan sonra, ikincil rasyonel inançlar ve irrasyonel inançlar aracılığıyla ikincil (meta) sonuçlar (örneğin, meta duygular:

depresyonda olma hakkında depresyon) üretmek, kendilerini harekete geçiren olaylar (A) haline gelebilir. Akılcı duygusal davranışçı terapiye katılan danışanlar, irrasyonel inançlarını aktif olarak tartışmaya (D) (yani yeniden yapılandırmaya) ve duygusal, bilişsel ve davranışsal tepkileri üzerinde olumlu bir etkiyle daha verimli (E), uyarlanabilir ve rasyonel inançlarını özümsemeye teşvik edilir (Ellis, 1994; Walen vd., 1992). Son zamanlarda, ABCDE modeli bilinçsiz bilgi işleme kavramını da içerecek şekilde genişletilmiştir (David, 2003). Daha açık bir ifadeyle, bazen inançlar bilinçli olarak erişilebilir değildir, açık bellek sisteminden ziyade örtük bellek sisteminde temsil edilirler (David, 2003). Bunların tepkilerimiz üzerindeki etkisi (a) davranışsal tekniklerle (örn. otomatik çağrışımları değiştirmek) ve (b) bilinçsiz bilgi işleme tarafından üretilen birincil tepkilere veya bu birincil tepkiler tarafından üretilen ikincil süreçlere doğrudan odaklanarak kontrol edilebilir (örn, bilinçli inançlar ve sonuçlar).

Akılcı Duygusal Davranışçı terapide kişinin esnek olmayan düşüncelerin sorun yarattığı şeklindedir. Buradan yola çıkarak bilişsel esneklik ile akılcı duygusal davranışçı terapinin benzer yönlerinin olduğu söylenebilir. Yani kişinin ruh sağlığının iyi olması için bilişsel ve duygusal olarak katı olmayan bir tutumda olması akılcı duygusal davranışçı terapi ve bilişsel esneklik açısından önem taşımaktadır.

2.1.5.2 Bilişsel Davranışçı Kuram

Psikoloji alanı yıllar içinde pek çok ilerleme ve gelişmeye sahne olmuştur. Bu gelişmelerden biri de bir kişinin düşüncelerinin, davranışlarının ve duygularının birbiriyle nasıl bağlantılı olduğunu ele alan Bilişsel Davranışçı Kuramdır. Bilişsel davranışçı terapi, etkinliği nedeniyle ruh sağlığı tedavisinde en yaygın kullanılan terapilerden biri haline gelmiştir. Bununla birlikte, bu alandaki araştırmalar gelişmeye devam ettikçe, bilişsel esnekliğin bir kişinin Bilişsel davranışçı terapi müdahalelerinden yararlanma becerisinde önemli bir rol oynadığı giderek daha açık hale gelmiştir. Bilişsel esneklik, farklı durumlar veya zorluklarla karşılaştığımızda düşünme kalıplarımızı uyarlama yeteneğimizi ifade eder. Problem çözme yaklaşımımızda açık fikirli ve uyarlanabilir olmamızı sağlar. Bilişsel davranışçı teori ile bilişsel esnekliğin gelişimi arasındaki ilişki, ruh sağlığı bozukluklarının tedavisi ve yönetimi için önemli çıkarımlara sahiptir. Johnson'ın (2016) makalesinde, bilişsel esnekliğin ruh sağlığı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu öne sürülmektedir. Kercood, Lineweaver ve Frank (2017), öznel bilişsel esnekliğin öğrencilerde akademik başarıyı öngördüğünü göstererek bu fikri geliştirmiştir. Özellikle, öznel bilişsel esneklik arttıkça ve etkisiz stratejilerde sebat etme eğilimi azaldıkça okuma becerileri artmaktadır. Bertiz ve Kocaman Karoğlu (2020), uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile uzaktan

öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki bu ilişkiyi daha da incelemiştir. Çalışmaları, bu iki faktör arasında düşük düzeyde pozitif bir korelasyon olmasına rağmen, yine de ruh sağlığı bozukluklarını hem Bilişsel davranışçı terapi teknikleriyle tedavi etmenin hem de kişinin kendi bireysel bilişsel uyumluluk düzeyini geliştirmenin potansiyel faydalarını göstermiştir. Bir bireyin bilişsel olarak esnek olma becerisini artırmanın genel olarak daha iyi bir refaha yol açabileceği düşüncesi, Johnson'ın (2016) literatür taramasında sunulan ve yüksek düzeyde uyum sağlayabilen bireylerin öngörülemez durumlarla karşılaştıklarında hayal kırıklığına uğramadan veya bunalmış hissetmeden engelleri aşmak için yeni yollar bulabildiklerine işaret eden araştırmalarla daha da desteklenmektedir. Bu çalışmalardan, kişinin kendi esnek düşünme kapasitesini geliştirmesinin sadece akademik olarak değil, aynı zamanda çeşitli akıl hastalıklarını yönetirken terapötik olarak da faydalı olabileceği açıktır. Etkisiz başa çıkma stratejilerine katı bir şekilde bağlı kalmak yerine düşüncelerimizi mevcut durumlara göre uyarlayarak, daha fazla akademik başarı elde etmekten depresyon veya anksiyete ile ilgili bozukluklarla ilişkili belirtileri hafifletmeye kadar hayatlarımızı birçok yönden iyileştirebiliriz.

Bilişsel davranışçı terapi, depresyonla ilgili araştırmaları sonucunda bilişsel sürece odaklanan bir yaklaşımdır. Beck, depresyondaki kişilerin belirli yaşam olaylarını değerlendirirken olumsuz bir tutum içerisinde olduklarını bunun sonucunda bilişsel sorunlara neden olduğunu belirtmektedir(Dattilio, 2000). Beck'in çalışmalarında depresyondaki kişilerin olaylara verdikleri tepkilerin, olayla ilgili olmadığını belirtmiştir. Ayrıca bu kişilerin pek çok konuda akılcı olmayan inançlara, otomatik düşüncelere sahip olduğunu belirtmiştir ve bunlara bilişsel bozukluklar ismini vermiştir(Beck, 1963). Beck duygusal problemleri olan bireylerin nesnel gerçekliği kendini sevmemeye doğru yönelen belli ' mantık hataları' yapma yöneliminde olduklarını belirtmektedir. Bilişsel bozukluklar şeklinde adlandırılan hatalı varsayım ve yanlış anlaşılmaya yol açan sistematik hatalar şu şekildedir (Beck ve Weishaar, 2000; Dattilio ve Freeman, 1992; akt. Corey, 2007):

- Keyfi çıkarımlar(Arbitrary inferences)
- Seçici soyutlama(Selective abstraction)
- Aşırı genelleme(Overgeneralization)
- Abartma, küçümseme(Magnification and minimization)
- Kişiselleştirme(Personalization)
- Etiketleme(Labeling)
- Kutuplaşmış düşünce(Dichotomus thinking)

Beck bilişsel bozuklukların, Akılcı duygusal davranışçı yaklaşımda olduğu gibi esnek olmayan ve dönüştürülmesi zordur bu nedenle işlevsel olmayan bilişleri fark edebilmeleri amaçlanmaktadır(Leahy ve Holland, 2009). Başka bir deyişle bilişsel yapılar katı yapılardır ve kişinin değişiklik yapmasına engel olmaktadır(Bilgin, 2009).

Bilişsel davranışçı kuram, kişilerin his ve eylemlerin karşılaşılan durumlarda nesnel olmayan algılardan etkilendiği belirtilmektedir. Kuram kişilerin ne şekilde hissettikleriyle ilgilenmekle kalmaz aynı zamanda bireylerin olaylara bakış açılarını ne durumda oluşturduklarıyla da ilgilenir(Beck, 1963). Bireylerin içinde bulunduğu ortamda pek çok olay yaşanmaktadır. Bu olaylara en uygun biçimde tepki verebilenler bilişsel esnekliğe sahip bireylerdir, böylece bireyler seçenekler oluşturarak daha doğru davranışlarda bulunabilirler(Gülüm ve Dağ, 2012). Buradan yola çıkarak bilişsel esnekliğin Bilişsel davranışçı terapi için önemli olduğu söylenebilir.

2.1.5.3 Kabul Ve Kararlılık Terapisi

Kabul ve Kararlılık Terapisi, çeşitli psikopatoloji biçimleriyle ilişkili uyumsuz bilişsel süreçleri hedef alarak psikolojik esnekliği teşvik etmedeki etkinliği nedeniyle son zamanlarda dikkat çekmiştir (Gloster ve ark., 2020; Hayes ve ark., 2006). Kabul ve kararlılık terapisi, farkındalık tekniklerini, danışanların olumsuz duygulara karşı daha fazla kabul geliştirmelerini ve kişisel değerlerle tutarlı eylemlere daha fazla odaklanmalarını sağlamayı amaçlayan davranışsal stratejilerle harmanlayan kanıta dayalı bir psikoterapi yaklaşımıdır (Harris ve ark., 2006). Araştırmalar, Kabul ve kararlılık terapisinin anksiyete bozuklukları (Gümüş, 2020), depresyon (Gümüş, 2020; Baker vd., 2008; Hayes, 2005), kronik ağrı (McCracken ve Vowles, 2014), psikolojik esneklik(Gallego vd., 2020), madde bağımlılığı (Villatte ve ark., 2018) ve diğer birçok psikiyatrik sorunla (Powers ve Emmelkamp, 2008) uğraşan yetişkinler arasında genel refahı iyileştirmeye yardımcı olabileceğini göstermektedir. Ayrıca Kabul ve kararlılık terapisi, farklı kültürel ve sosyal bağlamlara kolayca adapte edilebilen esnek bir yaklaşımdır (Vowles ve McCracken, 2010). Özetle, Kabul ve Kararlılık Terapisi, psikolojik esnekliği geliştirmeye odaklanması nedeniyle çeşitli ruh sağlığı sorunlarıyla uğraşan bireyler için umut verici bir müdahaleyi temsil etmektedir. Kabul ve kararlılık terapisinin etkinliği, farklı nüfuslarda yapılan çok sayıda çalışmada gösterilmiştir. Bu nedenle, bu terapinin psikiyatrik sorunlarla mücadele eden kişiler arasında duygusal düzenlemeyi teşvik etmedeki potansiyel faydalarını araştırmaya devam etmek önemlidir.

2.1.5.4 Bilişsel Terapi

Ruh sağlığı bozuklukları günümüz toplumunda giderek büyüyen bir endişe kaynağıdır. Anksiyete, depresyon ve diğer benzer sorunlarla mücadele eden insanların sayısı giderek artarken, etkili tedavi seçeneklerine duyulan ihtiyaç da artmaktadır. Bilişsel terapi, umut verici sonuçlar gösteren böyle bir seçenek olarak ortaya çıkmıştır. Bilişsel terapi düşünceler, duygular ve davranışlar arasındaki bağlantıya odaklanır. Ruh sağlığı sorunlarına katkıda bulunabilecek olumsuz düşünce kalıplarını belirlemeyi amaçlar ve bunları daha sağlıklı düşünce kalıplarıyla değiştirmeye çalışır. Bilişsel terapi gören bireyler, yeniden çerçeveleme veya perspektif alma egzersizleri gibi bilişsel esneklik teknikleri aracılığıyla olumsuz düşünce kalıplarını hedefleyerek genel refahlarında önemli gelişmeler yaşayabilirler. Bu nedenle, bilişsel esnekliğe vurgu yapan bilişsel terapinin, daha iyi sonuçlara yol açan etkili bir tedavi seçeneği olarak çeşitli ruh sağlığı koşullarından muzdarip olanlar için büyük umut vaat ettiği söylenebilir.

Çeşitli ruh sağlığı bozukluklarıyla mücadele eden bireyler için bir tedavi seçeneği olarak bilişsel esnekliği vurgulayan bilişsel terapi, etkili bir terapötik yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Johnson'a (2016) göre bilişsel terapi, olumsuz düşünce kalıplarını değiştirmeye ve olumlu düşünmeyi teşvik etmeye yaptığı vurgu nedeniyle çok sayıda ruh sağlığı rahatsızlığının tedavisinde kullanılmaktadır. Girard'ın (2022) çalışması, çeşitli ruh sağlığı bozukluklarıyla mücadele eden bireylerin bilişsel terapiden faydalanabileceği fikrini desteklemektedir. Girard, kaygının yönetilmesinde ve ruminasyonun önlenmesinde bilişsel esnekliğin önemini vurgulamaktadır. Yüksek düzeyde bilişsel esneklik sergileyen kişilerin, sergilemeyenlere kıyasla endişeli düşünceler yaşama olasılığının daha düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca, sürekli ruminasyonun, anlık ruminasyon ölçümlerine kıyasla genel refah üzerinde çok az etkisi olmuştur. Katovsich'in (2007) araştırmasına göre empati affetmenin kritik bir bileşenidir. Empati, bir başkasının nasıl hissettiğini veya düşündüğünü anlamının ayrılmaz bir parçası olan hem duygusal hem de bilişsel yönleri içerir. Bilişsel terapi, hastalara kendi duygularını nasıl tanıyacaklarını öğretirken aynı zamanda başkalarının bakış açısını da dikkate alarak empati geliştirmelerine yardımcı olabilir. Genel olarak bu çalışmalar, kişinin esnek düşünme yeteneğini artırmaya odaklanması yoluyla çeşitli ruh sağlığı bozukluklarının tedavisinde bilişsel terapinin kullanımını destekleyen güçlü kanıtlar sunmaktadır. Olumsuz düşünce kalıplarını hedef alarak ve daha olumlu olanları teşvik ederek, bu müdahale daha fazla psikolojik dayanıklılığı teşvik ederken, aynı zamanda refahta uzun süreli iyileşmeler

elde etmek için gerekli olan iki önemli bileşeni kendine ve başkalarına karşı şefkati teşvik eder.

Goldfried (2003) tarafından ortaya konan bilişsel terapi tanımı, olumsuz düşünce kalıplarını tespit etmeyi ve bunlara meydan okumayı amaçlayan terapötik bir yaklaşımı kapsamaktadır. Amaç, bunları daha yapıcı ve olumlu düşünme biçimleriyle değiştirmektir. Avşar ve Sevim (2022) tarafından yapılan araştırmada, bilişsel-davranışçı terapinin sosyal kaygı düzeylerini azaltırken genel öz yeterliliği artırabileceğini ortaya koymuştur. Tedavi, olumsuz yaşam deneyimlerinin belirli anılarını güncellemek için boş sandalye tekniğini içerir. Dahası, kişinin psikolojik refahını artırır. Goldfried (2003), duygularımızın ve davranışlarımızın olaylarla veya kişilerle ilişkili örtük anlam yapılarıyla nasıl bağlantılı olduğunu anlamanın, bilişsel terapinin amacını, bireylerin düşüncelerinin duygularını nasıl etkilediğini öğrenmelerine yardımcı olmanın ötesinde, duygusal olarak daha derin bir düzeyde nasıl ilişki kurduklarını da genişlettiğini belirtmektedir. McMain ve arkadaşlarının (2015) araştırması, olumsuz düşünce kalıplarına meydan okuyarak ruh sağlığı bozukluklarını ele almaya yönelik Bilişsel Terapinin etkinliğini desteklemektedir. Bilişsel yeniden yapılandırma seansları sırasında Sokratik sorgulama veya kanıta dayalı alternatiflerin incelenmesi gibi teknikler, hastaların tekrar eden yararsız düşünceleri olumlu düşüncelere dönüştürmesine yardımcı olarak depresyon veya anksiyete ile ilgili belirtileri etkili bir şekilde hafifletmektedir. Goldfried (2003), Avşar & Sevim (2022), McMain ve diğerleri (2015) tarafından yapılan çalışmalar birlikte ele alındığında, Bilişsel Terapinin, olumsuz düşünce kalıplarının neden olduğu ruh sağlığı sorunlarından kurtulmak isteyen herkes için, özellikle de anksiyete veya depresyon gibi durumlarla mücadele edenler için pratik bir seçenek olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, etkilenen bireyler arasında sıkıntı verici belirtileri hafifletirken bu tedavi yönteminin göz ardı edilemeyeceğini açıkça ortaya koymaktadır.

2.1.5.5 Sosyal Öğrenme Kuramı

Albert Bandura tarafından ortaya atılan Sosyal Öğrenme Kuramı, insan davranışını ve sosyalleşmeyi anlamak için önemli çıkarımlara sahiptir. Teori, bireylerin başkalarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrendiklerini öne sürmektedir. Bu gözlemsel öğrenme süreci çeşitli ortamlarda gerçekleşebilir ve sosyal davranışlarımızın gelişiminde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Bandura, davranışın gözlemsel öğrenme süreci yoluyla çevreden öğrenildiğine inanmaktadır. Bu, çevremizdeki diğer kişilerin eylemlerini gözlemlediğimiz ve daha sonra gördüklerimize dayanarak kendi davranışlarımızı modellediğimiz anlamına gelir. Bu tür bir öğrenmenin en sık, belirli bir durumda nasıl davranılacağına dair net kurallar veya

yönergeler olmadığında gerçekleştiğini savunmuştur. Deaton'a (2015) göre, Sosyal Öğrenme Kuramı, insanların başkalarının davranışlarını gözlemlediğini, taklit ettiğini ve model aldığını öne sürer. Başka bir deyişle, çevremizdekileri izleyerek ve ardından kendi davranışlarımızı buna göre uyarlayarak öğreniriz. Edinyang (2016), sosyal öğrenme kuramının insanların sadece başkalarını gözlemleyerek yeni davranışlar öğrenebileceğini öngördüğünü açıklamaktadır. Bu, toplumsal norm ve beklentilerin şekillendirilmesi söz konusu olduğunda özellikle güçlü olabilir. Örneğin, bir çocuk ebeveynlerinin düzenli olarak yabancılara karşı nazik davranışlarda bulunduğunu görerek büyürse, yetişkin olduğunda da aynı değerleri benimseyebilir.

Nabavi(2012), Sosyal öğrenme kuramı, sürdürülebilir doğal kaynak yönetiminin ve arzu edilen davranış değişikliğinin teşvik edilmesinin temel bir bileşeni olarak giderek daha fazla anıldığını ifade etmektedir. Ayrı olarak, insanlar başkalarının davranışlarını gözlemleyerek benzer davranışlar geliştirirler. Başkalarının davranışlarını gözlemledikten sonra insanlar, özellikle gözlemsel deneyimleri olumlu ise veya gözlemlenen davranışla ilgili ödüller içeriyorsa, bu davranışı özümser ve taklit ederler. Sosyal Öğrenme Kuramı insan davranışını ve sosyalleşmeyi anlamak için önemlidir. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı göre, bireyler başkalarını gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenirler. İnsan doğası hakkındaki bu gerçeği kabul ederek, araştırmacılar yalnızca belirli şeylerin neden olduğunu anlamakla kalmaz, aynı zamanda mevcut gözlemlere dayanarak gelecekteki sonuçları tahmin etmek için daha donanımlı hale gelirler. İlginçtir ki Koutroubas ve Galanakis (2022), bu teorinin yetişkin eğitime uygulanmasıyla günümüzde her zamankinden çok daha alakalı hale geldiğini belirtmektedir: "Bandura'nın gözleme dayalı öğrenme teorileri üzerine daha önceki çalışmalarından evrilen Sosyal Öğrenme Kuramı, yetişkin öğrenimi ile ilgili konuları ele almak için etkili bir çerçeve sunmaktadır" (Koutroubas & Galanakis, 2022). Bu kuramın etkileri geniş kapsamlıdır ve eğitim, psikoloji ve hatta iş dünyası dâhil olmak üzere çeşitli alanlarda uygulanabilir. Aslında, Koutroubas ve Galanakis'in (2022) belirttiği gibi: "Hedeflerle ilgili öz yeterlilik inançları, işteki performansı ve motivasyonu etkiler" (s. 318). Bu, bireylerin başkalarını gözlemleyerek nasıl öğrendiklerini anlayarak, işverenlerin farklı öğrenme stillerini ve tercihlerini dikkate alan eğitim programlarını daha iyi tasarlayabileceği anlamına gelir. Bu, özellikle geleneksel öğrencilerden daha karmaşık ihtiyaçları olabilecek yetişkin öğrenciler söz konusu olduğunda önemlidir.

Bandura, bireylerin yetenekleri hakkında tecrübelerden yola çıkarak bilgilerini kullanmayı, olaylara bağlı olarak hangi bilgiyi kullanacağını sınırını çizmeyi ve bu bilgileri

birleştirek olaylar karşısında ihtiyacı giderebilecek olan davranışı belirleyip harekete geçebilmesinin bilişsel esneklik için öneli olduğunu belirtmektedir(Bandura, 1977). Bilgin (2009), davranışsal süreçlerin bireylerin davranışı olması için yeterli olmadığını bilişsel ve davranışsal hareketlerin bir araya gelmesiyle bireylerin davranışlarının ortaya çıktığını belirtmektedir. Ayrıca Bandura(1977), yaşamları üzerinde kontrol sahibi olan kişilerin amaçları için uğraşan, oluşturdukları planlarda katı tutum sergilemeyenlerin yetkinlik beklentilerinin yüksek olduğunu söylemektedir. Bilişsel esneklikleri yüksek olan bireylerin de yeni durumlara açık, katı sınırlar içerisinde olmayan, yanlışlarından ders çıkarabilen, çatışma yaşadıklarında çözebilen uyumlu bireylerdir(Anderson, 2002).

2.1.6 Bilişsel Esneklik İle İlgili Araştırmalar

2.1.6.1 Bilişsel Esneklik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Altunkol (2011), üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ile algılanan stres seviyesi arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamaktadır. Bulgular incelendiğinde öğrencilerin algılanan stres düzeyi ve bilişsel esneklik düzeyi arasında anlamlı negatif ilişki olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklik, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte ve erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin kız öğrencilerden fazla olduğu, ek olarak sosyoekonomik düzeyle bilişsel esneklik arasında anlamlı ilişkinin olmadığı, yaş ve bilişsel esneklik arasında pozitif düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Diril (2011), yaptığı araştırmada bilişsel esneklik seviyesi, öfke seviyesi ve öfke ifade stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlamaktadır. 1000 ortaöğretim öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında bilişsel esneklik düzeyi ile sürekli öfke seviyesi, öfke içte ve öfke dışta ibare stilleri arasında negatif düzeyde; bilişsel esneklik seviyesi ve öfke kontrolü arasında pozitif düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. 9. sınıf öğrencileri lehine bilişsel esnekliğinde anlamlı farklılıklar bulunurken; anne-baba eğitim düzeyi, sosyoekonomik düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinde ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Asıcı ve İkiz (2015), yaptıkları araştırmanın amacı bilişsel esneklik ile mutluluk düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyerek yaş, eğitimini aldıkları alan, cinsiyet ve duygusal ilişki yaşama durumu açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemektir. Araştırmanın örneklemini 278 üniversitesi öğrencisi oluşturmaktadır. Bulgular incelendiğinde üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik ile mutluluk düzeyleri arasında anlamlı yönlü pozitif düzeyde ilişki görülmüştür. Bilişsel esneklik ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılaşma görülmüştür.

Bunlara ek olarak eğitimini aldıkları alan, duygusal ilişki yaşama durumları ve yaşa göre öğrencilerin bilişsel esneklik ve mutluluk düzeylerinin farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Başpınar (2019), Çalışmasında sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel ve bilişsel esneklik becerileri arasındaki ilişkileri öğretmenlik mesleki yeterlilikleri açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Örneklemini 401 sınıf öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Bulgular incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleki yeterliliklerinin üst bilişsel ve bilişsel esneklik becerilerini ileri düzeyde yordadığı bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel, bilişsel esneklik becerileri ile öğretmenlik mesleki yeterlilikleri sınıf ve üniversiteye göre anlamlı bir fark olduğu bulunurken; bilişsel esneklik becerileri cinsiyet ve lise türü değişkenleri arasında ise anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Bertiz ve Kocaman Karoğlu (2020) uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile uzaktan öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bulguları, bilgisayar kullanım süresinin öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyini etkileyen önemli bir faktör olduğunu ve dolayısıyla genel bilişlerini etkilediğini göstermektedir. Bertiz ve Kocaman Karoğlu'nun (2020) çalışmasına göre, öğrenciler arasında çeşitli bilişsel esneklik düzeyleri açısından uzaktan eğitim yoluyla öğrenme motivasyonu arasında yalnızca düşük bir pozitif korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hasan Musa(2022), otizmlili çocukların anne-babasının iyi oluş, merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 301 ebeveyn oluşturmaktadır. Sonuç olarak otizmlili çocukların ebeveynlerin iyi oluşları ve merhamet, psikolojik sağlamlık ve bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bu anlamlı ilişki iyi oluş ile merhamet arasında pozitif düzeyde anlamlı, iyi oluş ile psikolojik sağlamlık arasında pozitif düzeyde anlamlı ve iyi oluş ile bilişsel esneklik arasında pozitif düzeyde anlamlıdır.

2.1.6.2 Bilişsel Esneklik İle İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Chung, vd. (2012) yaptıkları çalışmada bilişsel esneklik, içgörü ve kendini yansıtma arasındaki ilişkiyi ve örgütsel değişimdeki duygusal, bilişsel ve davranışsal karşı koymaların bilişsel esneklikle ilişkisi incelenmiştir. Araştırma örneklemini Tayvan'da üretici firmadaki 419 çalışan katılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde içgörü ve kendini yansıtmanın bilişsel esnekliğin önde gelen değişken olduğu görülmektedir. Ek olarak, bilişsel esnekliğin bütün dirençlerle negatif düzeyde anlamlı ilişkili olduğu belirlenmiştir.

Liu ve Wang (2014), çalışmasında, motivasyonel boyut modelini bilişsel kontrol alanına genişleterek, düşük ve yüksek yaklaşım motivasyonlu pozitif duygulanımın, dikkat setini değiştirme paradigmasında bilişsel esneklik ve istikrar arasındaki denge üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 32 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Sonuçlar incelendiğinde, düşük yaklaşım motivasyonlu pozitif duygulanımın bilişsel esnekliği desteklediğini ancak aynı zamanda daha yüksek dikkat dağınıklığına neden olduğunu, yüksek yaklaşım motivasyonlu pozitif duygulanımın ise sebatı artırdığını ancak aynı zamanda dikkat dağınıklığını azalttığı belirtilmiştir. Bu sonuçlar, bilişsel esneklik ve istikrar arasındaki dengenin, olumlu duygusal durumların yaklaşım motivasyonu yoğunluğu tarafından modüle edildiğini göstermektedir.

Martinez, vd(2016), çalışmada yakın partner şiddeti faileri için zorunlu bir müdahale programında potansiyel nöropsikolojik değişiklikleri (duygusal kod çözme, perspektif alma, duygusal empati ve bilişsel esneklik) ve bunların alkol tüketimi ile ilişkisini ve bu değişkenlerin yakın partner şiddetinin yeniden suç işleme riskini nasıl etkilediği değerlendirilmiştir. Örneklem, Valencia'da (İspanya) geliştirilen bir yakın partner şiddeti faili müdahale programında tedavi gören, öz bildirim tarama ölçümlerine göre yüksek alkol (n = 55; HA) ve düşük alkol (n = 61; LA) tüketimi olan 116 kişiden oluşmuştur. HA tüketimi olan yakın partner şiddeti faileri, yakın partner şiddeti müdahalesinden önce LA tüketimi olanlara göre bilişsel olarak daha az esnek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bilişsel empati (duygusal çözümleme ve perspektif alma) ve bilişsel esneklikte gözlenen artışlarla müdahale programının etkinliği gösterilmiştir. Bununla birlikte, HA grubu bu becerilerde daha az iyileşme ve LA grubuna göre daha yüksek yakın partner şiddeti tekrar suç işleme riski göstermiştir. Dahası, bu becerilerdeki iyileşme daha düşük yakın partner şiddeti tekrar suç işleme riskiyle ilişkiliydi. Bu çalışma, yakın partner şiddeti tekrar suçluluğunu azaltmak için kilit faktörler olan bilişsel alanların hedeflenmesi konusunda rehberlik sağlamaktadır.

Seehagen vd.(2015), yaptıkları çalışmada stresin bebekler üzerinde bilişsel esneklikle ilişkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bebeklik dönemi, strese karşı savunmasızlığın arttığı bir dönem olarak kabul edilir, ancak stresin bebeklerde bilişsel işleyişi nasıl etkilediği henüz bilinmemektedir. Yetişkinlerle yapılan çalışmalar, stresin esnek davranış pahasına katı alışılmış davranışları teşvik ettiğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada stresin 15 aylık bebekleri de benzer şekilde etkilediği gösterilmiştir Nihai örneklem 15 aylık 26 bebekten on dört bebek stressiz duruma, on iki bebek ise stresli duruma atanmıştır. İlave dört bebek (stres olmayan koşulda bir bebek ve stres koşulunda üç bebek) test edilmiş ancak enstrümantal öğrenme

görevi için kullanılan aparat arızalı olduğu için verileri analiz edilememiştir. Bu bebekler nihai örnekleme dâhil edilmemiştir. Ardından, tüm bebekler ilginç bir etki yaratan bir eylemi alışkanlıkla gerçekleştirmeyi öğrenmiştir. Eylem etkisiz hale geldiğinde, yalnızca stresli bebekler bu eylemi gerçekleştirmeye devam ederek katı alışkanlık davranışı göstermiştir. Stresli olmayan bebekler ise alternatif bir eylemi keşfederek esnek bir davranış sergilemiştir.

2.1 İLETİŞİM

İletişimin her zamankinden daha önemli olduğu günümüzün küreselleşmiş dünyasında, açık ve özlü iletişim günlük hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Etkili iletişim, fikirlerimizi başkaları tarafından kolayca anlaşılabilir şekilde aktarmamızı sağlayarak yanlış anlaşılmalara ve anlaşmazlıkların önüne geçilmesine yol açar. Ancak, iletişimde netlik sağlamak her zaman kolay değildir. John Suler (1996) tarafından yapılan araştırmaya göre, iletişimsizlik genellikle "dil yeterliliği veya kültürel geçmişteki farklılıklar" nedeniyle ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle, farklı geçmişlerden gelen insanların bizi daha iyi anlayabilmesi için basit bir dil kullanarak açık ve özlü iletişim kurmaya çalışmamız çok önemlidir. Sonuç olarak, açık ve net bir şekilde iletişim kurabilmek, ilgili taraflar arasındaki kafa karışıklığını veya yanlış anlamayı en aza indirirken fikirleri başkalarıyla başarılı bir şekilde paylaşmanın anahtarıdır.

İletişim, insan etkileşiminin temel bir yönüdür ve bireylerin fikirlerini paylaşmaları ve düşüncelerini birbirlerine ifade etmeleri için bir araçtır. Çevremizdekilerle bağlantı kurmamızı ve anlamlı ilişkiler geliştirmemizi sağlar. Ancak, iletişim süreci yalnızca bir kişiden diğerine bilgi aktarmaktan çok daha karmaşıktır. Tonlama gibi sözlü ipuçlarından yüz ifadeleri veya beden dili gibi sözsüz sinyallere kadar her unsur etkili iletişimde önemli bir rol oynar. Özellikle sözsüz iletişimin kullanımı, bir mesajın etkinliğini büyük ölçüde artırabilir veya azaltabilir. Sözlü dil ile birleştirildiğinde, kelimelerle ifade edilmesi zor olan duyguların aktarılmasına yardımcı olabilir. Öte yandan, zayıf sözsüz davranışlar en ikna edici delili bile zayıflatabilir. Bu ince ayrımı anlamak pratik ve farkındalık gerektirir, ancak hem kişisel hem de profesyonel ortamlarda etkili iletişim için çok önemlidir.

Dökmen (2016), iletişimi bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma biçiminde tanımlamaktadır. Böylece yapılan pek çok eylemin iletişim sayılması mümkündür. Buna örnek olarak iki bireyin karşılıklı biçimde konuşması sayılabileceği gibi arıların yiyecek bulabilecekleri yerleri birbirlerine iletmeleri de iletişim sayılmaktadır (Dökmen, 2016). Cüceloğlu(2002), ise iletişimin iki kişinin birbirine dair mesaj alış-verişi olduğunu ifade

etmektedir. Ayrıca bireylerin birbirinin farkına vardığı andan itibaren söylediği, söylemediği, yaptığı ve yapmadığı her şeyin bunlara ek olarak yüz ifadesinin, beden duruşunun, ses tonunun ve bakışların bir anlamı olduğunu belirtmektedir.

İletişim, bilgi, his ve fikirlerin ifade edilmesi, aktarılması ve anlaşılmasıdır(Gönen, 2015). Özer (2000), iletişimin bireylerarası fikir ve hislerinin karşılıklı ilişki içerisinde olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca iletişimin, başkalarıyla yakın olma aracı olduğu, paylaşma ve ait olmanın iletişim içerisinde yer aldığı söylenmektedir(McMahon, 2003).

2.2.1 Etkili İletişim

Etkili iletişim sadece önemli değil, aynı zamanda başarılı ilişkiler kurmak ve sürdürmek için de gereklidir. İster kişisel ister profesyonel bir ilişki olsun, etkili iletişim kurabilmek, ilgili herkesin birbirinin ihtiyaçlarını, arzularını ve niyetlerini anlamasını sağlamaya yardımcı olabilir. Gooden ve Kearns'e (2013) göre, duyarlı aileler ve öğretmenler, çocukların iletişim becerilerinin zengin bir şekilde teşvik edilmesi için kritik öneme sahiptir. Bu, erken yaşlardan itibaren etkili iletişimin önemini ve gelecekteki ilişkiler üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Bununla birlikte, etkili iletişim kurmak sadece net bir şekilde konuşmanın ötesine geçer; aktif dinleme de sağlıklı ilişkiler kurmak için eşit derecede önemlidir. Bireyler birbirlerini aktif olarak dinlediklerinde, birbirlerinin bakış açılarını, duygularını ve düşüncelerini daha iyi anlayabilir ve bu da ortak bir zemin bulmalarına yardımcı olur. Dahası, iyi iletişimciler empati ve duygusal zekâ gibi güçlü kişilerarası becerilere sahiptir ve bu da başkalarıyla daha derin bir düzeyde bağlantı kurmalarını sağlar. Salamondra (2021), okullarda etkili iletişimin, faydalar ve yaygın engeller de dâhil olmak üzere çeşitli özellikleri anlamayı gerektirdiğini öne sürmektedir. Ayrıca, güven, şeffaflık ve aktif dinleme, zorlu konuşmalar yapmak için gerekli ilişkileri kuran üç kritik bileşendir. Etkili iletişim uygulamaları, farklı geçmişlere sahip insanlar arasındaki etkileşimleri kolaylaştırarak daha verimli ve başarılı bir şekilde çalışmalarını sağlar. Sumaiya ve diğerleri (2022), tüm mesleklerde etkili iletişim becerileri geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. İster iş yerinde patronlarla ya da iş arkadaşlarıyla, ister iş ortamı dışında müşterilerle etkileşimde bulunulsun, her meslek insanlarla iletişim kurmayı gerektirir; dolayısıyla etkili kişilerarası beceriler günlük faaliyetlerin önemli bir parçası haline gelir. Shrivastava ve Prasad'a (2019) göre, Etkili İletişim, daha iyi iş çıktısı ve sonuçları için işyerinde etkin bir şekilde uygulanması gereken bir beceridir. Bu, tıpkı diğer beceriler veya alışkanlıklar gibi, iletişimin de günlük iş uygulamalarında kökleşmesi için bilinçli çaba ve tekrar gerektirdiği anlamına gelir. Etkili

iletişim sadece konuşmayı değil, aynı zamanda başkalarını aktif bir şekilde dikkatle dinlemeyi de içerir. İyi dinlemek, Sumaiya ve diğerleri (2022) tarafından önerildiği üzere, uygun dil tonlarını ve beden dili ipuçlarını kullanarak uygun şekilde yanıt verirken kişinin başka bir kişinin ne demek istediğini anlamasını sağlar. Buna ek olarak, net bir şekilde ifade etmek, tartışmalar sırasında karşılıklı saygıyı teşvik ederken konuşmacılar arasında yanlış anlamaları önlemeye yardımcı olur. Son olarak, yetkin iletişimciler mesajlarını dinleyicilerinin tercihlerine göre stratejik olarak nasıl uyarlayacaklarını öğrenirler; Salamondra'nın (2021) önerdiği gibi, dinleyicilerinin aşına olmadığı terimlerden kaçınarak kelimeleri dikkatlice seçerler ve böylece kültürel farklılıklara bakılmaksızın mesajları etkili bir şekilde iletmelerini sağlarlar. Genel olarak bu alıntılar, mesaj iletim tarzlarını dinleyici ihtiyaçlarına göre uyarlama esnekliği, açıklık (düşünceleri net bir şekilde ifade etme), Aktif katılım (dikkatle dinleme ve uygun şekilde yanıt verme), Güven oluşturma (şeffaflık ve dürüstlük) ve Kişilerarası bağlantılar (karşılıklı saygı ve anlayış) gibi etkili iletişimin kilit yönlerini vurgulamaktadır). Bu içgörüler, etkili iletişim becerilerinde uzmanlaşmanın güçlü ilişkiler kurmak, çatışmaları çözmek ve hem kişisel hem de profesyonel hayatta başarıya ulaşmak için neden gerekli olduğunu göstermektedir.

Etkili iletişim, hem kişisel hem de profesyonel olarak olumlu ilişkiler sürdürmek için gereklidir. Ancak, bireyler düşünce ve duygularını etkili bir şekilde aktaramadığında kaçınılmaz olarak çatışmalar ortaya çıkabilir ve bu da yanlış anlamalara ve bu ilişkiler üzerinde zarar verici sonuçlar doğurabilecek gerginliklere neden olabilir (Nicotera, 2021; Onasanya, 2021). Georgakopoulos (2004), kişisel ve profesyonel ilişkilerde çatışmayı uygun şekilde yönetmek için etkili stratejiler kullanılması gerektiğini vurgulamıştır. Kaçınma ve sessizlik Batı kültürlerinde genellikle daha fazla karmaşaya yol açabileceği için olumsuz olarak görülürken, Georgakopoulos bu stratejilerin uygun şekilde kullanıldığında aslında barışı teşvik edebileceğini savunmuştur. Bu teknikler, bir çatışma durumunda yer alan bireylere, daha soğukkanlı bir şekilde iletişime devam etmeden önce birbirlerinden biraz uzaklaşma veya zaman tanır. Nicotera'nın (2021) çatışma iletişimine ilişkin hemşirelik literatürü incelemesine göre, çatışmalar genellikle işyeri ortamının bir özelliği olarak sunulmakta ve nezaketsizlik veya saygısızlık gibi duygularla eş tutulmaktadır. Duyguların iş yerindeki çatışmalar sırasında iş-yaşam etkileşimlerinin olumsuz yönleri olduğuna dair bu görüşün aksine, kişinin iş(ler)ini, iş arkadaşlarını veya kuruluşun verimlilik hedeflerini önemseydiğini de gösteren doğal tepkiler oldukları için tamamen ihmal edilmemeleri önemlidir (Nicotera, 2021).

Benzer şekilde Onasanya (2021), farklı değerlere sahip olabilen ancak ortak çıkarları paylaşan iki kişi arasında gerilimin yaşandığı ilişki çatışması, görevle ilgili bir şeyin nasıl verimli bir şekilde yapılması gerektiği konusundaki anlaşmazlıklar, süreçle ilgili kaynaklar üzerinde rekabeti, yani bir kurum içindeki güç dinamiklerini veya A üyesini geçmiş deneyimlere dayanarak B, C, D üyelerine kıyasla daha zor bulduğumuz kişisel çatışmaları gerektirir. Onasanya (2021) ayrıca bu çatışmaların arkasındaki uyumsuz hedefler, değişim veya kurumsal nezaketsizlik gibi nedenleri de vurgulamaktadır. Sonuç olarak, iletişim çatışması kişisel ve profesyonel ilişkiler üzerinde zararlı bir etkiye sahip olabilir (Georgakopoulos, 2004; Nicotera, 2021; Onasanya, 2021). Yanlış anlamaları ve gerilimleri önlemek amacıyla çatışmayı uygun şekilde yönetmek için etkili stratejiler kullanılmalıdır. Kişilik farklılıklarından ziyade etkisiz ifadelerden kaynaklanan çatışmaların daha iyi anlaşılması, bunların olumlu bir şekilde çözülmesi için gereklidir. Ayrıca, iş, meslektaşlar veya kuruluşun üretkenlik hedefleriyle ilgilenmeyi yansıtan doğal tepkiler oldukları için duyguları iletişime dâhil etmek önemlidir.

2.2.2 İletişimin Önemi

İletişim kişinin hayatı içerisinde gerçekleştirdiği etkinliklerin tamamı ile alakalıdır. Ayrıca çeşitli amaçlar doğrultusunda kelimelerin gerekli yüz ve mimiklerle birlikte kullanılmasıdır (Gönen, 2015). İletişim toplumla iç içe olan, kişiler veya gruplar içerisinde anlamların aktarımını sağlayan, asıl amacı bireylerin çevresi üzerinde etkili olmasını sağlamaktır (Zıllıoğlu, 1993; Akt. Doğan, 2016).

İletişim örgütsel ve toplumsal hayat tarzı içerisinde bir gerekliliktir. İletişim bireylerin kendilerini başkalarına anlatmaları için bağ görevi görmektedir. Bir yanda gönderici bulunurken diğer tarafta alıcı bulunmaktadır. İletişim bu iki nesne arasında mesaj alışverişinden oluşmaktadır (Tutar, 2005). Bireyler iletişim olmadan birbirleriyle ilişki içerisinde olmaları, anlaşabilmeleri ve birbirlerini anlamaları olanaksızdır (Gökçe, 2006). İletişim olmadan yaşamın mümkün olmadığı düşüncesi içerisinde zamanın çoğunu yüz yüze ya da çevrimiçi bir şekilde iletişimle geçmektedir (Floyd, 2011). Ayrıca iletişim amaçlı bir biçimde gerçekleşmektedir. Bunlar; bilgi vermek-almak, bir kimliği onaylamak ya da reddetmek, bir çıkar içerisinde olmak, paylaşmak, aktarmak, tanımak veya bireyin kendisini tanıtabilmesi (Erdoğan, 2002) vb. pek çok madde sıralamak mümkündür. Buradan yola çıkarak iletişim kişinin kendisini diğerlerine karşı koruyabilmek, etkisi altına alabilmek ve

gücün elinde olduğunu gösterebilmektir. Böylece iletişimle birlikte kişi kendisi ve hayatı üzerinde etkili olabilme gayreti gösterebilmektir(Zıllıoğlu, 1993; Akt. Doğan, 2016).

İletişim bireyleri sağlıklı tutar(Floyd, 2011). İnsanlar doğaları gereği sosyal varlıklardır bu yüzden etkileşim fırsatından mahrum kaldığında ruhsal ve fiziksel sağlığı zarar görebilir. Fiziksel ihtiyaçların yanı sıra arkadaşlık, yakınlık, rahatlama, kaçış gibi pek çok ilişki gereksinimleri vardır. İlişkilerin tamamında aynı ihtiyaca sahip olmak gerekmez. İletişim süreci içerisinde bireylerle farklı ihtiyaçlar doğrultusunda ilişki içerisine girilmektedir. Sonuç olarak ilişkiler hayatın gerekliliklerinden biridir ve iletişim bu ilişkileri ne şekilde kurduğumuz ve sürdürdüğümüzün bir parçasıdır.

2.2.3 İletişim Süreci

Bireylerarası iletişim mesajların ve bu mesajlarda yer alan anlamların karşılıklılığa dayanarak gidip geldiği bir süreçtir. Mesajlar bu süreçte bireylerarasında pek çok yolla ve kaynaklar ile iletilir. İletişim süreci için önemli olan birkaç yapı bulunmaktadır. Bu yapılar arasındaki işleyen fiiller iletişim sürecini oluşturmaktadır (Kaya, 2018).

İletişim, aktarılmak istenilen fikirleri, belli başlı semboller üzerinden ileten gönderici ve bu sembolleri yorumlayıp algılayan bir alıcıdan oluşmaktadır. Amaç burada mesaj gönderen bireyin fikirlerini alıcının anlayabilmesini sağlamaktır. İletişimin konusu olan öge, alıcının duyu organlarını harekete geçiren birbiri arkasına sıralanan pek çok sembolden oluşmaktadır. Veri halinde kodlanan bu içerik daima fiziki, sosyal ve psikolojik nitelikleri içinde bulundurur (Akgün Kandemir, 2019). Bu nitelikler göndericinin ve alıcının davranışlarını düzenleyip, her ikisinin de davranışlarını anlamlandırması ve harekete geçmesini sağlamaktadır. Ancak ortaya çıkan belirsizlik iletişim için büyük bir sorun teşkil etmektedir. Bu belirsizlik gönderici ve alıcı arasında iki taraflı bir gerilim oluşturmaktadır. İletilen gerilim iletişimi olumsuz bir biçimde etkilemektedir. İletişimin ana yapıları kaynak, mesaj, kanal, gürültü, alıcı ve geri bildirim şeklindedir. İletişim sürecinin işleyişi ve öğeleri aşağıdaki gibidir.

2.2.3.1 Kaynak(Gönderici, Verici)

İletişimin eksiksiz bir biçimde sağlanabilmesi için kaynak, mesaj ve alıcı olmak üzere üç temel öge gereklidir. Bu üç öge olmadan nitelikli bir iletişimin sağlanması olanaklı değildir. Kaynak iletişimi başlatandır ayrıca kaynak alıcıya belirli bir hedef doğrultusunda anlam ileten kişi veya kurum olabilir. Bu iletişim süreci amaçsal olmalıdır. Amaçsal iletişim

karşı tarafa aktaranlar, iletişimde ‘verici’ rolünü üstlenmektedirler(akt. Demir, 2019). Kaynak mesaj oluşturarak alıcının anlayabileceği biçimde kodlamak ve mesaj kanalları aracılığıyla mesajı alıcıya iletendir. Etkili bir iletişim süreci kaynağın bilgi ve yeteneği ile alakalıdır. İletişim süreci kaynağın zihinsel süreçleriyle başlar. Kaynak, bilgi, fikir ve duygularını ileti haline getirerek zihninde geliştirir ve kelime, şekil, işaret veya sembollere dönüştürür. Bu işaretler sözlü veya sözsüz şekilde olabilir. Gönderilecek semboller sözlüyse kaynak vokal sistemdir(cığer, ses telleri, diş, dil vb.); gönderilen işaret sözsüz ise kaynak bedenin çeşitli kesimleri olabilir(yüz kasları, gözler, eller, kollar, bacaklar vb.)(Aydın, 1997).

İkna edici bir iletişimin sağlanması için kaynağın sahip olması gereken nitelikleri Hovland ve Weise iki kavram olarak açıklamaktadırlar(Mutlu, 1994):

1. **İnanırlık:** Davranışların değişmesinde kaynağın inanılır olması çok büyük bir yere sahiptir. Böyle bir kaynaktan gelen ileti, alıcının fikir farklılığı olsa bile az da olsa davranış değişikliği oluşturabilir. İnanırlık saygınlık ve güvenilirlik olarak iki kavram ile açıklanmaktadır:
 - **Saygınlık:** Kaynağın bir konuda uzman olup olmaması ve kitlenin kaynağa duyduğu saygı ile alakalıdır. Kaynağın saygınlığı arttıkça inanırlığı da o kadar yükselecektir.
 - **Güvenirlik:** İletişimin içeriği ne kadar etkileyici olursa olsun, kaynağın amacı kendine fayda sağlamak ya da dinleyiciyi kandırmak olarak yorumlanırsa, etkisi çok fazla etkisi olmayacaktır. Bunun aksine, eğer kaynağın iletişimin içeriğinden bir fayda sağlamadığı düşünülürse, bu durum iletişimin etkisini arttıracaktır.
2. **Sevilmek:** İletişim kaynağının sevilen bir kişi olması da bir etken olarak belirlemektedir.

Kaynak iletişim süreci için önemli bir öğedir. Alıcılar için kaynağın güven verip vermemesi, iletişim sürecini başarılı bir şekilde devam ettirmek için önemlidir. Kaynağın güvenilir bir mesaj göndermesi için gerekli donanıma sahip olmalıdır(Bingöl, 1998).

2.2.3.2 Mesaj(İleti)

Mesaj kaynak tarafından alıcıya gönderilen uyarıcılar ve sembol dizeleridir. Sağlıklı bir iletişim gerçekleştirebilmek için, aktarılan mesajın ve alınan mesajın birbiriyle tutarlı olması gerekmektedir. Sözsüz mesajlar, davranışlar, konuşma ve yazışmalar da mesaj niteliği taşımaktadır(Yılmaz, 2010). Kaynak tarafından gönderilen mesajlar alıcı tarafından yanlış

anlaşıyorsa veya anlaşılmıyorsa, tercih edilen mesajda veya mesajı iletmede bir problem olduğu belirtilmektedir(Kaşıkçı, 2002).

Mesajların içerik ve ilişki yönü vardır. İçerik, kaynağın gönderdiği mesajın düz ve yüzeysel bir anlamı vardır. Sözcüklere ve kavramlara yüklenen ve toplumun genelinde kabul görmüş olan anlam, içerik anlamıdır(Çitil Şap, 2021).

Mesajın bir başka önemli yönü de iletilerin kodlanmasıdır. Bir yaşantıya dair hislerin ve fikirlerin kodlanarak sözlü, sözsüz ya da yazılı bir şekilde alıcıya aktarılmasını sağlayan semboller mesaj olarak adlandırılmaktadır(Cüceloğlu, 2014).Sembollere, kaynak ve alıcı tarafından anlamlar yüklenmektedir.

2.2.3.3 Kanal(İletişim Aracı)

İletişim süreci içerisinde bilgi kaynağı ait kodların oluşturduğu mesajın bir kanal kullanılarak alıcıya iletilmesidir. Göndericinin oluşturduğu mesaj en az bir kanaldan alıcıya iletilmelidir. Göndericinin mesajını iletirken uygun bir jest ve mimikle desteklemesi önemlidir(Durmaz, 2007). Alıcı, iletilen kodları tanımıyor ve anlamlandıramıyorsa göndericinin iletisinin anlamını anlamayacak bunun sonucunda da iletişim olmayacaktır(Koçel, 2011; akt. Demir, 2019).

2.2.3.4 Alıcı(Hedef)

İletişim süreci içerisinde bir uçta kaynak, diğer uçta ise alıcı bulunmaktadır. Alıcı, kaynağın mesajını göndermek istediği kişidir. Alıcı, kanal aracılığıyla kendine ulaşan iletileri alan kişidir. Kulak, göz veya bir başka duyu organı alıcı rolünü üstlenebilir(Aydın, 1997). Buna ek olarak bir mektup alıcısı, okur, radyo dinleyicisi, sinema izleyicisi alıcı olarak gösterilebilir, alıcı olmak için kişinin tanınmasının bir önemi yoktur(Gökçe, 2006). İletilen tek bir ileti olsa bile pek çok alıcısı olabilmektedir(Stoner ve Freeman, 1989:534; akt.Çitil Şap, 2021).

İletişim süreci içerisinde gönderici kadar mesajı alan kişinin de önemi büyüktür. Göndericinin iletildiği mesajın alıcı tarafından doğru bir şekilde anlamlandırılması ve geribildirim sağlaması iletişim süreci içerisinde olması gerekmektedir. Etkili bir iletişim için göndericinin iletisinin alıcı tarafından gerçek anlamıyla anlamlandırabilmesi(Özden, 2012), kabul etmesi ve bir tavır içerisinde olmasıdır. Bu davranışı yerine getirebilmesi için alıcının bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler şu şekildedir(Tutar, 2003):

- Alıcı iletiyi göndericinin anlatmak istediği şekilde algılamalıdır. Bu nedenle alıcının iletiyi algılayabilecek seviyede olması, algılaması için herhangi bir engelle karşılaşmaması, iletişim süreci içerisinde ve iletilen konuyla alakalı olması gerekmektedir.
- Alıcı iletilen mesajları kendi kişilik özellikleri, inançları, kültürleri, alışkanlıkları, davranışlarına göre değerlendirme eğilimindedirler. Böyle bir sonucun yaşanmaması için alıcı, nesnel bir şekilde davranabilmeli ve seçici olabilmelidir.
- Alıcı bilgili ve geribildirim yapabilme özelliğine sahip olmalıdır. Böylece göndericinin ilettiği mesajın konusu hakkında yeterli bilgiye sahip olması ve geribildirimde bulunması mesajı tamamlamasına ve istenilen tavır içinde bulunmasına yardımcı olur.
- Alıcı bulunduğu ortama adapte olabilmelidir. Böylece iletiyi ortama uygun bir şekilde değerlendirerek etkili bir iletişim süreci içerisinde olmasına yardımcı olacaktır.
- Alıcı, gönderici olma niteliği de taşımalıdır. İletişim süreklilik içeren bir yapıdadır. Bu sürekliliğin sağlanabilmesi adına gerektiğinde alıcının gönderici, göndericinin alıcı olması gereklidir.

Alıcının iletiyi göndericinin anlatmayı istediği şekilde anlayabilmesi ve geribildirim verebilmesi için etkin bir biçimde dinlemesi önemlidir. Doğru bir biçimde dinleyip anlamak için alıcının peşin hüküm vermekten, genelleme yapmaktan, değerlendirmekten uzak kalarak, göndericiyle empati kurarak, sebat ederek ve göndericinin mesajını tam bir biçimde dinlemesi önem arz etmektedir.

2.2.3.5 Geribildirim(Feedback, Dönüt)

İletişim sürecinin son basamağıdır ve alıcının göndericinin ilettiği mesaja cevap vermesi olarak açıklanabilir. Alıcı, geribildirim yaparak göndericinin iletmek istediği mesajı doğru bir biçimde algılayıp algılamadığını anlamasını sağlamaktadır. Göndericinin ilettiği mesajın anlamını alıcı her zaman gerçek anlamıyla anlayamayabilir. Bu nedenle göndericinin iletisini alıcının hangi şekilde algıladığına bakarak iletişimi biçimlendirmelidir(Durukan ve Öztürk, 2005). Geribildirim, çift taraflı bir iletişim süreci için olmalıdır(Hellriegel ve ark., 1989; akt. Çitil Şap, 2021).

İletinin anlamına göre geribildirim olumlu ve olumsuz olarak ikiye ayrılmaktadır:

1. Olumlu geribildirim: Bir tavrı gidişata uygun bir biçimde besleyen geribildirimdir. Burada alıcı göndericinin iletmek istediği mesajı doğru bir biçimde algılamış, değerlendirmiş ve bir sonraki basamak için uygun durumdadır. Seyircilerin konuşmacıyı alkışlaması şeklinde örneklendirilebilir. Etkili bir olumlu geribildirim sürecinde;
 - İleti alınmıştır.
 - İleti algılanmıştır.
 - İleti göndericinin iletmek istediği amaca uygun bir şekilde değerlendirilmiştir.
 - Böylece gönderici geribildirim için hazırlıklıdır(Tutar ve Yılmaz, 2003).
2. Olumsuz geribildirim: Olumsuz geribildirimde göndericinin iletmek istediği mesajı alıcının yanlış, farklı anlamlarıyla algılamasıdır. Asıl mesajın yetersiz, hedeflenen anlamı dışında anlaşılmasıdır.

Aktif iletişim süreci etkili bir geribildirimle mümkündür. Etkili bir geribildirim, göndericiye yardımcı olmalıdır, belirgin ve detaylıdır, açıktır ve gecikmeden zamanında gelerek iletişim sürecini etkin bir hale getirmelidir.

2.2.3.6 Gürültü

İletişim sürecinde engelleyici etki yaratan her şey gürültü olarak adlandırılmaktadır. İletişimde gürültü kanal ve alıcı içerisinde yer alabilmektedir. İletişim sürecini bozan, gecikmesine neden olan, kimi zamanlarda iletişimi kesen bir unsur olan gürültü bireylerden bağımsız olarak ortaya çıkmaktadır. Cüceloğlu(1979) üç gürültü türü olduğundan bahsetmektedir. Bunlar:

1. Fiziksel Gürültü: İletişim aracı içerisinde yer alan gürültü çeşididir. Sınıfta ders işlerken dışarıdan araba seslerinin gelmesi bu türün içerisine girer.
2. Nörofizyolojik Gürültü: Gönderici veya alıcının fizyolojik, nörolojik bir bozukluk olmasıdır. Görme, duyma bozuklukları örnek gösterilebilir.
3. Psikolojik Gürültü: Göndericinin iletmek istediği mesaj kanal yoluyla alıcıya sorunsuz, istenilen bir şekilde gönderilmesine rağmen kimi zaman kullanılan psikolojik savunma mekanizmaları, kişilik özellikleri, takındığı tavırlardan dolayı farklı bir biçime girebilir(Akt. Dökmen, 1986).

Gürültünün nedeni ne olursa olsun göndericinin iletisinin hedefini değiştirmektedir. Gürültü Sayers ve arkadaşları(1993) tarafından üç şekilde ele alınmaktadır:

1. Kesinti: İletişim süreci içerisindeyken gönderici ve alıcı haricindeki bir kimsenin hâlihazırda üzerinde konuşulan bir durumun, konunun dışına çıkarak hedeften uzaklaştırmasıdır. Böyle bir durumda kesinti olduğu zaman iletiyi tekrar göndermek gereklidir.

2. Zaman Kısıtlaması: Gönderici veya alıcının gerekli zamanı olmadığında etkin bir iletişim süreci olmayacaktır.

3. Fiziksel Uzaklık: Fiziksel olarak bir arada olmanın mümkün olmadığı zamanlarda fiziksel uzaklık iletişimde bir güçlük olarak ortaya çıkacaktır. Bunun nedeni kişilerin birbirlerinin jest ve mimiklerinin görmelerinin mümkün olmamasından kaynaklanmaktadır. Telefon görüşmesinde kişilerin birbirlerini görememesi, mektupta dikkat edilmesi gereken yerlerin belirtilememesi gibi durumlar örnek olarak gösterilebilir.

Gönderici ve alıcının bulunduğu kanalın aşırı karışıklık olması, soğuk veya sıcak olması iletinin alıcıya uygun bir şekilde gönderilmesini engelleyebilir.

2.2.3.7 Kodlama ve Kod Açma

Kodlama bilgilerin, fikirlerin, hislerin alıcının anlayabileceği biçimde aktarılmasına uygun hale getirilerek iletiye dönüştürülmesidir. Diğer bir deyiş ile iletişim sisteminin işlemesiyle ilerleyen, göndericinin merkezi sinir sistemi içerisinde üretilen ve hazır hale gelen fikirleri, iletileri, alıcılar tarafından doğru bir biçimde algılanabilecek semboller oluşturması yöntemine dayanmaktadır(Zıllıoğlu, 2007).

Kod açma ise, gönderici tarafından iletilen mesajların alıcı tarafından değerlendirilip yorumlanması yani mesajın içerdiği anlamın analiz edilmesidir. İletişim süreci içerisinde mesajlar kod açmayla, anlamsız semboller olmaktan çıkarak anlamlı hale gelmektedir(Akgün Kandemir, 2019). Kodlama gönderici yoluyla olurken, kod açma alıcı tarafından gerçekleştirilmektedir(Voltan Acar, 2008).

2.2.4 İletişimin Türleri

İletişim türlerinin sınıflara ayrılmasında birçok kıstas kullanılmıştır. İletişim türleri sözlü, sözsüz ve yazılı iletişim olarak sınıflandırılabilir. Bir diğer gruplandırma şekli ise içsel iletişim, kişilerarası iletişim ve grup iletişimidir. Bunlara ek olarak iletişimi kaynağı bakımından kişisel iletişim, örgütsel iletişim ve kitle iletişimi olarak ayırmak mümkündür(Tek, 2008).

2.2.4.1 İçsel İletişim

Bireyin iletişim kurduğu ilk nesneyi kendisi olarak tanımlamak mümkündür. Kişinin kendisi ile iletişimi genellikle zihinsel süreci içerir (Mısırlı, 2003; Akt. Gönen, 2015). Bireyin kendisiyle iletişim kurarak, kendi sorunu üzerinde değerlendirme yaparak gönderici ve alıcı durumunda olması içsel iletişimdir (Özer, 2011). Kişinin içsel iletişimi kendi varlığını anladığında başlar (Erdoğan, 2005). İçsel iletişim herhangi bir kesintiye uğramadan uyku dışında devam eder.

Bireyin gereksinimlerinin farkında olması, hisleri, fikirde bulunması, kendisi hakkında gözlem yapması, rüyalarla kendi iç mesajını anlayabilmesi ve içsel sorular sorarak bunlara yanıt araması içsel iletişim olarak sayılabilir(Dökmen, 2002). Karşılıklı iki bireyin birbiriyle iletişim halinde olması gibi kişi kendisiyle iletişim içerisinde olabilir. Bireyin içsel iletişimi hayal, içsel konuşma ve sorulara yanıt arama ile gerçekleşir(Tutar ve Yılmaz, 2005). Ayrıca kişinin çevresi ile iletişimi kendi içinde başlamaktadır(Dökmen, 2002).

2.2.4.2 Kişilerarası İletişim

Dökmen(2002), kişilerarası iletişimi göndericisi ve alıcısı insanlardan oluşan iletişim olarak tanımlamaktadır. Karşılıklı olarak iletişim halinde olan bireyler bilgi ve sembolleri aktararak ve değerlendirerek iletişim kurarlar. Kişilerarası iletişim, doğum öncesinden başlayarak önce anne, baba ile iletişim kurmayla başlar ve genişleyen çevreyle aile, arkadaş, okul, iş ortamı gibi pek çok nesne ile devam eder. Kişilerarası iletişimde gönderici ve alıcı en önemli öge konumundadır ayrıca iletişim en az iki kişi olmak üzere grup, topluluk arasında gerçekleşmektedir(Gönen, 2015). Kişilerarası iletişimin özelliği birden fazla kişiyle iletişim kurmaktır(Kılıçaslan, 2011).

Kişilerarası iletişim, bireyin kendisine verdiği değeri, özsaygısını, benliğini nasıl algıladığını ve güvenini görebildiği için bireyin hayatı içerisinde mühim bir yeri vardır (Orta, 2009). Bunun nedeni iletişim süreci içerisinde bireyin en önemli öge olması ayrıca bireyin hem mesajların iletilmesinde hem de algılanması sırasında yer alması bireyin durumunun süreçte önemli bir yerde olması şeklinde ifade edilmektedir (Dökmen, 2002). Kişilerarası iletişimin olması için üç önemli kıstas bulunmaktadır: bireyler yüz yüze iletişim içerisinde olmalı, iletişim tek yönlü değil iki yönlü mesaj alışverişi içerisinde ve mesajlar sözlü ve

sözsüz şekilde olmaktadır. Bunların dışında kalan yazılı mesajlar kişilerarası iletişim içerisine girmemektedir.

2.2.4.3 Sözlü İletişim

Sözlü iletişim dil ve dil ötesi iletişim olarak iki kategoriye ayrılmaktadır. Bireylerin karşılıklı olarak konuşmaları, mektuplaşmaları, mesajlaşmalarını ‘dille iletişim’ olarak adlandırılmaktadır(Dökmen, 2002).Dil ile iletişimde bireyler, ürettiği bilgileri aktararak anlamlandırır. Kılıçaslan(2011) sözlü iletişimi, dil yeteneği ile gerçekleştirilen konuşma adı verilen iletişim şekli olarak ifade etmektedir. Dil, bireylerle iletişim kurmayı sağlayan, bireylere adapte olmayı ve anlamayı; geçmişle bağlantı kurabilmeyi, deneyimler yaşamayı, plan oluşturmayı, yorum yapmayı mümkün kılmaktadır(Kaypakoglu, 2010).

Kişiler arasındaki iletişim, aracısız veya kanallar aracılığıyla sözlü ve yazılı işaretlerden oluşur (Öksüzoğulları, 2013). Sözlü iletişim, ortak işaretlerin en gelişmiş olan dil ile gerçekleşmektedir (Yatkın, 2006; Akt. Gönen, 2015). Sözlü iletişim yüz yüze gerçekleşebileceği gibi, kitle iletişim araçları yoluyla da gerçekleşmektedir. Yapılan araştırmalarda, kişilerin günlük hayatta karşısındaki kişiye ne söylediğinden çok nasıl söylediğine dikkat ettiğini belirtmektedir(Mehrabain, 1968). Böylece kişilerin sözlerinin yanında ses tonu, jest ve mimikler de önem arz etmektedir.

2.2.4.4 Sözsüz İletişim

İletişimde sözsüz iletişimin önemli bir yeri vardır. İlk olarak sözsüz iletişim ile bazı anlamlar aktarılabilir. Örnek olarak yakaya takılan rozet ile mesleği, başımızı sallayarak karşımızdaki kişiyi onayladığımızı, arkadaşımızın elini tutarak onu sevdiğimizi gösterebiliriz. İkinci olarak, sözsüz iletişim konuşmayı akıcı bir hale getirerek iletişimi destekleyebilir(Dökmen, 2002). Örnek olarak gönderici konuşmasını jest ve mimiklerle destekleyerek konuşmasını daha etkili hale getirmektedir. Alıcı ise, konuşan kişiyi dinlediğini göstermek için beden hareketleriyle, yüz ifadeleriyle göndericiye geri bildirim verir.

Cüceloğlu(2002), iletişimin iki kişinin birbirinin farkına vardığı andan itibaren başladığını ifade etmektedir. Kişilerin birbirlerine söylediği, söylemediği, yaptığı veya yapmadığı her şeyin bir anlam ifade ettiği söylenebilir. Sözsüz iletişim, kişinin hislerini, fikirlerini ve istediklerini karşısındaki kişiye jest ve mimiklerle, ses tonuyla sözsüz

sembollerle aktarabildiği iletişim biçimidir(Doğan, 2019). İletişim anında kişinin gönderilen iletileri tam anlamıyla, göndericinin aktarmak istedikleriyle bütünlük içerisinde yorumlaması, etkili iletişim için bir gereklilik olmakla birlikte karşılıklı olarak sağlıklı bir biçimde anlaşılmayı sağlamaktadır(Tayfun, 2014). Tek kelime etmeden kişinin duygu ve düşüncelerini ifade etmesi mümkündür. Örnek olarak, gülümsemek mutluluğu ifade ederken, kaşların çatılması kızgınlığı ifade etmektedir.

2.2.4.5 Yazılı İletişim

İletişim hangi biçimde gerçekleşirse gerçekleşsin bireyler için göz ardı edilemeyecek bir durumdur. Yazılı iletişim teknolojik gelişmelerle birlikte geçmişe bakarak daha fazla kullanılmaya başlanan bir iletişim şeklidir. Yazılı iletişim biçimi için okuma, yazma ve anlama yeteneklerinin olması gerekmektedir(Aziz, 2010).

Yazılı iletişim, bireylerin yer ve zaman kısıtlamasının kaldırılması için en etkili iletişim biçimidir(Zıllıoğlu, 2007). Dilekçe, başvuru formu, rapor, sözleşme, afiş vb. gibi belgeler de yazılı iletişim ile gerçekleştirilmektedir. İşlevleri yönünden farklı görünümlere sahip olsalar bile bilgilendirme gibi amaçlara ve iletiye ve etkilemeyi amaçlayan alıcıya sahiptirler(Polat, 2009;Akt. Doğan, 2019).

2.2.5. İletişim Engelleri

İletişim, paylaşmak anlamına gelmektedir. Paylaşım yoksa iletişim de yoktur. Bir ekip içinde veya başkalarıyla, işte veya toplumda başarılı bir şekilde iletişim kurmak için, iletişim ortamını ve mesajların başarılı bir şekilde gönderilmesini ve alınmasını engelleyen bariyerleri anlamak gerekir. İletişim engeli, başkalarının bilgi, fikir ve düşüncelerini iletmek için kullandıkları mesajları almamızı ve anlamayı engelleyen bariyerlerdir ve göndermeye çalışılan mesajı engelleyebilir veya bloke edebilir. İletişim unsurlarını gönderici, alıcı, mesaj, ortam, kodlama, kod açma, geri bildirim olarak bakıldığında bu unsurlardan birinde anlamdaki netlik veya verilmek istenen mesaj anlaşılabilir(Lunenburg, 2010). İletişim sürecindeki her adım etkili ve iyi bir iletişim için gereklidir. Engellenen adımlar bariyerlere dönüşür.

İletişim süreci içerisinde iletişimin devamlılığını ve sağlıklı bir biçimde ilerlemesini engelleyen pek çok faktör bulunmaktadır. Sağlıklı iletişimin önüne geçen unsurlar(Gökçe, 2016):

- İletişim halinde olan kişilerden ve mesajın yapısından dolayı oluşan engeller

- Dilden kaynaklanan engeller
- Statü ve rollerin farklı olmasından kaynaklanan engeller
- Cinsiyet farklılıklarının kaynaklanan engeller biçimde söz edilmektedir.

Koçel (2011) ise iletişim engellerini: kişisel, fiziksel, semantik, zaman baskısı ve algıda seçicilik şeklinde sıralamaktadır.

- a. Kişisel Faktörler: Gönderici ve alıcının iletiyi kodlama yaparken dikkatsizliğinden kaynaklanan faktörlerdir.

2.2.6 İletişim Modelleri

Modeller iletişim sisteminde pek çok çalışmanın daha belirgin bir biçimde yapılmasını mümkün kılmaktadır. Sistemlerin her birinde olduğu gibi iletişim sisteminde de modeller belirli bir süreç içerisinde oluşmuştur. Model, bir olay ya da durumun düzenli bir şekilde incelenmesine ve çözümlenmesine yol gösteren yöntemlerdir(Güngör, 2016).

İletişim modelleri doğrusal, dairesel modeller şeklinde ayrılmaktadır(Demiray, 2010; Güngör, 2016).

2.2.6.1 Doğrusal (Tek Yönlü) İletişim Modelleri

Doğrusal iletişim modeli, iletişim süreci içerisinde dönüt ögesi üzerinde durulmayan modeldir. Model içerisinde iletişim, gönderici ile başlayarak alıcının tepkisiyle biten tek yönlü bir süreç olarak ele alınmaktadır. Doğrusal Model içerisinde Aristoteles, Laswell, Shannon-Weaver ve Berlo modelleri yer almaktadır.

Aristoteles İletişim Modeli: Aristoteles modeli içerisinde üç önemli unsur bulunmaktadır. Bunlar: gönderici, ileti ve alıcıdır. Bu modelde gönderici, iletisini alıcının anlamlandırabileceği bir biçimde simgeleştirir ve alıcıya iletir ve iletişim çizgisel bir işleyiş içerisinde(Can Yaşar, 2017). İletişim etkileme ve ikna etmeye dayanır. Yani göndericinin iletisini alıcıda istediği etkiyi verecek biçimde ayarlayabilme yeteneği üzerinde durulmaktadır(Arabacı, 2011).

Gönderici iletişim süreci içerisinde başlatıcı konumundadır. Aristoteles(2016), göndericinin iletişim yeteneğinin farkında olan, konuşacağı topluluğun özelliklerini gözden geçirerek ihtiyaçlarının neler olduğunu değerlendirdikten sonra topluluğun kendisinden beklediğine uygun biçimde hazırlana ve doğru yer ve zaman içerisinde amaçladığı sonuçlara

ulaşabilmek adına hareket etmekte olduğunu söylemektedir. Zaman içerisinde Aristoteles iletişim modelinin iletişimi açıklamada yetersiz kaldığı söylenmektedir(Can Yaşar, 2017).

Laswell İletişim Modeli: Laswell iletişim modelinde 5N1K kuralına temel oluşturarak tek yönlü iletişim modeli ortaya çıkarmıştır. Laswell iletişim modeli hangi şekilde ve düzeyde olursa olsun ‘Kim, kime, hangi kanalla ve hangi etki ile ne söylüyor?’ sorularıyla yöntem oluşturmuştur(Oyero, 2010; Sluková, 2007; Akt.Can Yaşar, 2017) . Model içerisinde dönütün yer almaması eleştirilmiştir. Buradan yola çıkarak iletişimin inandırmaya dayalı olduğu sonucuna ulaşılabilir. İletilerin alıcı üzerinde bir etki yarattığı kabul edilmektedir(Doğan, 2019). Ayrıca Braddock, mesajın şartları ve ulaşmak istediği sonuçları hakkında ilave yapması modele katkı sağlamıştır(Bıçakçı, 2002).

Shannon- Weaver İletişim Modeli: Enformasyon Teorisi ya da Matematiksel İletişim Modeli olarak da bilinen model doğrusal, tek yönlü bir iletişim sürecinden oluşmaktadır. Model, iletişim sürecini iletişim kanallarından hangisinin daha fazla sembol taşıyabileceği, aktarılabilmesi, göndericiden alıcıya iletilirken sembollerin ne kadarının yok olduğu ve gürültünün ne kadar kısmının giderilebileceği şeklinde sorularla cevap aranmıştır(Ergin, 2014). İletişim aktarımının teknik bir süreç olarak görüldüğü ayrıca hislerin göz ardı edildiği bir modeldir. Modelde anlamın mesajın içerisinde olduğu kabul edilmektedir. Ayrıca model, mesajın sorunsuz bir biçimde aktarılabilmesi için tasarlanmıştır. Model, dönüt ögesinin olmamasından ve tek yönlü bir süreci içermesinden dolayı eleştirilmiştir(Bıçakçı, 2002).

Berlo İletişim Modeli: Model, iletişim sürecinin bileşenleri olarak kaynak, mesaj, kanal ve alıcıyı göstermektedir. Bu bileşenleri etkileyen faktörler iletişimi de etkilemektedir. Örneğin, gönderici ve alıcının her ikisi de tutumlarından, bilgilerinden, sosyal ve kültürel geçmişlerinden ve iletişim becerilerinden etkilenir. Mesaj, ne gönderildiğinden ve nasıl gönderildiğinden etkilenir. Kanal, diğer insanlardan gelen mesajlar da dâhil olmak üzere dünya hakkındaki tüm bilgileri aldığımız beş duyu organımızla ilgilidir. Model, gönderici, mesaj, alıcı, ortam gibi temel öğelerden oluşmaktadır. Dönüt ögesi bu modelde de bulunmamaktadır. Model içerisindeki mesaj ögesi gönderici tarafından iletilen uyarılarla alakalıdır. Mesajı aktarırken göndericinin dikkat etmesi gereken nokta mesajı alıcıların anlayabileceği biçimde iletebilmesidir(Can Yaşar, 2017). Ayrıca göndericinin, mesajın yapısını alıcıların ve ortamın yapısı inceleyerek oluşturması beklenmektedir(Sluková, 2007).

Modelde gönderici kadar hedefin de önemli olduğu ifade edilmektedir(Arabacı, 2011).İletişim becerileri, toplumsal açıdan, hedefin önemi belirtilmektedir. Ancak iletişim modeli içerisinde dönüt ögesi açıklanmadığı için mesajların hedeflenen biçimde anlaşılması modelin eleştirilen yönüdür(Demiray, 2008).

2.2.6.2 Dairesel (Çift Yönlü) İletişim Modelleri

Dairesel modeller, dönüt ve diğer iletişim öğelerini de içeren dairesel bir iletişim sürecidir. Böylece iletişim başladığı yere geri dönmektedir. Dairesel model içerisinde Osgood ve Schramm modeli, Dance Helix modeli, Gerbner modeli, Newcomb modeli, Riley-Riley modeli yer almaktadır.

Osgood ve Schramm İletişim Modeli: Model içerisinde gönderici ve alıcı aynı sorumluluk ve işlev yüklenmektedir. Göndericiden iletilen mesaj, alıcıya gelerek anlamlandırma ve değerlendirme sürecinden geçerek göndericiye dönüt verilerek göndericinin de alıcının geri bildirimini yorulması ve anlamlandırması şeklinde süreç devam eder(Can Yaşar, 2017).

Model gönderici ve alıcının sürekli yer değiştirmesini içeren döngüsel bir süreci kapsamaktadır. Bu durum modelin en çok eleştirilen kısmıdır. İletişimde ayrılan vakit, güç ve iletişim kaynakları dikkate alındığında iletişimin denk olmayan bir yapıda olduğu vurgulanmaktadır(Demiray, 2008).

Dance Helix İletişim Modeli: Dance, iletişimin hareketli bir süreç olduğu ve gönderici ve alıcı arasında giderek ilerlediğini, böylece iletişimin bütün aşamasında bilgi ve tecrübeyle birlikte yeni ilkelerin oluştuğunu ileri sürmektedir. Dance iletişim sürecinin bireysel farklılıklar içerdiğini, her birey için çeşitli biçimler aldığını ifade etmektedir(Can Yaşar, 2017). Ho(2008), iletişimin hareketinin ileri yönlü olduğunu ve mesajın bir sonraki iletişimin yapısı ve içeriğinin ne olacağını etkilediğini belirtmektedir.

Gerbner İletişim Modeli: Gerbner, iletişimin dinamik ve güvenilirliğini etkileyen faktörlerin olduğunu vurgulamaktadır. Modelde, iletişim durumlarının her biri için çeşitli şekiller oluşturulabilmektedir. Böylece kolay iletişim içerisine girmekle kalmayıp karışık bir iletişim sürecinde de açıklama yapmak olasıdır. Model, bir nesnenin olayı algılayarak, olaya tepki göstererek, bir kanal içerisinde gerekli araçlar yardımıyla ileti hazırlayarak şekil ve ortam içerisinde mesajı iletir ve gerekli değerlendirmelerde bulunur(Demiray, 2008; Arabacı, 2011).

Newcomb İletişim Modeli: Newcomb iletişimi, insanların çevrelerine ve birbirlerine uyum sağlamalarının bir yolu olarak görmüştür. Model, kişinin tutumları ve inançları ile bir birey için önemli olanlar arasındaki denge kavramına dayanmaktadır. Teorinin temel amacı, sosyal bir ilişkide (toplumda) iletişimin rolünü ortaya koymaktır. Model, iletişimin rolünü sosyal sistem içinde sosyal dengeyi korumanın bir yolu olarak görmektedir (Demiray, 2008). Eğer denge bozulursa, iletişim bu dengeyi yeniden kurmak için kullanılır. Newcomb şu konulara odaklanmıştır: İletişimin sosyal amacı, tüm iletişimi insanlar arasındaki ilişkileri sürdürmenin bir aracı olarak gösterir. Bu üçgen A-B-X sistemi çerisinde çalışır. A- gönderici, B-alıcı, X- iletişim nesnesi şeklindedir. Ayrıca bireysel ve grup olarak çalışabilir. A, B ve X birbirinden bağımsızdır.

Riley- Riley İletişim Modeli: Model, iletişimin iki yönlü olduğunu, ayrıca iletişim süreci içerisinde gönderici ve alıcının birbirine bağımlı ve geri bildirim ögesiyle ilişkili olduğunu savunmaktadır. Gönderici ve alıcının toplumdan ayrı düşünülmemeyeceğini sosyal bağlamın birer parçası olduğu belirtilmektedir. Diğer yandan toplum içerisinde ilişkide bulunan arkadaş, iş, okul gibi ikincil grupların yer aldığını böylece iletişim süreci içerisinde gönderici ve alıcının yorumlanmasında birincil ve ikincil grupların ekili olduğu belirtilmektedir (Demiray, 2008; Arabacı, 2011).

Birincil gruplar yakınlık derecelerine göre ayırt edilir, örneğin arkadaşlar, akrabalar olabilir. Bir de referans grubu olarak bilinen ikincil grup vardır, bunlar yakın bir ilişki paylaşmazlar ancak iletişim sürecini etkilerler. Model, göndericinin daha büyük sosyal sistemdeki grupların ve diğer kişilerin beklentilerine uygun bir mesaj gönderdiğini göstermektedir. Gönderici daha büyük bir sosyal yapının parçasıdır ve bu grup "Birincil Gruplar" olarak adlandırılır (Demiray, 2008). Basit bir ifadeyle, gönderici birincil gruptan etkilenir. Alıcı da gönderici gibi çalışır ve daha büyük sosyal sistemdeki diğer gruplardan etkilenir. Alıcı, göndericinin mesajına dayalı olarak birincil sosyal gruplarından geri bildirim alır (Yılmaz ve Tutar, 2005). Daha sonra bu geri bildirim herhangi bir sorun veya problemi düzeltmek için göndericiye gönderir.

2.3 İLETİŞİM ÇATIŞMALARI

2.3.1 Çatışmanın Tanımı

Çatışma üzerine yapılan çok sayıda çalışmaya ve bir araştırma konusu olarak uzun ömürlü olmasına rağmen, bu yapının net, genel kabul görmüş bir tanımı ve tipolojisi hala eksiktir (Wall & Callister, 1995; Eroğlu, 1992). Araştırmacılardan bazıları daha geniş bir

bakış açısına sahip olmak için çatışmanın kesin bir tanımını yapmaktan kaçınırken (Kazan, 1997), çoğu deneysel çalışma çatışmayı çeşitli şekillerde, tipik olarak ne zaman, nerede veya nasıl meydana geldiği ya da nasıl bir etkiye sahip olduğu açısından tanımlamaktadır (Mortensen ve Hinds, 2001). Ancak, çatışmanın neden kaynaklandığını, çatışmanın ne zaman ortaya çıktığını veya çatışmanın hangi durumlar içerisinde var olduğunu belirten tanımlar, çatışmayı değil çatışmanın öncüllerini ve hangi koşullar altında çıkabileceğini açıklamaktadır (Barki ve Hartwick, 2004). Bireyler yaşamlarının her anında bulunduğu ortamda çeşitli biçimlerde ilişki ve iletişim halinde olabilir. İletişim süreci pozitif ve yapıcı bir biçimde devam edebilir ancak çatışma ve sorunların yer aldığı iletişimlerin yaşanması da mümkündür (Rehber ve Atıcı, 2019). Çatışma, insanlar arasındaki fikir ayrılığı veya uyumsuzluk olarak tanımlanabilir. Ancak, ilişkileri üzerinde olumsuz etkileri olduğunda veya saldırgan çatışma iletişimine dönüştüğünde önemli hale gelir. Çatışma iletişimi, öncülleri ve sonuçları içeren bir süreç olarak görülebildiği belirtilmektedir (Cahn, 2012): Öncüller, potansiyel çatışma iletişiminin erken bir aşamasında, fikir ayrılığı veya uyumsuzluğun olduğu her yerde ortaya çıkar. Bir veya daha fazla taraf bu farklılığın veya uyumsuzluğun varlığından haberdar olduğunda veya uyumsuzluğun var olduğuna inandığında çatışma iletişimi bir gerçeklik haline gelmektedir. Sonuçlar, çatışmanın ilişkiyi tehdit ettiği gelişimin son aşamasında ortaya çıkar çünkü partnerlerden her biri diğerini tatmin etmek için önemli, istenmeyen fedakârlıkların yapılması gerektiğini algılar veya çatışma iletişimi sözlü taciz ve fiziksel şiddete dönüştüğü ifade edilmektedir.

Kişilerarası iletişim çatışmasının tanımı üzerinde fikir birliği yoktur fakat kavramsal çerçevelerdeki tanımlar üç belirleyici temayı paylaşmaktadır: anlaşmazlık, olumsuz etki ve algılanan müdahale (Wall Jr. ve Callister 1995, Barki ve Hartwick 2004). Anlaşmazlık, iletişim ortakları "değerler, ihtiyaçlar, çıkarlar, görüşler, hedefler veya amaçlar arasında bir farklılık olduğunu düşündüklerinde" ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Barki ve Hartwick 2004, s. 232). Bu anlaşmazlıklar kültürel, sosyal normlar ve değerler, görev veya projeye ilgili yaklaşımlar veya bir sorunun disipline özgü çerçevelenmesinin sonucu olabilir. Anlaşmazlıklar devam ettiğinde, genellikle olumsuz duygular ortaya çıkar. Öfke, hayal kırıklığı, düşmanlık, endişe, korku ve bir dizi başka duygu çatışmayı ve bunun sonucunda olumsuz sonuçları artırmaya hizmet edebilir (Pelled ve ark. 1999). Son olarak, algılanan müdahale, etkileşimde bulunanlar bir görevi tamamlayamadıklarını veya istenen bir sonuca doğru anlamlı bir ilerleme kaydedemediklerini hissettiklerinde ortaya çıkar (Barki ve Hartwick 2004, s. 232).

Pek çok farklı tanımı olan çatışmanın ortak kavramları bulunmaktadır. Bu ortak kavramlar, çatışmanın günlük hayatın bir bölümü olduğu, anlaşmazlık, zıt görüşlerde olma, çatışmanın olumlu- olumsuz şeklinde ayrılamayacağı, çatışmalara verilen tepkiler yıkıcı ve yapıcı olabileceği ifade edilmektedir(Koruklu, 2004, Akt. Madanoğlu, 2020; Koçel, 2013, Akt. Çitil Şap, 2021). Ayrıca inanç, kültür, değer, talep, algı farklılıklarının bireyler veya gruplar arasında yarattığı gerilim şeklinde tanımlamak mümkündür.

2.3.2 Çatışmanın Kaynağı

Günlük hayatta karşılaşılabilecek çatışmaların etkili bir şekilde çözülebilmesi çatışmanın kaynaklarını doğru bir şekilde belirlemek gerekmektedir. Roloff (1987), örgütsel çatışmanın üyelerin meslektaşlarıyla, aynı amaca hizmet eden diğer üyelerle veya örgütün hizmetlerinden ve ürünlerinden yararlanan diğerleriyle bir bağı olmayan kişilerle uyumsuz faaliyetlerde bulunmaları halinde ortaya çıktığını belirtmektedir. Çatışma, sosyal, toplumsal varlıklar içerisinde(birey, grup vb.) uyumsuzluk, anlaşmazlıklarla ortaya çıkan etkileşimli bir süreçtir. Kişinin kendi içinde yaşadığı çatışma etkileşimli bir süreç olduğu varsayımını engellemektedir çünkü bireyin kendisiyle etkileşim halinde olduğu belirtilmektedir(Rahim, 2003). Şimşek (2002), çatışmanın örgüt içerisinde 2 veya daha fazla bireyler veya gruplar arasındaki yeterli olmayan malzemelerin paylaşılması, sorumlulukların dağılımı nedeniyle bu bireylerin durumları kendilerine göre yorulmasına, statü, değer, hedef farklılığından dolayı aralarındaki anlaşmazlıklar olarak ifade etmektedir.

Rahim (2003), çatışmanın aşağıdaki durumlarda ortaya çıkacağını belirtmektedir:

- Bir tarafın kendi gereksinimleri ve çıkarları ile uyuşmayan faaliyette bulunması,
- Bir tarafın, isteği diğerinin tercihlerini uygulamasıyla uyumsuz olan davranışsal tercihlere sahip olması,
- Taraflardan biri herkesin isteğini tam karşılayamayacak biçimde talepte bulunması,
- Bir tarafın, davranışlarını yönlendirmede belirgin olan ancak diğerlerinin sahip olduğu tutum, değer, beceri ve hedeflerden farklı tutum, değer, beceri ve hedeflere sahip olması,
- İki tarafın ortak eylemler içerisinde olmasına rağmen kısmen tercihlerinin farklı olması,
- İki tarafın, işlevlerin ve faaliyetlerin yerine getirilmesinde birbirine bağımlı olması şeklindedir.

William Glasser'ın kontrol teorisini açıklarken belirttiği gibi, çatışma içten kaynaklanır (Glasser, 1984). Bu teoriye göre, hayatta yaptığımız her şey davranıştır ve tüm davranışımızın bir amacı vardır. Amaç her zaman genetik yapımızda yerleşik olan temel ihtiyaçları tatmin etmeye çalışmaktır.

Temel Psikolojik İhtiyaçlar

Tüm bireyler genetik olarak aktarılan ihtiyaçlar tarafından yönlendirilir ve bu ihtiyaçlar hayatımızı sürdürmeye çalışırken bize yol gösterir. Bu temel ihtiyaçlar, hayatta kalmak için fizyolojik ihtiyaç ve aşağıdaki gibi dört psikolojik ihtiyaçtır(Schrumpf ve ark., 2007):

1. Ait olma ihtiyacı: başkalarını severek, paylaşarak ve onlarla işbirliği yaparak karşılanır
2. Güç ihtiyacı: başarmak, başarmak, tanınmak ve saygı görmekle tatmin edilir
3. Özgürlük ihtiyacı: yaşamlarımızda seçimler yaparak ve güvende olarak karşılanır
4. Gülüp oynayarak tatmin olma ihtiyacı(Eğlenme ihtiyacı)

İhtiyaçlar eşit derecede önemlidir ve bireylerin biyolojik kaderlerini gerçekleştirebilmeleri için hepsinin makul ölçüde tatmin edilmesi gerekir. Bireyin, bir ihtiyacından dolayı hayal kırıklığına uğradığında acı hissetmekten ve tatmin edildiğinde zevk almaktan başka seçeneği yoktur. Bireyler belirli bir rahatsızlığın belirli bir hayatta kalma ihtiyacına bağlı olduğunu çabucak öğrenir ve talimatları yerine getirmek için ne yapmaları gerektiği açıktır. Hayatta kalma dışı ya da psikolojik ihtiyaçlar ise daha zordur çünkü bireyin bunları tatmin etmek için ne yapması gerektiği genellikle daha az nettir. Psikolojik ihtiyaçlar, biyolojik ihtiyaçlar gibi, çok daha az somut olsalar ve onları karşılayan davranışlar hayatta kalma ihtiyaçlarını karşılamak için kullanılan fiziksel davranışlardan daha karmaşık olsa da, genlerde kaynağını bulur(Schrumpf ve ark., 1997). Glasser (1984), esasen biyolojik varlıklar olduğumuzu ve genetik talimatlarımızın bazılarını fiziksel olarak değil de psikolojik olarak takip ediyor olmamızın ne talimatları daha az acil ne de kaynağı daha az biyolojik yaptığını savunmaktadır.

Çatışma halindeyken karşımıza seçenekler çıkmaktadır: Bunlar çatışmaya devam etmek veya sorunu çözmeye yönelik davranışlarda bulunmaktır. Sorunu çözebilmek kişilerin psikolojik ihtiyaçlarını anlayarak problemi belirleyerek iletişimi sürdürmeye devam etmek

için gereklidir(Öner, 2004). Kişinin eyleme geçmesini sağlayan temel gereksinimlerinin olmasıdır. Bu nedenle taraflar arasında temel gereksinimlerini karşılamaya yönelik zıt fikirlere sahiplerse çatışma ortaya çıkmaktadır(Taştan, 2004). Dolayısıyla, tüm insanlar aynı temel ihtiyaçlar tarafından yönlendirilse de, her bir kişinin istekleri benzersizdir. Çatışmayı anlamak ve olumlu bir şekilde algılamak için, iki kişinin tamamen aynı isteklere sahip olamayacağı bilgisi çok önemlidir. İnsanlar birbiriyle çelişen isteklere sahip olduğu ve bir kişinin ihtiyaçları diğerininkilerle çatışabilecek şekillerde tatmin edilebildiği sürece, dengeyi yeniden kurma ihtiyacı devam edecektir(Schrumpf ve ark., 1997).

Bir çatışmanın kökenini veya kaynağını belirleyebilmek, problemin tanımlanmasına yardımcı olabilir ve problemi tanımlayabilmek, çözüm bulmaya yönelik her türlü girişimin başlangıç noktasıdır. Neredeyse her çatışma, uyuşamayan, anlaşamayan tarafların aidiyet, güç, özgürlük ve eğlence gibi temel psikolojik ihtiyaçlarını karşılama çabasını içerir. Sınırlı kaynaklar ve farklı değerler çatışmaların nedeni gibi görünebilir, ancak gerçekte çatışmaların kökeninde karşılanmamış ihtiyaçlar vardır(Schrumpf ve ark., 1997). Karşılanmamış temel ihtiyaçlar ifade edilmediği sürece, anlaşmazlık konusu ile ilgili bir çözüme ulaşılsa bile sonuçlanamayacak ve çatışma genellikle yeniden ortaya çıkacaktır.

Sınırlı Kaynaklar

Sınırlı kaynakları (zaman, alan, para, donanım, mülkiyet vb.) içeren çatışmalar genellikle çözülmesi en kolay olanlardır(Schrumpf ve ark., 1997). İnsanlar, rekabet etmek yerine işbirliği yapmanın kendi çıkarlarına en uygun yol olarak seçerler (Taştan, 2004). İşbirliğinde, anlaşmazlığa düşenler sorun çözme sürecini paylaşır, birbirlerinin çıkarlarını tanırlar ve seçenekler yaratırlar. Bu süreç genellikle tatmin sağlar (Taşkın, 2012) çünkü aidiyet ve güç, hatta belki de özgürlük ve eğlence gibi psikolojik ihtiyaçlar sınırlı kaynakların adil bir şekilde dağıtılmasıyla karşılanır.

Sınırlı kaynak çatışmaları çözülemeyebilir çünkü kaynağın kendisi sorunu tanımlamayı sağlar. Sadece çatışmanın kaynağı gibi görünen sınırlı kaynakla ilgilenen çözümler üretildiğinde, gerçek sorun çözülmez ve çatışma geri döner(Schrumpf, 2007). Bu sebeple temel psikolojik ihtiyaçları belirleyerek soruna kökten bir çözüm aranmalıdır.

Farklı Değerler

Farklı değerleri (inançlar, öncelikler, ilkeler) içeren çatışmaların çözülmesi daha zor olma eğilimindedir(Schrumpf ve ark., 1997). Bir kişi bir değere sahip olduğunda, belirli bir

eylem ya da niteliğin karşıt bir eylem ya da niteliğe tercih edilebilir olduğuna dair kalıcı bir inanca sahip olur. Bu inanç nesnelere, durumlara veya bireylere yönelik tutumlar için geçerlidir.

Farklı hedeflere yönelik çatışmalar bile değer çatışması olarak görülebilir: Bir hedef çatışmasının kaynağı ya her bir taraflar için hedefin göreceli önemi ya da tarafların farklı hedeflere yüksek değer vermesi ile ilgilidir. Bireyler kendi düşüncelerinin tek doğru olmadığını, diğerlerinin görüşlerini reddetmemeyi öğrenmelerin halinde, çatışmanın önüne geçmiş olmaktadırlar (Reuck, 1992). Değerler nedeniyle çatışmalara çözüm getirebilmek adına çatışan değerlerin kaynağının neler olduğunu belirleyebilmek önemlidir (Öner, 2004).

2.3.3 Çatışma Sınıflaması

2.3.3.1 Graf Analizi Yöntemi İle İletişim Çatışmaları

Harary ve Batell(1981), çatışma kavramını ele alırken Graf Analizi tekniğinden faydalanarak ortaya çıkarmıştır ve 8 temel çatışma türüne ayırarak oluşturmuştur. Bunlar(Akt. Dökmen, 2002);

1.Aktif çatışma: Karşılıklı ilişki içerisinde olan kişilerin birbirlerinden hoşlanmadıkları, birbirlerine kızgın olduğu durumlarda ortaya çıkar. Aktif çatışma içerisinde olan kişiler birbirlerinin ne söylediklerine aldırış etmez, ayrıca kendilerini yeterli şekilde dinlemeden birbirlerini eleştirirler(Dökmen, 2002).

2.Pasif Çatışma: Pasif çatışma türünde kişiler birbirleriyle konuşmak istemelerine rağmen konuşmamaktadırlar. Bunun nedeni konuşmaktan çekinmek, birbirleriyle küs olmaları olabilir(Dökmen, 2002). Bireyler birbirlerinin fikirlerini karşısındakinin anlamasını bekler veya karşısındakinin fikrini kendisinin okuyabildiğini düşünür. Ayrıca pasif çatışma içerisinde olan kişiler, bir iç çatışma yaşamaktadırlar. Eğer bireyler kendi iç çatışmalarını çözebilirse karşıdaki kişi ile yaşadığı çatışmayı giderme olasılığı yüksektir.

3. Varoluş Çatışması: İletişim halinde olan kişilerden göndericinin söylediklerini alıcının dinlememesiyle iletilen mesajın farklı şekilde anlaşılmasıyla ortaya çıkan çatışma türüdür. Varoluş çatışması içerisinde alıcının dikkati göndericide değil, kendisindedir. Yani bu çatışma içerisinde olan kişilerden her biri kendi varoluşunu yaşamaktadır. Bu nedenle iletilen mesajlar doğru bir şekilde anlaşılmaz.

4. Tümünden Reddetme Çatışması: İletişim halinde olan kişilerin birbirlerine yönelttiği mesajlara tamamen karşı çıkması hiçbir doğrunun olduğunu kabul etmeyerek karşıtını savunmasıdır. Tümünden reddetme çatışması içerisindeki kişiler konuları derinlemesine incelemek yerine yüzeysel bir biçimde çözümlere ulaşmaktadır. Ayrıntılı bir biçimde incelemek, irdelemek, derinlemesine incelemek tümünden reddetme çatışması ile ilişkilendirilmemektedir.

5.Önyargılı Çatışma: Bireyler belirli bir konuda tartışma içerisine girmeden önce, o konu üzerinde ön yargı içerisindedirler. Tartışma boyunca bu ön yargılı halde devam ederler ve hiçbir şekilde düşüncelerinde değişim olmamaktadır.

6.Yoğunluk Çatışması: Bireylerin görüşlerinin bir kısmı birbirleriyle uyumlu olması halinde yoğunluk çatışması ortaya çıkmaktadır. Kişiler birbirlerinin görüşlerini tam olarak kabul etmese de katıldığı taraflar vardır.

7. Kısmi Algılama Çatışması: Kişilerin iletilen mesajların sadece bir bölümünü anlamasıdır. Böyle bir durumda kısmi algılama çatışması ortaya çıkmaktadır.

8.Alıkoyma Çatışması: Kişilerden alıcının göndericinin ilettiği mesajı doğru ve tam bir şekilde anlaması ancak üçüncü bir kişiye doğru bir şekilde mesajı aktaramamasıdır. Yani kişi mesajda değişiklik yapar ve istenilen biçimde iletmez.

2.3.3.2 Transaksiyonel Analiz Açısından İletişim Çatışmaları

Eric Berne, kişiliğin ana yapısını Anne-baba, yetişkin, çocuk ego durumları olmak üzere üç şekilde sembolleştirmiştir. Karşılıklı iletişim içerisinde bulunan bireylerin her biri üç ego durumuna da sahiptir. Buradan yola çıkarak bireylerin çeşitli durumlarda farklı ego durumlarını kullanarak iletişimi devam ettireceklerdir(Dökmen, 2002).

- Çocuk Ego Durumu: Çocuk ego durumu kişinin içselleştirdiği çocuksu davranışları ve duygusal tepkileri ifade eder. Çocuk ego durumu yaşamın ilk sekiz yılı olarak kabul edilen yaşamının ilk dönemleridir(Zengin, 2019). Bu durumda çocuk ego durumu yaşayan birey çocukluk dönemindeki duygusal tecrübeleri, tavırları tekrarlayabilir ayrıca sevinç, korku, nefret gibi duyguları da yaşayabilir.
- Yetişkin Ego Durumu: Yetişkin ego durumu, mantıklı ve gerçekçi fikir süreçlerini ifade eder. Ebeveyn ego ve çocuk ego durumunun gerekliliklerinin karşılanmasını sağlamaktadır(Berne, 1966;Akt. Zengin, 2019). Bu durumda birey, olayları analiz

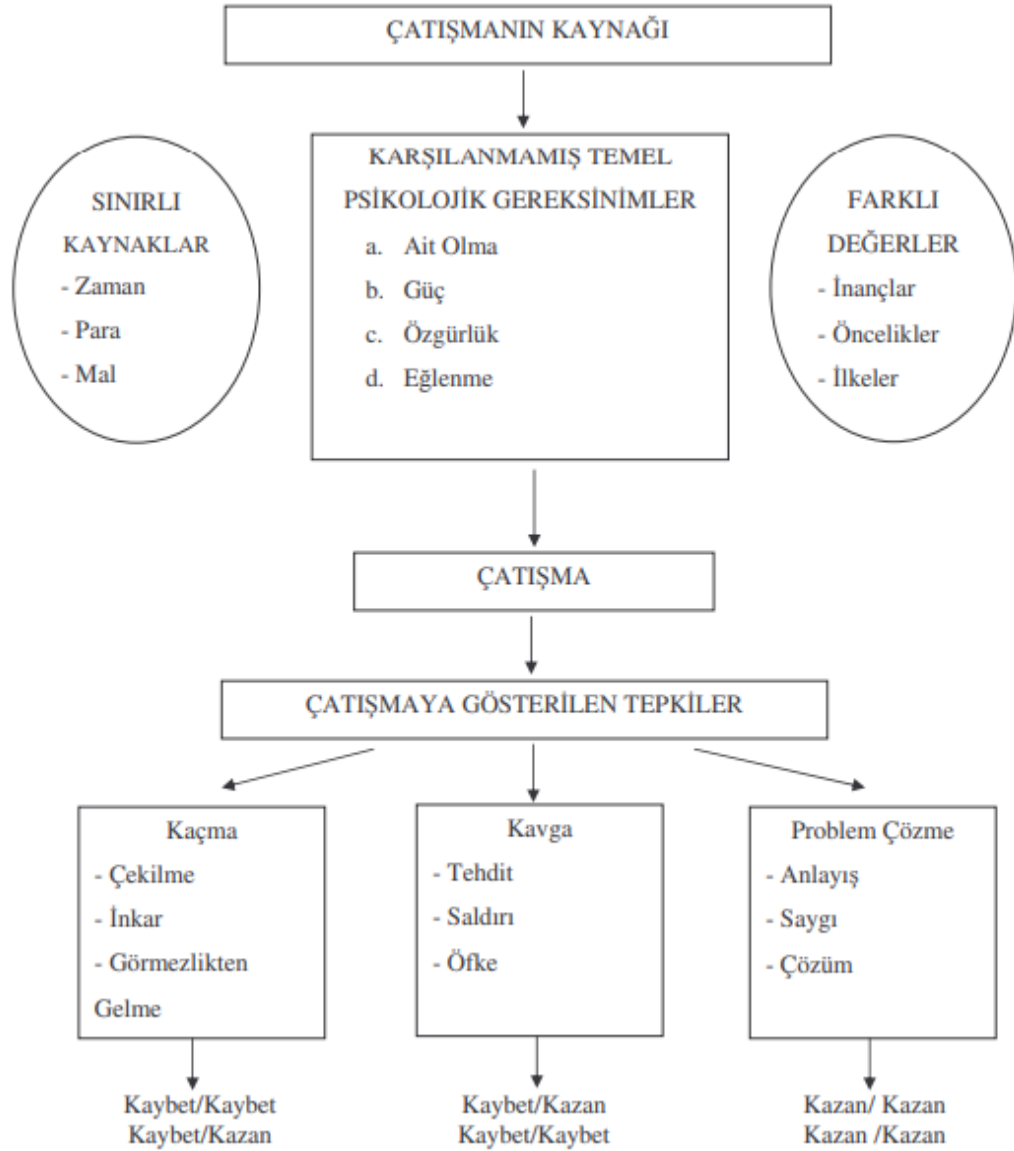
eder, bilgi işler ve kararlar alır. Yetişkin ego durumu, objektiflik, analitik düşünme ve sorumluluk gibi özellikleri içerir. Yetişkin ego durumu bizim veri işleme merkezimizdir. Kişiliğimizin verileri doğru bir şekilde işleyebilen, gören, duyan, düşünen ve sorunlara yalnızca önyargılı düşüncelerimize veya çocuksu duygularımıza değil, gerçeklere dayalı çözümler üretebilen kısımdır.

- Ebeveyn Ego Durumu: Ebeveyn ego durumu, kişinin içselleştirdiği otorite figürlerinden kaynaklanan yargılayıcı ve koruyucu bir rolü temsil eder. Ebeveyn ego durumunda, birey başkalarına yönelik eleştirici, emir verici veya koruyucu bir tavır sergileyebilir. Ebeveyn ego durumunda kişiler, anne-babalarının yerini alan bireyler şeklinde tavır sergilemeye, fikir üretmeye, duygularını onlar gibi belirlemeye başlamaktadırlar. Ebeveyn ego durum iki işleve ayrılabilir(Solomon, 2003). Birincisi besleyici tarafı içerir ve sağlıklı bir biçimde sınırlar koyabilir, yumuşak, sevgi dolu ve izin verici olabilir. Bu Besleyici ebeveyn ego durumu olarak adlandırılır. İkincisi ise Eleştirel Ebeveyn olarak adlandırılır. (Bazen Önyargılı Ebeveyn olarak da adlandırılır). Kişiliğimizin bu kısmı ebeveynlerimizden öğrendiğimiz önyargılı düşünce, duygu ve inançları içerir. Ebeveyn ego durumumuzda tuttuğumuz bazı mesajlar yaşamda yardımcı olabilirken, diğer Ebeveyn mesajları değildir. Kafamızda hangi bilgileri taşıdığımızı sıralamak bizim için yararlıdır, böylece yaşamımızda bize yardımcı olan kısmı tutabilir ve yardımcı olmayan kısmı değiştirebiliriz.

2.3.4 Kişilerarası İletişim Çatışmasının Nedenleri

İçinde bulunulan her an ve durumda çatışma yaşama olasılığı vardır. Çoğunlukla çatışmalardan kaçmak olası olmamaktadır. Böyle durumlarda çatışmayı yıkıcı olmadan çözebilmek, problemin kaynağını bulabilmek ve doğru bir çözüm yolu bulabilmek önemlidir. Problemi doğru şekilde saptayabilmek için ise problemlerin sebeplerini bilmek gereklidir.

İletişim çatışmaları, insanlar arasında farklı görüşler, ihtiyaçlar, beklentiler veya değerler nedeniyle ortaya çıkan anlaşmazlıklardır. Kişilerarası iletişim, ilişki içerisinde çatışma yaşanmasının birçok farklı sebepleri bulunabilir. Çatışmanın sebepleri Şekil 1’de (Öner, 2004) yer almaktadır.



Şekil 1: Çatışmanın Sebepleri (Öner, 2004)

Şekil 1’de görüldüğü gibi bireylerarası çatışmalar üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar karşılanmamış temel psikolojik gereksinimler, sınırlı kaynaklar ve farklı değerlerdir. Çatışma içerisindeyken bireylerin birbirlerine gösterdikleri tepkilerin sonuçları farklıdır. Bu tepkilerin sonuçları da üç gruba ayrılmaktadır. Bunlar(Öner, 2004):

1. Kaçma: İlişki içerisindeki bireylerden birinin çatışma yaşamaktan kaçması durumunda, bireylerin ikisinin de temel psikolojik ihtiyaçları karşılanmadığı için çatışma kaybet-kaybet biçiminde olmaktadır. Ancak ilişki içerisindeki bireylerden biri diğerinin isteklerine katlanarak uyuma eylemi gerçekleştirirse çatışma kaybet-kazan şeklinde sonuçlanmaktadır. Sonuç olarak iki kişinin de temel psikolojik ihtiyaçları

karşılanmadığı için ileriki zamanlarda her iki taraf için de kaybetmekle sonuçlanmaktadır.

2. Kavga: Asabi, saldırgan davranışlarda bulunan bireyin çatışmayı kazanması ve karşısındaki bireyin kaybetmesiyle sonuçlanmaktadır. Ancak asabiyet içerisinde olan bireyin davranışları bazı zamanlarda kendisine de zarar vermektedir. Bunun nedeni karşısındaki kişinin kaybettiğindeki üzüntüyü görmesi, arkadaşlığının bitmesi, ilişkisinin bitmesi gibi pek çok nedenden kaynaklanabilir. Böyle bir durumda kaybet-kaybet ile sonuçlanır.
3. Problem Çözme: Problem çözme süreci içerisinde bireyler birbirlerine karşı bir anlayış ve saygı içerisinde oldukları için çatışma kazan-kazan biçiminde son bulmaktadır. Çatışma çözme ilkelerini kullanarak bireyler arasındaki ilişkiye zarar vermeden, sorunla birlikte başa çıkarak ve birbirlerinin isteklerini kabul edebilmeleri için çaba göstererek anlaşabilirler. Bu sebeple bireylerin temel psikolojik ihtiyaçları giderilmiş olur.

Çatışmayı etkili bir şekilde çözebilmek için öncelikle çatışmanın nedenlerinin neler olduğunu doğru bir şekilde anlamak gerekmektedir. Çatışmanın nedenlerini öğrenmek ve en uygun biçimde tutmak örgütün verimli olabilmesi için önemlidir(Tulunay, 1990). Çatışmanın pek çok farklı nedenleri vardır ancak ortak görüşler şu şekildedir:

-Farklı Amaçlara Sahip Olma: İnsanlar farklı amaçlara, deneyimlere, inançlara ve değerlere sahip olabilir. Bu farklılıklar, iletişim sırasında anlaşmazlıklara ve çatışmalara yol açabilir. Bu nedenle farklı görüşlerin ifade edilmesi ve kabul edilmesi önemlidir. Ayrıca çalışma ortamı içerisinde amaçlar net bir şekilde açık değilse bireyler veya gruplar arasında çatışmalara yol açmaktadır(Ceylan ve ark., 2000). Her kişinin kendi amaçları bireysel farklılık göstermektedir. Bu nedenle kişilerin olaylara bakış açısı, yetişme stili, eylemleri, tavırları ve tutumları da farklılık gösterir. Bu farklılıklar bireylerin farklı algılamaları, kültür farklılıkları, yetişme tarzı, his ve fikirlerinin farklı olması etkilidir(Eren, 2010). Amaçların farklı olması, kısıtlı kaynakla, ödül vermede bireylere işbirliği yerine kıyaslamaya gitmek, kişisel amaçların farklılığı, amaçların bireysel algılamasından dolayı ortaya çıkmaktadır(Can, 2002:Akt. Karcioğlu ve Alioğulları, 2012).

-Kişilik Farklılıkları: Kişilerin farklı toplumsal ve kültürel ortamlardan bir araya gelmeleri ve kendi ortamlarından gelen alışkanlıkları yeni ortamlarda devam ettirmeye çalışmaları çatışma yaratmaktadır. Bireylerin amaçlarının farklı olması, değerler, tutum,

becerilerde olması bireylerde çatışma ortamı oluşturmaktadır(Akat, 2002: Akt. Karcioğlu ve Alioğulları, 2012).

Bireylerin olayları algılayış biçimi, fikir, tavır ve tutumları farklılık göstermektedir. Farklılıkların akabinde çatışmalar da gelmektedir. Aynı amaca sahip kişilerin gruplaşması, gruplar arasında çatışmaya neden olmaktadır(Doğan, 2016). Gruba yeni katılan bir kişinin, grubun kurallarına uyabilmesi, rol çatışması gibi pek çok çatışmaya yol açmaktadır. Kimi zaman da bireyler iş ortamında ve işe bağlı olmayan sebeplerden dolayı farklı düşüncelere sahip olmaktadır. Bundan dolayı bireylerin iş verimliliği, güdülenmesi ve performansları bu durumlardan etkilenecektir(Koçel, 2010).

-İş Bölümü: Örgütler vazifelerini kolay bir biçimde yerine getirebilmek amacıyla bölümlere ayırarak çalışanlar arasında paylaşırlar (Doğan, 2016).Bu nedenle çalışanlar kendilerine ayrılan bölümün diğerlerinden daha önemli ve öncelikli olduğunu düşünmektedirler (Ertürk, 2000). Çalışanlara verilen bölümler artış gösterdikçe birimler arasında farklı görüşler, amaçlar olduğu için çatışma meydana gelmektedir.

Örgütler ve iş bölümleri birbirlerine bağlı olarak çalışmaktadır. Bundan dolayı çalışanlar için verilen bölümlerden kaynaklı ortaya çıkan çatışmalarda kaçılmayacaktır. Bu nedenle örgütsel bir eylem ile yaşanan çatışmaları göz önüne alarak, çatışma çözmek için uygun seçenekler oluşturabilmek adına ve fonksiyonel yapı kurabilmek için onlardan fayda sağlamayı gerektirmektedir(Ertürk, 2000).

-Mevki Farklılıkları: Mevki ögesi, örgütlerin tamamında ortaya çıkan çeşitli özellik ve becerilere sahip bireylerin birlikte çalışması gerekliliğinden meydana gelmektedir. İş bölümünde olduğu gibi mevki farklılıklarında da yaşı ve kıdemi yüksek bireyler kendilerine ait iş bölümlerinin daha önem arz ettiğini kabullendirmeye çalıştıklarından dolayı çatışmalar ortaya çıkabilmektedir(Değirmenci, 2008). Ayrıca mevkilerini daha yüksek olarak gören kişiler de iş ortamındaki diğer kişilerle aynı mevkide olduklarını kabul etmedikleri zaman çatışmalar yaşamaktadır (Taştan, 2008).

-İletişim Eksikliği: İnsanlar arasındaki iletişim eksikliği sıklıkla çatışmalara yol açar. Yanlış anlamalar, iletişim kopuklukları veya yanlış bilgiler, insanlar arasında gerginlik ve çatışma yaratır. Bu engeller örgüt içerisindeki akışın ilerleyememesine neden olur. Bu sebeple iletişimde aktarım yapılmaması iş ortamında farklı fikirlerin ortaya çıkarak çatışma yaşanmasına sebep olur (Doğan, 2016).

Bilgi akışı ve dönüt üzerinde yaşanan aksaklıklarda iletişim eksikliği ana sebeplerden biridir. Akışta yaşanan eksiklikler, önyargılı eylemler ve rol çatışmalarını oluşturmaktadır (Doğan,2016). Yaşlara bağlı olarak meydana gelen çatışmalar, konu ile ilgili bilgi eksikliği, örgüt içerisinde kullanılan terimlerin bilinmemesi çatışma yaratmaktadır. Ayrıca iletilen mesajın yapısındaki bozulmalarla birlikte alıcının yapısı bozulmuş mesaja vereceği geri bildirim de algılamasına bağlı olarak değişiklik gösterecektir.

Dil bariyerleri, iletişim kanallarının yanlış kullanımı veya iletişimde eksiklikler, çatışma potansiyelini artırabilir. Açık ve net iletişim, yanlış anlamaları azaltmaya yardımcı olabilir. Ayrıca bireyler arasındaki kültürel farklılıklar da çatışmaya neden olmaktadır(Değirmenci, 2008).

-Kaynakların Sınırlı Olması: Örgüt içerisinde yer alan kişiler, kendi bireysel taleplerini yerine getirebilmek için örgütün kaynaklarından yararlanmaktadır (Doğan, 2016). Sınırlı kaynak ve sürekli olarak bulunamaması durumunda kaynaklara bağımlı hale gelmektedir (Ertürk, 2000). Bu nedenler, iletişim çatışmalarının ortaya çıkmasına sebebiyet verebilir.

Örgüt içerisinde yer alan kaynaklar daima sınırlıdır ve paylaşım yapılması gereklidir. Aynı zaman içerisinde pek çok kişi kaynakları kullanmak istediğinde paylaşmak zorundadır ve bu durum çatışmayı beraberinde getirmektedir(Ceylan, 1998: Akt. Doğan, 2016). Bunun nedeni, kaynakların sınırlı olmasıyla bireylerin elinde bulunan kaynaklarla yetinmek zorunda kalmasıdır(Değirmenci, 2008). Buradan yola çıkarak yaşanan iletişim çatışmalarını çözmek adına empatinin, etkili iletişim becerilerinin ve anlayışın önemli olduğu söylenebilir.

2.3.5 Çatışma Çözme Davranışları

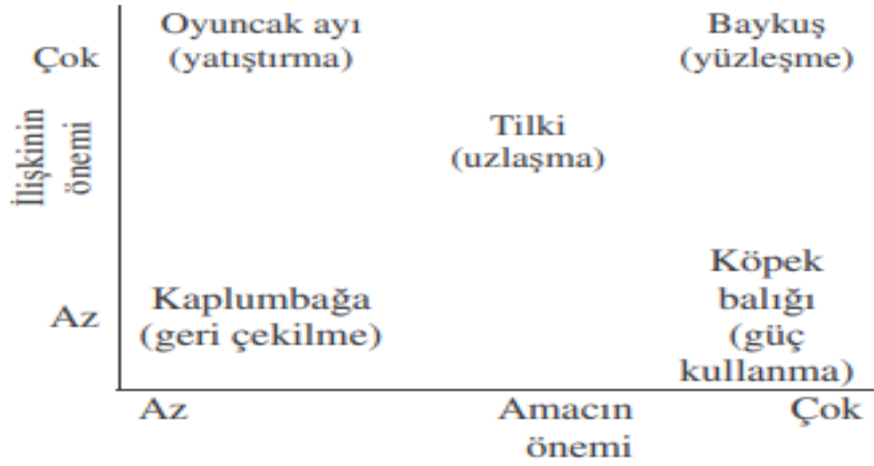
Çatışma ihtiyaçların, isteklerin, dürtülerin uyumsuzluğundan kaynaklanır. Çatışma tek başına olumlu veya olumsuz değildir. Her bireyin çatışmayı çözme stili birbirinden farklıdır. Çatışma çözme davranışlarını çoğunlukla çocukluk yıllarında kazanmakla birlikte farkına varmadan gerçekleştirmektedir. Çatışma süreci için Johnson ve Johnson (1994), çatışma çözme şeklini 5 kategoriye ayırmışlardır. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- Zorlama: Zorlama çatışma çözme stilinde, taraflar çatışma halindeyken kendi çözümlerini, taleplerini karşısındaki kişiye kabul ettirme çabaları vardır. Bu şekilde davranan kişilerin kendi taleplerini kabul ettirmeleri, karşısındaki kişiyle iletişimlerinden ve ilişkilerinden daha büyük önem arz eder. Amaçları gerçekleştirmek uğruna karşısındaki kişinin ne talep ettiğini umursamaz.

- Uyma: Bireylerin kendi taleplerini görmekten gelerek, karşısındaki kişinin taleplerini yerine getirmeye çalışmasıdır. Bu çatışma çözme stilinde bireyler için ilişkiler daha önemlidir ve bireylerin kendi hedefleri ikinci plandadır. Bu davranış biçiminde kabul görme isteği vardır. Karşısındaki kişinin taleplerini yerine getirerek çatışmadan kaçmaya meyillidirler. Eğer karşı tarafın taleplerini karşılamama durumu söz konusu olursa karşısındaki kişi ile ilişkinin yara alacağını düşünürler.
- Uzlaşma: Çatışma içerisindeki bireylerin kendi taleplerinden kısmen vazgeçerek her iki kişinin de taleplerini yerine getirebilmek adına ortak bir noktada uzlaşırlar. Böyle bir durumda iki kişinin de taleplerini yerine getirmek için bir çaba gösterirler.
- İşbirliği: İşbirliği çatışma çözme davranışında bulunan bireyler adaletli bir biçimde çözüm oluşturmaya çalışmaktadırlar. İki tarafında taleplerini ve ihtiyaçlarını karşılamaya gayret etmektedirler. Buradan yola çıkarak bu çatışma çözme davranışında bulunan bireylerin çatışmaların çözümünün olduğunu farkındadırlar ve her iki tarafında taleplerini yerine getirerek kazan-kazan davranışında bulunurlar.
- Kaçınma: Kaçınma çatışma çözme biçimini kullanan bireyler karşısındaki kişinin taleplerini görmezden gelirler. Ayrıca çatışma yaratacak kişilerden uzak durarak kendilerini güvence altına almaktadırlar. Çatışmanın çözümünün olmadığı düşüncesine sahiptirler ve karşı tarafın çatışmayı kazanabileceği durumlarda bu çatışma çözme biçimine başvururlar(Koruklu, 1998).

Bireylerin çatışma çözümü için kullandıkları yöntemler yapıcı ve yıkıcı olabilmektedir. Zorlama ve Kaçınma çatışma çözüm stili yıkıcı biçim grubunda iken uzlaşma ve işbirliği çatışma çözüm biçimleri ise yapıcı grubuna girmektedir.

Johnson ve Johnson (1991) yukarıdaki çatışma çözme stillerinin her birini bir hayvan ile sembolleştirmiştir. Bu çatışma çözme stilleri Şekil 2'deki gibidir.



Şekil 2. Çatışma Çözme Stratejileri(Johnson ve Johnson, 1994).

Kaplumbağa: Kaplumbağa çatışma çözme biçimini kullanan bireyler, problemin kaynağının neler olduğunu bulup problemi çözmek yerine çatışmadan kaçarak, çatışma içerisine girebileceği kişilerden uzak durmaktadırlar.

Oyuncak Ayı: Bu çatışma çözme biçimini kullanan bireyler için ilişkiler hedeflerden daha önemlidir. Çatışma çıkması halinde bireyler kendi taleplerinde vazgeçerek çatışmayı azaltmaya çalışırlar. Kabul görmek, sevgiyi almak bu bireyler için önem arz eder.

Tilki: Tikli çatışma çözme biçimini kullanan bireyler, iki tarafında kazanması, isteklerini yerine gelmesi için çözüm yolu bulmak için anlaşmaya varırlar. Bu sebepten ötürü kendi taleplerinin bir kısmından vazgeçerler ve karşısındaki kişinin de aynı şekilde yapması için onları ikna etmeye çalışırlar.

Baykuş: Baykuş çatışma çözme biçimi her iki taraf için istekleri ve ilişkileri önemlidir. Bu yüzden bireyler iki tarafın da kazanabilmesi için çözüm yolu ararlar.

Köpek Balığı: Köpek balığı çatışma çözme biçiminde bireylerin kendi talepleri karşısındakinin amaçlarından ve karşısındakiyle olan ilişkisinden daha önemlidir. Diğerlerinin istekleri, amaçları, talepleriyle alakadar olmazlar. Kabul görmek, sevmek önemli değildir. Kendi taleplerinin olması için güç kullanırlar ve her zaman kazanan kişi olmayı isterler ve davranışları da bu amaca yöneliktir.

2.3.6 Çatışma Çözme Süreci

Çatışmalar, olumlu yöntemlerle kullanıldığı zaman bireylerarası ilişkilerin gelişmesine olanak tanımaktadır. Ancak ilişkilere yıkıcı bir biçimde yaklaşıldığında gerginlik yaratarak,

ilişkileri negatif biçimde etkilemektedir(Öner, 2004). Çatışma sürecini pozitif bir biçimde ele alındığında, bireylerin karşılıklı suçlamalara gitmeden, birbirlerini aşağılamadan, sağlıklı bir iletişim halinde problemleri çözmeye odaklı oldukları zaman başlamaktadır. İlk olarak bireyler bir sorun olduğunu kabullenerek, çözüm üretirler. İkinci olarak, karşılıklı olarak en doğru seçeneğin, çözüm yolunun hangisi olduğuna karar verirler ve bu kararı uygulayarak çatışmaya son verebilirler.

Çatışma çözümünün iki temel varsayımı bulunmaktadır. Bunun ilki çatışmanın, doğal, sürekli ve kaçınılmaz oluşudur(Deutsch, 1993). İkincisi ise çatışma çözümü süreçlerinin farklı şekiller alarak, farklı sonuçlara yol açmasıdır. Sweeney ve Carruthers (1996), çatışma çözmenin çatışan tarafların bir anlaşmaya varmak için kullandıkları süreç olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çatışma çözüme sürecinde üç yöntemden yararlanılabileceğinden söz etmektedir. Bunlar şu şekildedir:

1.Hakem Kararı: Çatışma içerisindeki bireylerin yaşadıkları çatışmayı kendi başlarına çözemedikleri zaman üçüncü bir kişiden yardım alarak bu durumu çözüme kavuşturmayı istemeleri halidir. Hakem rolünde olan bu üçüncü taraf nihai karar üzerinde kontrol sahibidir, ancak taraflar süreç üzerinde, yani kanıtların sunulması ve yorumlanması üzerinde kontrol sahibidir(Kozan ve ark., 2014). Sorgulayıcı stratejiyi kullanan bir üçüncü kişi, karar kontrolünün yanı sıra süreç kontrolüne de sahip olacaktır.

Kolb (1986) kurumsal kamu denetçileri ile yaptığı görüşmelerde üç üçüncü taraf rolü belirlemiştir(Akt. Kozan ve ark., 2014). Danışman rolü, öncelikle taraflar arasındaki iletişimi kolaylaştırmayı içermektedir. Araştırmacı rolü, anlaşmazlığın gerçeklerini tespit etmeyi ve bunları üstlerin dikkatine sunmayı içermektedir. Üçüncü rol olan yeniden yapılandırma ise bir anlaşmazlığı ortadan kaldırmak için görev dağılımı, raporlama ilişkileri ve koordinasyon mekanizmaları da dâhil olmak üzere kurumsal yapının değiştirilmesini içermektedir. Kolb'un rollerinden ilk ikisi diğer taksonomilerdeki çeşitli rollere karşılık gelirken, yeniden yapılandırma rolü benzersizdir ve yasal ortamda bulunmayan yönetsel müdahalenin gerçeklerini içerir.

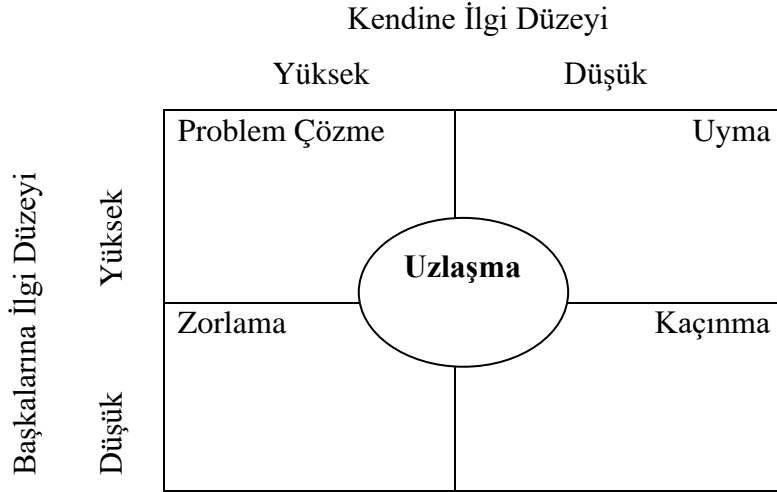
2. Pazarlık: Çatışma çözüme yöntemlerinden olan pazarlık türünde, bireyler sorunlarını çözebilmek adına gayret sarf etmeleri gerekmektedir. Çatışma yaşanması halinde ortak bir karara varabilmek adına bireylerin birbirlerinin inançlarına, kültürlerine, değerlerine, amaçlarına saygı göstermeleri gerekmektedir.

3.Arabuluculuk: Bireyler çatışma yaşadığında problemlerini ele alarak kendileri çözüme kavuşturabilir veya bir arabulucu yardımıyla çözebilmektedir (Öner, 2004). Bu sürece bireyler gönüllü olarak katılmaktadır. Arabulucu hakem kararında olduğu gibi son sözü söyleyen ve karar veren kişi değildir. Arabuluculuk stratejisi karar kontrolünü taraflara bırakır ve süreç üzerinde son söz onların olsa da arabulucu da süreci etkiler(Sweeney ve Carruthers, 1996). Temelde bir motivasyon stratejisi olan itici güç sağlamada yönetici, tarafları bir çözüme doğru yönlendirmek için ödülleri veya tehditler kullanır.

2.3.6.1 Çatışma Çözme Stratejileri

Örgüt içerisinde çatışmayı yönetebilmenin esas ögesi sorunu tanımlamaktır(Karip, 2003). Stratejileri etkili bir şekilde kullanabilmek için en önemli unsur çatışmanın kaynağını keşfedebilmektir (Spaho, 2013). Örgüt içerisinde yaşanan çatışmaların yönetilmesinin etkili olması için çatışmayı yöneten kişilerin çatışmayı yönetme ve stratejiler hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Rahim(1983), Blake ve Mouton ve Thomas'inkine benzer bir kavramsallaştırma yaparak, kişilerarası çatışmayı ele alma tarzlarını iki temel boyuta göre ayırmak için kullanılmıştır: kendine ve başkalarına yönelik endişe.

Çatışma Çözme Stratejilerinde Rahim (1983), iki boyuttan yola çıkarak stratejileri oluşturmuştur. İlk boyut, bir kişinin kendi kaygılarını tatmin etmeye çalışma derecesini (yüksek veya düşük) açıklar. İkinci boyut ise kişinin başkalarının endişelerini tatmin etme derecesini (yüksek ya da düşük) açıklamaktadır (Rahim ve Bonoma, 1979). Bu iki boyutun birleşimi, Şekil 3'te gösterildiği gibi kişiler arası çatışmayı ele almanın beş özel stiliyle sonuçlanmaktadır. Bunlar:



Şekil 3. Kişilerarası Çatışma Yönetim Stillerine Dair İki Boyutlu Model

- **Problem Çözme Stratejisi:** Schermerhorn ve ark(2002) problem çözme stratejisini karşılıklı kazanma (kazan-kazan) çatışması olarak belirtmiştir. Kaçınmanın zıttı olan problem çözme stratejisi işbirliği içerisinde iki tarafında kazanmasını amaçlamaktadır. Kişiler karşılıklı bir çözüm arayışı içerisindeyler. Böylece iki farklı fikirden yaratıcı çözüm önerileri ortaya çıkabilir. Bu stratejide kişiler çatışmanın çözümü için karşılıklı olarak etkili bir çözüme varabilmek için gayret göstererek, seçenekler oluşturup, yöntemler araştırmalarını içermektedir(Yürür ve Soygüzel, 2009).
- **Uyma Stratejisi:** Kişinin kendisine düşük, başkasına yüksek ilgi vermesiyle oluşan stratejidir. Bu stratejide kişi farklılıkların varlığını görmezden gelerek ortak yönlere vurgu yaparak karşısındaki kişinin taleplerini yerine getirerek tatmin etmesiyle alakalıdır(Yürür ve Soygüzel, 2009). Ayrıca karşı taraftaki kişiyle ilişkisini korumaya çalışarak gerekliliklerin, ilgilerin doyurulmasından daha önemli olduğu zamanlarda oluşmaktadır (Karip, 1999; akt. Karcıoğlu ve Alioğulları, 2012).
- **Zorlama Stratejisi:** Başkalarına ilgi düzeyi düşük, kendine ilgi düzeyi yüksek olan kişiler zorlama stratejisini kullanmaktadır. Bireyler kendi isteklerini gerçekleştirebilmek uğruna davranışının karşı tarafa etkisini umursamadan hareket etmesiyle oluşmaktadır (Genç, 2011). Karcıoğlu ve Alioğulları (2012), Kazan-kaybet yaklaşımı içerisinde zorlayıcı şekilde eylemde bulunmak şeklinde açıklamaktadır. Bu strateji baskılayıcı bir biçimde kazanabilmek için güç kullanmasıdır (Yürür ve Soygüzel, 2009).

Stroh ve ark.(2002), zorlama stratejisini karşı tarafın gereksinimleri ile ilgili olunmadığında, acil durumlarda, kriz anlarında, ayrıca karşı tarafın güven vermediği durumlarda çözümün garanti olduğu zamanlarda kullanmanın en doğru yöntem

olduğunu belirtmektedir. Bu strateji daha çok yetkeci yönetim stiline sahip kurumlarda yaygın olarak kullanılmaktadır (Karip, 1999; akt. Karcioğlu ve Alioğulları, 2012).

- **Kaçınma Stratejisi:** Başkalarına ve kendine karşı ilgi düzeyi düşük kişiler kaçınma stratejisini kullanmaktadır. Çatışma halinde bireylerin sorumluluğu başkalarına yüklemesi, üstlenmemesi veya geri çekilme biçiminde açıklanmaktadır (Yürür ve Soygüzel, 2009). Birey kendi isteklerini ve başkalarının isteklerini yerine getirmekte başarısız olmaktadır (Rahim ve Clement, 2002).

Taştan(2004), örgüt içerisindeki kişiler çatışmadan kaçınmak, anlaşmazlıklara tarafsız kalmak için bu stratejiyi seçerler. Ancak bu strateji kullanıldığında kişi etkin olmadığı için çatışma daha da artmaktadır(Karcioğlu ve Alioğulları, 2012). Ayrıca Newstrom ve Davis (1998), kaçınma stratejisinin fiziksel ve mental olarak geri çekilmeden meydana geldiğini ve çatışma durumunda kaybet-kaybet yaklaşımıyla iki tarafında kaybettiğini belirtmektedir. Kaçınma çatışma yönetim tarzı uzun vadede işe yaramaktan çok kısa süreli çözümler oluşturulan bir strateji olarak görülmektedir (Ivancevich ve Konopaske, 2003).

- **Uzlaşma Stratejisi:** Kişinin kendi ve başkalarına karşı orta düzeyde ilgi gösteren bireyler bu stratejiyi kullanmaktadır. Uzlaşma, gruplar arası çatışmaların çözümünde kullanılan geleneksel bir yöntemdir. Uzlaşmada belirgin bir kazanan ya da kaybeden yoktur ve varılan karar muhtemelen her iki grup için de ideal değildir (Ivancevich ve Konopaske, 2003). Uzlaşma, ulaşılmak istenen hedef adil bir şekilde paylaştırılabildiğinde etkili bir şekilde kullanılabilir. Bireylerin ortak bir karara varmak için kısmi olarak kendi isteklerinden ödün vermesidir (Rahim ve Clement, 2002).

Çatışma içerisinde bireylerin karşılıklı taleplerinin, amaçlarının önemli olduğu zaman veya karar konusunda çıkmaza girildiğinde stratejinin kullanımı uygundur (Genç, 2011). Uzlaşma stratejisinde her iki taraf da karardan memnun değildir, ayrıca istenmeyen eylemler için uzlaşma ihtimali vardır.

2.3.7 İletişim Çatışmaları ile Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Aydın (1997), Bilişsel Davranışçı yaklaşımla grupla psikolojik danışmanın üniversite öğrencilerinin iletişim çatışmalarını önlemedeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini 10 Ziraat Fakültesi, 11 Fen Edebiyat Fakültesi, 10 veteriner fakültesi, 11 ilahiyat fakültesi, 11 eğitim fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Grupla psikolojik danışmada Bilişsel Davranışçı yaklaşım ile yapılan 10 oturum sonucunda üniversite

öğrencilerinin iletişim çatışmalarını önlemedeki etkisi incelendiğinde: cinsiyete açısından anlamlı bir fark bulunmadığı fakat sınıf düzeyi ve öğrenim alanlarının anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Taştan (2004), araştırmasında 6. Sınıf öğrencilerine uygulana çatışma çözme eğitimi programı ve akran arabuluculuğu eğitimi programının olumlu çatışma çözme becerilerine ve akran çatışmalarını çözmeye etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim 6. Sınıf öğrencisi olan 68 kişi oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgusu incelendiğinde deney ve kontrol grubundaki örneklem grubunun çatışma çözme beceri düzeylerine bakıldığında çok az bir farklılık olduğu görülmektedir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin olumlu çatışma çözme becerilerinde artış olduğu görülmüştür ve bunun nedeninin eğitim programından kaynaklandığı belirtilmektedir. İkinci aşamada deney grubundan seçilen 10 öğrenciye eğitim uygulanmıştır. Eğitim uygulandıktan sonra arabuluculuk sürecinin kademelerini doğru bir şekilde uyguladıkları ve akran çatışmalarını çözebildiklerini ifade etmektedir.

Karahan (2005), araştırmasında araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 10 oturum süren İletişim ve Çatışma çözme Beceri Eğitimi Programının üniversite öğrencilerinin güvengenlik düzeyine etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 32 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda eğitim programında deney grubundaki öğrencilerin güvengenlik düzeyleri, kontrol grubundaki öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Deney grubuna yapılan 3 ay sonrasında yapılan izleme çalışmasında anlamlı farklılık olmadığı bulunmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Taşkın (2012), çalışmasının amacı 8. Sınıf öğrencilerinde iletişim becerisinin çatışma eğilimi ve ana-baba tutumuyla ilişkisi incelemektir. Çalışmanın bulgusuna göre öğrencilerin iletişim becerilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak iletişim becerisi düzeyinin cinsiyet, gelir düzeyi, anne-baba eğitim düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği ifade edilmektedir. Çatışma eğiliminin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği ancak gelir düzeyi ve anne-baba eğitim düzeyine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Özgan (2015), çalışmanın amacı, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki çatışmaların kaynaklarını, nasıl yönetildiklerini ve öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmak ve böylece öğrenci-öğretmen çatışmaları hakkında fikir edinmektir. Çalışma nitel bir çalışmadır ve durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışma geleneğinde amaçlı örnekleme

yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, öğretmenler ve öğrencileri arasındaki çatışmanın temel nedenlerinin, ilgili taraflar arasında zayıf ve yetersiz iletişimin varlığı ve bu tür etkileşimlerde öğretmenin baskınlığı olduğunu göstermiştir. Ayrıca, uygun olmayan çatışma çözme stratejilerinin öğrencilerin psikolojilerini, sosyal davranışlarını ve akademik başarılarını olumsuz etkilediğini göstermiştir. Olumlu bir okul iklimi yaratmak ve eğitim sürecini etkili bir şekilde yürütmek için öğretmen öğrenci çatışmasını doğru yönetmek mutlaka gereklidir.

Soylu ve Kağnıcı (2015)'nin araştırması empatik eğilim, aile içi iletişim ve çatışma çözme stillerinin evlilik uyumunu yordama düzeyini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 360 evli çift oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında Aile içi iletişim, olumsuz ve itaat çatışma çözme stillerinin evli bireylerin evlilik uyumunun anlamlı yordayıcıları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlk evrede, evli bireylerin etkili olmayan aile içi iletişim ile evlilik uyumu (puanları) arasındaki ikili korelasyon negatif yönde ve anlamlı olarak bulunmuştur. İkinci evrede, olumsuz çatışma çözme stili ile evlilik uyumu arasındaki ikili korelasyonun negatif yönde ve anlamlı olduğu ortaya konmuştur. Üçüncü aşamada ise itaat çatışma çözme stili ile evlilik uyumu arasındaki ikili korelasyonun pozitif yönde ve anlamlı olduğu görülmüştür. Empatik eğilim, çatışma çözme stillerinden olumlu ve geri çekilmenin ise evli bireylerin evlilik uyumunun anlamlı yordayıcıları olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2016), Tarsus İlçe Emniyet Müdürlüğü personelinin kurum içi iletişim ve çatışma eğilimini bazı değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın evrenini Tarsus İlçe Emniyet Müdürlüğünde görev yapan personeller oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda personellerin kurum içi iletişim tutumlarının çalışılan birim, haftalık mesai saati, mesleğin seçilme nedeni, mesleği değiştirmek isteyip istemediğine göre anlamlı farklılaşma olduğu ifade edilmektedir.

Çitil Şap (2021) araştırmasının amacı, iletişim çatışmalarının ve güven kavramıyla ilişkisinde empatinin aracılık rolünün yorumlanmasıdır. Araştırmanın örneklemini 349 sağlık çalışanı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında iletişim çatışması ve örgütsel güven ilişkisinde empati becerilerinin orta düzeyde aracılık rolü olduğu belirlenmiştir. Buna ek olarak iletişim çatışmaları ve örgütsel güven ilişkisinde empatik eğilimin orta düzeyde aracı rolü olduğu ifade edilmektedir.

2.3.8 İletişim Çatışmaları İle Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Johnson ve Johnson (1994), akran arabuluculuğu eğitim programını uygulayarak okullardaki çatışmaların azalıp azalmayacağını öğrenmeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın örneklemini 92 ilköğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Akran arabuluculuğu eğitim programı bütünleştirici müzakere ve arabuluculuk beceri eğitiminde başarılı olmuştur. Eğitim programı sonrasında yapılan uygulama sonucunda öğretmenler ve okul müdürü tarafından okulda gerçekleşen çatışmalarda azalma olduğu belirtilmiştir.

Heavey ve ark.(1995), iletişim çatışması, çatışmaların çözümü ve aile-çocuk arasındaki ilişkiler adlı araştırmasına pasif saldırgan davranış üzerinde durmaktadır. Araştırmanın örneklemini 29 evli çiftten oluşmaktadır. Çatışma davranışı öz bildirim ve gözlemci derecelendirmeleri ile değerlendirilmiştir. Ne çatışma yapısı (değişikliği kimin talep ettiği) ne de cinsiyet eşlerin davranışlarının olumluluğu veya olumsuzluğu ile ilişkilendirilmiştir. Çatışmanın yapısı (kocanın meselesi ya da kadının meselesi) eşlerden herhangi birinin genel olumlu ya da olumsuz davranışını etkilemediği gibi, olumlu ve olumsuz davranışlarda herhangi bir cinsiyet farklılığı da görülmemiştir. Ayrıca, iki sorun tartışması arasında genel talep/çekilme davranışı miktarında da bir farklılık bulunmamıştır.

Daunic ve ark.(2000), Yıkıcı, saldırgan ve şiddet içeren öğrenci davranışlarına okul çapında etkili müdahaleler, öğretmen ve öğrenci güvenliğinin sağlanması ve çatışmaya yapıcı yaklaşımların artırılması için kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir. Bu nedenle, birçok eğitimci çatışma çözümü ve akran arabuluculuğuna odaklanan okul temelli önleme programları uygulamaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul çapında bir çatışma çözümü müfredatının ve akran arabuluculuk programının etkinliğini araştırmak için uygulanan projenin etkililiğini incelemektir. Araştırmanın örneklemini 3 ayrı okuldan 6.,7. ve 8. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulanan program sonucunda öğrencilerdeki yıkıcı ve saldırgan davranışlarda azalma olduğu belirtilmektedir.

Simon ve Furman (2010), çalışmasında ebeveynler arası çatışma ile ergenlerin romantik ilişki çatışması arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Evli ebeveynlerle yaşayan 183 lise son sınıf öğrencileri ebeveynlerinin evlilikleri ve kendi romantik ilişkileri hakkında anketler doldurmuştur. Ayrıca 88 ergenden oluşan bir alt küme de romantik partnerleriyle etkileşim halindeyken gözlemlenmiştir. Ergenlerin ebeveynler arası çatışma algıları ve derecelendirmeleri, romantik ilişkilerdeki çatışma miktarı ve ergenlerin çatışma stilleri ile ilişkilendirilmiştir. Ergenlerin ebeveynler arası çatışmaya ilişkin derecelendirmeleri

(örn. kendini suçlama, algılanan tehdit), ebeveynler arası çatışma ile romantik partnerlerle çatışma davranışı arasındaki ilişkilerin çoğunu yönetmiştir. İlimli etki kalıpları cinsiyete göre farklılık göstermiştir. Bu bulgular, erkek ve kız çocukların ebeveynler arası çatışmaya yükledikleri anlamların, aile deneyimlerinin romantik ilişkilerin gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu anlamak açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Skelac (2017), araştırmanın amacı, ilkokul öğretmen ve öğrencilerinin öğretmen-öğrenci ilişkisine, öğretmen-öğrenci ilişkisine, öğretim içeriğine ve öğrenciler arasındaki ilişkilere yönelik tutum ve algılarını incelemektir. Araştırmanın örneklemini 6 ilçeden 396 dördüncü sınıf öğrencisi ve 158 ilkokul öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, dördüncü sınıf öğrencileri ve öğretmenleri arasında iyi iletişim ve ilişkiler olduğunu göstermektedir ve her iki grup da öğretmenlerin sorunları nasıl çözeceklerini bildiklerini göstermektedir. Öğrenciler, öğretmen-öğretim içeriği ilişkisini biraz olumsuz deneyimlemektedir ve değerlendirmektedir, bu da daha motive olmuş öğrencilerin öğretimde daha teşvik edici öğrenme yöntemlerine ve çeşitli bilgi kaynaklarına ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. İhtiyaçları ilişkilere yansıtabilir ve öğrenci-öğretmen iletişimde çatışmaya yol açmaktadır. Öğrenci-öğrenci ilişkileri araştırmasının sonuçlarına göre, hem öğrenciler hem de öğretmenler, öğrenciler arasındaki olumlu ilişkilerin hâkim olduğunu ve öğrencilerin karşılıklı sorunlarını bağımsız olarak çözmeye çalıştıklarını ifade etmektedirler.

2.4 EMPATİ

Empati, psikoloji, felsefe ve sosyoloji de dâhil olmak üzere çeşitli disiplinlerden akademisyenler tarafından incelenen karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır. Başkalarının duygularını anlama ve paylaşma becerisinin yanı sıra bu duygulara uygun şekilde karşılık verme kapasitesini de ifade eder. Empati, olumlu sosyal etkileşimleri teşvik etme ve çatışmaları azaltmadaki potansiyel rolü nedeniyle son yıllarda büyük ilgi görmüştür. Empati, duygusal empati (başka bir kişiyle paylaşılan duygusal tepki), bilişsel empati (başkasının bakış açısını anlama yeteneği) ve şefkatli empati (yardımcı davranışı motive etme) gibi birkaç farklı bileşene ayrılabilir. Bu farklı empati türlerinin hepsi, başkalarıyla güçlü ilişkiler kurmak söz konusu olduğunda çok önemlidir. Kişisel ilişkileri geliştirmenin yanı sıra, empati daha adil bir toplum yaratmada da önemli bir rol oynar. Bireyler kendilerinden farklı olan ya da zorluklar yaşamış diğer kişilerle empati kurabildiklerinde, bu sorunları hafifletmek için harekete geçme olasılıkları artar. Empati, bireylerin kendi ayrıcalıklarını veya önyargılarını fark etmelerine yardımcı olurken, farklı insan grupları arasında anlayışı teşvik eder. Dahası,

empati geliştirmek, bireysel arayışlar yerine insan ilişkilerine öncelik veren daha şefkatli bir toplum yaratılmasına yardımcı olabilir. Ortak insanlığımızın farkına vararak ve birbirimizin mücadelelerine karşı şefkat duyarak, karşılıklı saygı ve desteğe dayanan daha güçlü topluluklar oluşturabiliriz.

Empati, insan etkileşiminin çok önemli bir yönüdür ve başkalarıyla daha derin bir düzeyde bağlantı kurmamızı sağlar. Çevremizdekilerin duygularını anlama ve paylaşma yeteneğidir ve olumlu ilişkileri teşvik eden karşılıklı bir anlayış duygusu yaratır. Ancak, önemine rağmen, birçok insan bilişsel maliyetleri nedeniyle empatiden kaçınmayı tercih etmektedir. Cameron ve diğerlerinin (2019) araştırma bulgularında belirttiği gibi, başkalarıyla empati kurma kararıyla karşı karşıya kaldıklarında "insanlar sanki bu çabaya değmeyecekmiş gibi davranmaktadır". Empatinin fayda-maliyet analizi, bireylerin başkalarının sorunlarını veya deneyimlerini anlamak için zaman ve enerji harcamaktan çok az fayda algıladıkları için empati kurmaktan vazgeçmeleriyle sonuçlanmaktadır. Empati, bireyin dikkatini ve odağını başka bir kişinin düşüncelerine ve duygularına yöneltmesini ve aynı zamanda bunlara verdiği kendi tepkileri üzerinde düşünmesini gerektirir. Empati, nezaket, anlayış ve olumlu ilişkileri teşvik eden hayati bir beceridir. Bazıları empatinin öğretilmeyeceğini veya geliştirilemeyeceğini iddia edebilir; ancak Harlyinking (2019) tarafından yapılan yeni bir çalışmanın sonuçları aksini göstermektedir. Çalışma, başka bir bireyle duygusal bir konuşma yoluyla kişinin empatisini artırmanın bir yolunu bulmayı amaçlamıştır. Şaşırtıcı bir şekilde, hem duygusal hem de olgusal grupların konuşmalarından sonra empatileri önemli ölçüde artmıştır (Harlyinking, 2019). Bu bulgular, empatik yeteneklerimizi geliştirmenin yolları olarak aktif dinlemenin ve anlamlı konuşmalar yapmanın önemini vurgulamaktadır. Empati, kendimizi diğeri insanların yerine koymamızı ve onların duygularını yargılamadan veya suçlamadan kabul etmemizi gerektirir. Öfke veya hayal kırıklığıyla fevri bir şekilde tepki vermeden önce başkalarının bakış açılarını daha iyi anlamamızı sağlar. Bu nedenle, eğitimcilerin çocuklara bu hayati yaşam becerisini erken yaşlarda nasıl geliştireceklerini öğretmeleri, böylece toplum genelinde olumlu değışim yaratabilecek daha nazik yetişkinlere dönüşebilmeleri için elzem hale gelmektedir. Böylece empati geliştirmek sadece kişisel gelişim için değışil, aynı zamanda farklı geçmiş ve kültürlerden gelen bireyler arasında sağlıklı ilişkiler kurmak için de faydalıdır. Daha yüksek düzeyde şefkat gösterme becerimizi geliştirmek, hepimizin tek bir insanlık olarak daha fazla barış ve refaha doğru birlikte ilerlememizi sağlayacaktır (Harlyinking, 2019).

Empatinin günümüzdeki tanımına birçok değişiklik sonucunda ulaşılmıştır. Yunanca ‘empathia’ ve Almanca ‘einführung’ empati teriminin ortaya çıkmasında önemli rol oynamıştır. Yunanca ‘içini hissetme anlamına gelen ‘empathia’ terimini estetik kuramcılar ‘karşısındaki kişisel deneyimini sezebilme becerisi’ şeklinde açıklamışlardır(Goleman, 1998).Estetik ve Psikoloji alanında ise Alman filozof Theodor Lipps(1897) ‘einführung’ u şu şekilde açıklamaktadır: ‘Bir kişinin kendisini karşısındaki yansıması, kendini onun içinde hissetmesi sürecidir(Dökmen, 2016). Lipps, bir kişi için 3 çeşit bilgidendir: 1)nesnelere dair, 2) bireyin kendisine dair, 3)diğer kişilere dair bilgilerdir. Birey üçüncü bilgiye ulaşabilmek için ‘einführung’ dan yararlanmaktadır.

Titchener(1909), ‘einführung’ terimini Yunanca ‘empathia’ terimini baz alarak İngilizce’ye ‘empathy’ olarak çevirmiştir. Titchener, bir kişinin davranışlarının diğer kişiyle kıyaslayarak anlamaya çalışmak, kişinin bilincinin anlaşılamayacağını savunmaktadır. Bir kişinin davranışını anlamayı içsel, derin duyumsal taklitle gerçekleştirebileceğini belirtmektedir(Wispe,1986).

Gelişimine bakıldığında felsefe, estetik gibi alanlardan doğan empati kavramı zaman içinde psikoloji alanında da kendine yer edinmiştir. Freud empati terimini şimdiki anlamından farklı olarak özdeşim terimiyle açıklamaktadır. Freud tarafından empati, diğer kişinin tecrübesiyle düşünmek, anlamak, araştırmak şeklinde açıklanmıştır. Ancak Freud empati terimini daha fazla geliştirmemiştir(Emery, 1987). Empati kavramının önemli tanımlamalarını yapan ve birçok kişi tarafından tanımı kabul edilen Rogers ise, empatinin günlük hayattaki yerini, bireyler arası etkileşimde önemini etkili bir şekilde açıklamıştır. Söz konusu tanım şu şekildedir: Bireyin kendini karşısındaki kişinin yerine koyarak karşılaştığı olaylara onun bakış açısıyla bakması, o bireyin duygularını, fikirlerini doğru bir şekilde anlaması, hissetmesi ve bu durumu karşısındaki ilemesi sürecidir(Rogers, 1970; Rogers, 1983; çev. Akkoyun). Tanıma bakıldığında üç ana öge bulunmaktadır:

1)Empati kuran bireyin kendini karşısındaki birey yerine koyarak olaylara karşısındaki bireyin bakış açısıyla bakmak. Yani empati kuran bireyin, karşısındaki bireyin fenomenolojik alanına girmesi gerekmektedir(Dökmen, 2016).

2)Empati kuran birey karşısındaki bireyin duygularını, fikirlerini doğru bir şekilde anlaması empati kurmak için önemlidir. Ancak karşısındaki bireyin duygu ve fikirlerini anlamak empati kurmak için yeterli değildir. Empatinin bilişsel ve duygusal olmak üzere iki ana ögesi bulunmaktadır. Bilişsel ögesinde bireyin karşısındaki kişinin rolüne girerek onun ne

şekilde düşündüğünü anlamaya çalışmak, duygusal ögesinde ise bireyin karşısındaki kişinin hissettiklerini aynı şekilde hissetmek yer almaktadır(Dökmen, 2016).

3)Empati kuran birey karşısındaki bireyin duygularını anladığını sözel, sözel olmayan bir şekilde veya farklı davranışlarla iletmektedir(Rogers, 1975). Birey karşısındaki kişiye onun duygularını, fikirlerini anladığını ifade etmezse empati süreci bitmiş sayılmaz(Dökmen, 2016).

Gentry & Chappelow'a (2009) göre empati, uygulama yoluyla geliştirilebilen bir beceri olarak ele alındığında kişisel gelişime ve duygusal zekâyâ yol açabilir. Aslında araştırmalar, aktif olarak empatik davranışlarda bulunan bireylerin kişisel ilişkilerinde daha fazla memnuniyet yaşama olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermiştir (Gentry & Chappelow, 2009). Aktif bir şekilde dinlemeyi ve başkalarının duygularına duyarlı bir şekilde karşılık vermeyi öğrenen bireyler, karmaşık sosyal durumların üstesinden gelme konusunda daha donanımlı hale gelirken kendi düşünce ve duyguları hakkında da içgörü kazanırlar. Dahası, empati kurmak kişinin öz farkındalığını artırır ve kişiler arası bağlantıları güçlendirir, bu da nihayetinde bireyin genel refahına katkıda bulunabilir. Dolayısıyla, empatinin değerini sadece içimizde var olan bir nitelik olarak değil, bir beceri olarak kabul ederek, daha fazla duygusal zeka geliştirebilir ve bunun sonucunda daha sağlıklı kişisel ilişkiler kurarak genel olarak daha fazla kişisel gelişim sağlayabiliriz.

Kohut(1959), empatinin, başkalarının içsel dünyasına girerek onların duygu ve fikirlerini anlama kapasitesi olduğunu savunmaktadır. Weiner(1985) başkalarının yerine geçerek duygu ve gereksinimlerini anlama becerisi şeklinde tanımlamaktadır. Goleman(1998) ise empatinin tanımını yapmak yerine kaynağının öz bilinç olduğunu, duyguların ne kadar farkında olursak karşımızdaki kişinin duygularını o kadar iyi anlayabileceğimizi belirtmektedir.

La Monica(1981), empatiyi yardım eden bireyin yardım alan bireyi anlaması için iletişim halinde olması böylece yardım alan bireyin dünyasını doğru şekilde algılaması ve yardım eden bireyin karşısındakini anladığını algılaması şeklinde açıklamıştır.

Kişilerin çevresinde bulunanların düşüncelerini, duygularını nesnel bir şekilde değerlendirebilme ve bunun sonucunda zihinde canlandırabilme becerisi empati olarak açıklanmaktadır(Budak, 2005).

Hoffman(1976), yaptığı çalışmasında birkaç günlük bebeklerin başka bebeklerin ağlama sesine, yapay ağlama sesine sessizlikten daha anlamlı bir şekilde ağlama tepkisi gösterdiklerini belirtmiştir. Böylece empatinin bebeklerde bile olduğu sonucuna ulaşmaktadır. Buna ek olarak Shapiro ve ark(2004), ise empatinin doğuştan geldiğini ve çeşitli öğrenmelerle geliştirilebilmekte olduğu görüşündedir. Günümüzdeki anlayış ise empatinin doğuştan geldiğini, yaş arttıkça gelişme gösterdiğini ve bu sebeple empatinin öğrenilebilen bir beceri olduğu şeklindedir(akt. Filiz, 2009).

Yukarıdaki tanımlara bakıldığında empatinin gelişimi sürecinde tanımlarda birçok ekleme ve çıkarmalar yapılmıştır. Yani empatinin tanımı üzerinde fikir birliği bulunmamakta, empati için literatürde pek çok farklı tanımlamalar yapılmaktadır. Araştırmacıların kimisi empatiyi bir durum, bilişsel bir fonksiyon şeklinde ifade ederken, kimisi de duygu, fikir veya tepki olarak ifade etmektedir. Ayrıca Rogers'ın empati tanımı hala güncelliğini yitirmemiştir. Tüm bu tanımlardan yola çıkarak bir empati tanımı yapacak olursak; 'Empati, bireyin kendisini karşısındaki bireyin yerine koyarak olaylara fenomenolojik alanına girerek onun fikirleriyle, duygularıyla bakması, kendi objektif bakış açısıyla olayları yorumlaması ve karşısındaki kişiyi anladığını sözlü- sözsüz olarak fark ettirmesi sürecidir' şeklinde tanımlayabiliriz. Bu süreci oluşturabilen birey karşısındaki kişiye seni anlıyorum, bana güvenebilirsin şeklinde bir mesaj vermektedir.

Cameron ve diğerlerine (2019) göre, empati daha güçlü ilişkiler kurmaya ve sosyal adaleti teşvik etmeye yol açabilecek bir erdem olarak görülse de, birçok durumda başarısız olmakta ve insanların kendilerine bir seçenek sunulduğunda empatiden kaçınıp kaçınmadıkları sorusunu gündeme getirmektedir. Ioannidou ve Konstantikaki (2008), empatinin genellikle yanlış anlaşıldığını ve bir iletişim aracı olarak yeterince kullanılmadığını öne sürmektedir. Bireylerin empati becerilerini geliştirerek, başkalarının bakış açılarını anlamak için daha donanımlı olan daha etkili iletişimciler haline gelebileceklerini savunmaktadırlar. Ayrıca, Gentry ve diğerleri (2007) empatinin güçlü ilişkiler kurmada ve şefkatli bir toplum yaratmadaki kritik rolünü vurgulamaktadır. Empatinin, bireylerin başkalarıyla duygusal düzeyde bağlantı kurmasını ve önemli konular hakkında anlamlı diyaloglara girmesini sağladığını iddia etmektedirler. Kurumsal açıdan bakıldığında, etkisiz yöneticiler kurumlara her yıl milyonlarca dolara mal olmaktadır (Gentry & Chappelow, 2009; Gentry, 2010). Bu nedenle yetenek yönetimi uzmanları, empati gibi önemli becerilere sahip daha etkili liderler geliştirmek için çeşitli stratejiler izlemektedir (Center for Creative Leadership, 2016). Empatinin, bireylerin marjinalleştirilmiş grupların yaşadığı ayrıcalık veya

dezavantajları kabul etmelerine yardımcı olarak sosyal adaleti teşvik etmek için de gerekli olduğu bulunmuştur (Cameron vd., 2019). Ayrıca empati, geçmişleri veya kimlikleri ne olursa olsun herkesin kendini değerli hissettiği kapsayıcı ortamların yaratılmasına önemli ölçüde katkıda bulunur. Sonuç olarak empati, Gentry & Chappelow (2009); Gentry (2010) tarafından da belirtildiği üzere, farklı geçmişlere sahip meslektaşlar arasında anlayışı teşvik ederek kişisel etkileşimlerin yanı sıra kurumsal ortamlarda da hayati bir rol oynamakta, bu da bireylerin aralarındaki farklılıklardan bağımsız olarak etkili bir şekilde iletişim kurma becerilerini geliştirdiği için verimli sorun çözme çabalarına yol açmakta ve böylece işyerlerinde sağlıklı çalışma koşullarını mümkün kılmaktadır.

2.4.1 Empati İle İlişkili Kavramlar

Günümüze kadar empati ile ilgili pek çok tanımlama yapılmıştır. Ancak bazen empati kavramı farklı şekillerde yorumlanmış ve empatinin ilişkili olduğu bazı kavramlarla karıştırılmıştır. Bu bölümde empati ile sık karıştırılan kavramlar üzerinde kesin bir sınır çizmek zor olsa da kavramların farklılıkları üzerinde durulmaktadır. Bu kavramlar aşağıda açıklanmaktadır.

2.4.1.1 Empati – Sempati

Empati ve sempati terimlerinin karıştırılma sebepleri, her iki terimin de karşıdaki bireyin hislerine odaklanmasıdır. Ancak bu terimler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Eski Yunanca ‘sympatheia’ kelimesinden İngilizceye ‘sympathy’ olarak aktarılan sempati terimi ‘biriyle beraber acı çekmek’ anlamına gelmektedir(Dökmen, 2016). Wyschogrod(1981) ise, ‘ortak duygu(fellow feeling)’ şeklinde belirtmiştir.

Empati ile sempati terimlerinin sıklıkla iç içe geçmiş olduğunu belirten Wispe(1986), terimleri çok belli olmayan ve birçok şekilde tanımlandığını belirtmektedir. Empati ve sempati arasında çok ince bir farklılık bulunmaktadır. Empati kişinin anlama aracı olduğu ve empati kuran kişinin kendinden hiçbir şey kaybettirmez. Ancak sempatide kişiyi doğru anlamak yerine o kişiye katılma söz konusudur ayrıca benliğin farkında olma durumu artmaktan ziyade azalır(Wispe,1986). Diğer bir deyişle sempati karşıdaki kişinin yerine kendini koymak, onu anlamak değil kişiyi haklı bularak, onu onaylayarak aynı şekilde hissetmektir. Sempati kuran kişi karşısındaki kişiyle ‘yandaş’ durumundadır(Dökmen, 2016) yani o kişiyle birlikte mutlu veya mutsuz olmaktadır. Empatide ise kişi karşısındaki kişinin duygularını, fikirlerini anlama anlamak esastır.

Empati, sempatinin kaynağı olabilir bu durum bireye özgeci bir yaklaşımla yaklaşmaya neden olur(Statland ve ark., 1971). Böylece birey karşısındakinin acılarını hafifletme yoluna gider bu sebepten ötürü sempati kuran birey karşısındakinin acısını hafifletemez ise kendini suçlu hissedecektir(Öner, 2001). Cüceloğlu(2000), ise sempatiyi bireyin olayını anlama ve onu pozitif bir şekilde yargılamayı sağlama, empatide fikir birliği içerisinde olma veya olmama durumunun olmadığını belirtmiştir.

Yukarıda görüldüğü üzere empatinin ayrımını yapmak zor olsa da, empati için ortak noktalar bulunmaktadır. Bireyin kendini karşısındaki bireyin yerine koymasđ, bireyin duygularını anlamasđ, onun anladđđını iletmesi süreci üzerinde bir uzlaşma vardır.

2.4.1.2 Empati ve Özdeşim Kurma

Özdeşim bireyin kendisini diğerine göre ayarladđđı bilindişi bir biçimde çalışan zihin mekanizmasıdır(Yılmaz Yüksel, 2003). Bu tanımdan yola çıkarak bakıldığında özdeşimin bir empati olmadđđı, kişinin örnek aldđđı bireyle güçlü bir duygusal bağ kurabilmek için o birey gibi olma isteğidir. Empatide bireyde iki ayrı benlik birlikte varken, özdeşimde iki birey aynı benliği paylaşmaktadır(Akkoyun,1982). Yani özdeşim kuran birey kendi benliğini yok sayarak özdeşim kurduğu bireyin benliğini kendisine yerleştirmektedir. Ek olarak empati ve özdeşim kavramları arasında yoğunluk, derinlik ve kalıcılıkları bakımından değişiklikler bulunmaktadır(Akkoyun, 1982).

Özdeşim kurarak kişi, özdeşim kurduğu kişiden ihtiyaç duyduğu isteklerini temin edebilmektedir(Gülseren, 2001). Dökmen(2009), özdeşim kurmanın bireyin empati yapmasını engellediğini belirtmektedir. Bunun nedeni özdeşim kuran bireyin karşısındaki bireyi örnek alarak, onun duygu ve fikirlerini kendisine yansıtmaktadır. Bunun sonucunda özdeşim kuran birey karşısındakinin bakış açısını görmezden gelerek yaptıđđı özdeşimler sonucunda yorumlamalar yaparak yanlı bir tutum sergiler, bu da empati kurmayı olanaksızlaştırır. Ayrıca kişinin karşısındaki bireyin duygularını anlamaya çalışırken, özdeşim kurarsa yardım ilişkisi zarar görebilir hata sona erebilir(Tuncay, İl, 2009). Çünkü özdeşim kurulduğunda objektif bir şekilde yaklaşmak zor olacaktır.

2.4.1.3. Empati ve İçtenlik

Empati ve içtenlik terimleri birbirleri ile yakından ilişkilidir. Empati bireyin i dünyasına girerek kendi içinde yařamasđ, içtenlik ise bunu yaparken aynı anda kendi

yaşantısını algılamaya çalışmak için gayret etmesidir. Böylelikle içtenlik ve empati kavramları birbirlerini tamamlamaktadırlar(Akkoyun, 1982).

Saydam ve açık olmak içtenlik için gereklidir. İçtenlik, empati için önemlidir ve üç adımdan oluşmaktadır(Alçay, 2009):

- 1)Bireyi tüm kalbinizle dinleyebilmek
- 2)Kafanızdaki düşünceleri bir kenara bırakıp, bireyi tüm benliğiniz ile dinlemek
- 3)Bireyin çıkarları için kendi çıkarlarımızdan vazgeçebilmek şeklindedir.

2.4.1.4 Empati ve Sezgisel Tanı

Empati ve sezgisel tanı birbirlerinin karşıtıdır. Sezgisel tanı, kişinin ihtiyaç ve eğilimleri ortaya çıkarma, çözümlene yeteneğiyle ilişkilidir(Akkoyun, 1982). Bunun sonucunda birey diğerinin hayatına bilinçli bir şekilde katılma yoktur, gözlem yapmayı içerir. Ancak empatide bir değerlendirme veya yorum yapma söz konusu değildir sadece duygu ve fikirler anlaşılmasına çalışılır.

2.4.2 Empati İle İlgili Kuramlar

Empati teriminin daha iyi bir şekilde anlaşılması için terimle alakalı ortaya çıkan yaklaşımların bilinmesi önemlidir. Ünal(1972), makalesinde insanı anlama kabiliyetinin karşılığı olarak 'empati' teriminden bahsetmiş ayrıca empatiyi açıklamak için üç önemli yaklaşım olduğunu belirtmiştir:

2.4.2.1 Çıkarsama Kuramı

Kişiyi anlamamanın yolu, onun fiziki ifade tarzlarının yorumlanmasıyla mümkündür. Karşımızdaki kişinin psikolojik yaşantısını anlamak mümkün olmayacağı için yorum yaparken kendi yaşantılarımızdan yola çıkarız. Çıkarsama kuramı empatiyi bir tür yansıtma olarak görmektedir. Yansıtmanın buradaki anlamına bakılacak olursa bireyin kendi hislerini ve fikirlerini başkalarına hissettirmesi şeklindedir.

Kişinin kendine ait duygu ve düşüncelerini aktarma sürecinde aktif bir şekilde yer almaktadır. Kişinin aktifliği arttıkça karşısındakine deneyimlerini başarılı bir şekilde aktarabilir. Allport empatiyi çıkarsama açısından incelemiş ve öznel deneyime önce başlamış olan kinestetik belirtiler öykünme ile tekrar canlandığında ilk deneyim bir daha ortaya çıkar. Empati yalnızca kinestetik bir çıkarsamaya dönüşür.

2.4.2.2 Rol Oynama Kuramı

Empatiyi açıklamakta yardımcı olan ikinci kuram olan rol oynama kuramı George H. Mead tarafından geliştirilmiştir. Kuram, çevremizdekileri model alarak ya da onları kendimizin yerine koyarak başkalarının bakış açısını anlamak, onların davranışları ile alakalı beklenti oluşturma imkânını savunur.

Kuram, fiziki davranışlar gözlemlenebilir olduğunu savunulmakta ve bunların ne şekilde anlam kazandıklarını değerlendirip araştırmaktadır. Empati becerisinin gelişmesi çocuğun gelişimiyle alakalıdır. Çocuk çevresindekileri taklit yoluyla model almaktadır. Yeni doğan çocukta bir benlik oluşmamıştır, ilk önce annesine ve çevresinde bulunan kişileri taklit eder, daha sonra kendini başkalarının yerine koyarak, onların gözüyle değerlendirir. Çocuğun rol oynama davranışı başlarda fiziki bir şekilde olsa da olgunlaştıkça zihinsel rol oynamalar meydana gelmektedir.

2.4.2.3 Heyecan Yayılması Olarak Empati

Harry Stack Sullivan bu görüşü ortaya çıkarmıştır. Bu görüşe göre çocuk ile bakım veren arasında heyecansal bir bağ oluşmaktadır. Sullivan bu bağı empati olarak adlandırmaktadır. Sullivan bu empatinin çocuk ile bakım veren arasında bir iletişim sağladığından söz etmektedir. Bazı kişilerde empati yaşam boyunca devam eder. Ancak empatinin en önemli olduğu zaman dilimi 6-27 ay arasındadır.

Krech ve Cruchfield(1958), empati için diğer kişinin heyecanının dış belirtileri algılandığı zaman, heyecanın aynısı bireyin kendi içinde de oluşabilir. Böylece diğerinin heyecanını yakalayarak empati oluşturulabilir(Akt. Ünal, 1972).

2.4.2.4 Ben Merkezilik(Ego-Santrizm) ve Empati

Empati benmerkezcilik ile bağdaşmamaktadır. Benmerkezci bir şekilde davranan birey, karşısındaki kişinin bakış açısından bakamaz bu da empati kuramayacağı anlamına gelmektedir. Empati kurmanın yolu benmerkezcilikten uzaklaşarak olaylara objektif bir şekilde yaklaşmakla olmaktadır(Dökmen, 2016).

2.4.3 Empati Basamakları

Üstün Dökmen(1988), Aşamalı Empati Sınıflaması oluşturarak empatinin aşamalarını ortaya çıkarmıştır. Bu sınıflandırmada üç ana empati basamağı ve her birinin içerisinde 'duygu' ve 'düşünce' alt basamakları vardır. Bunlar:

- **Onlar Basamağı:** Bu basamaktaki birey, karşısındaki kişinin sorunu üzerinde düşünmez, sorunu olan kişinin hislerine ve fikirlerine dikkat etmez; bu soruna dair birey kendi hislerinden ve fikirlerinden de bahsetmez. Bireyin sorun sahibi olan kişiye verdiği geri bildirim, ortamda olmayan üçüncü bir kişinin/toplumun fikirlerini dile getirmektedir.
- **Ben Basamağı:** Bu basamaktaki birey benmerkezcidir; problemini anlatan bireyin hislerini ve fikirlerinin üzerinde durmak yerine, problem sahibini eleştirir, ona fikir verir; kimi zaman da bireyi kendi problemiyle baş başa bırakarak kendinden bahsetmeye başlar.

Ben basamağındaki birey, karşısındakini bir ölçüde rahatlatılabilir. Bu sebeple bu basamaktaki bireyin tepkileri, onlar basamağındaki bir bireyin tepkilerine bakarak daha kaliteli sayılabilir. Ancak bu basamaktaki empatik tepki veren bireyler, bilişsel ve duygusal açıdan problemi olan bireyin rolünü almadıkları için, yeterli seviyede empati kurmuş sayılmazlar.

- **Sen Basamağı:** Bu basamaktaki birey, problemi anlatan bireyin rolüne girer ve problem durumuna o bireyin dünyasından bakar. Yani, kendisine aktarılan problem karşısında, Onlar ve ben basamağındaki gibi toplumun veya kendisinin fikirlerini dile getirmez; direkt problemi olan bireyin hislerini ve fikirleri üzerinde odaklanarak, o bireyin ne düşündüğünü ve hissettiğini anlamaya çalışır.
- **Biz Basamağı:** Bu basamaktaki birey, bir problem durumunda, birbirlerinin ne düşünebileceklerini, tepkilerinin neler olabileceğini önceden doğru bir şekilde tahmin etmektedir ayrıca gerekli zamanlarda birbirlerine yardımcı olmaktadır.

2.4.4 Empatinin Bileşenleri

Empati kavramı üzerinde farklı görüşler yer almaktadır. Empatinin bileşenleri için de bu durum geçerlidir ve birçok görüş bulunmaktadır. Araştırmacıların bazıları empatinin bilişsel, duygusal ve güdüsel yönü; bazıları bilişsel yönü, bazıları ise duyuşsal yönü üzerinde durmaktadır. Ancak pek çoğunun ortak fikri, empatinin bilişsel ve duyuşsal yönünün olduğu şeklindedir(Dökmen, 2015).

Kurdek ve Rodgon(1975), empatinin bileşenlerini algısal, bilişsel ve duyuşsal perspektif alma olmak üzere üç bileşenden oluştuğundan söz etmektedirler. Hoffman (1975), empatiyi bilişsel, duygusal ve güdüsel bileşenlere ayırmıştır. Rogers, bilişsel empatinin yanında duyuşsal empati anlayışını getirmiştir.

Barret(1981), empatinin üç ögesini empatik anlayış, empatik ifade ve empatik iletişim şeklinde açıklamaktadır. Goldstein ve Michaels(1985), ise empatinin bilişsel, duyuşsal, bildirişimsel ve algısal bileşenlerden oluştuğunu belirtmektedir.

Yapılan nörolojik çalışmalar sonucunda empatinin bilişsel ve duyuşsal bileşenlerinin birbirinden bağımsız süreçler olduğu ve beyin sistemlerinin farklı kısımları tarafından yönetildiği sonucuna ulaşılmıştır(Vossen ve ark., 2015).

Yukarıdaki açıklamalar incelendiğinde empatinin bileşenleri için pek çok görüş bulunmaktadır. Bu görüşlere göre empatinin bileşenleri şu şekildedir:

- a) **Bilişsel (Cognitive) Bileşen:** Empati kişilerin fikirlerini, gereksinimlerini, hislerini, maksatlarını bilişsel bir şekilde anlamaktan oluşan bir süreçtir. Empatinin bilişsel boyutuna bakıldığında bireylerin hislerini yaşamak yerine, o hislerin neler olduğunu bilişsel olarak anlamak yer almaktadır. Bilişsel empati özenli bir gözlem yapmayı ve düşünmeyi içermektedir(Elikesik, 2013). Bilişsel empati bireyin, diğerlerinin hislerini, fikirlerini sözel ve sözel olmayan her iki durumda da anlama becerisi olarak ifade edilmektedir(Goldstein, Michaels, 1985).
- b) **Duyuşsal(Affective) Bileşen:** Empatinin duyuşsal bileşeni, bireyin karşısındaki kişinin hislerine karşı hassas olma, bireyin hislerini paylaşma becerisi şeklinde tanımlanmaktadır. Empati için duyuşsal bileşen büyük bir öneme sahiptir. Duyuşsal bileşen olmadan empati sadece bireylerin hayatlarını tanımlama ve etiketleme becerisiyle sınırlı kalır(Yılmaz, 2003). Buradan yola çıkarak duyuşsal bileşeni, bireylerin kendilerini diğer bireyin yerine koyarak, bireyin iç dünyasını, fikirlerini algılamasıyla birlikte ortaya çıkan paylaşımın getirdiği bir süreç(Öner, 2001) şeklinde tanımlamak mümkündür.
- c) **Bildirişim Bileşeni:** Empatinin bilişsel ve duyuşsal süreçleri içerisinde diğer bireylere iletilmesi bildirişim bileşenini oluşturmaktadır. Empati diğer bireylerin hislerini, fikirlerini algılama ve anlama ve bunları doğru bir şekilde iletme becerisidir(Alver, 2003).
- d) **Algısal(Perceptual) Bileşen:** Empati için bireylerin hislerini algılamada ilk basamak olarak algısal bileşen kabul edilmektedir. Bilişsel ve duyuşsal bileşenleri geliştirmek için önemli bir faktördür(Ünal, 2003). Birey empati kuracağı zaman öncelikle karşısındaki kişinin jest ve mimiklerine, konuşma tonuna, konuşmasının konusunun ne olduğuna ilişkin bilgilerin tamamına ilgiyle yaklaşmayı kapsamaktadır(Dökmen, 2014).

2.4.5 Empatik Eğilim ve Empatik Beceri

Empatiyi açıklamak için pek çok tanım yapılmaktadır. Böylece empati kavramı için birçok yaklaşım ortaya çıkmakta bunun sonucunda da birbirinden farklı tanımlar ortaya çıkmaktadır. Bu durum empatinin niteliklerini, çeşitli taraflarını ortaya çıkararak kuramsal açıdan zenginleştirmiştir.

Empati için farklı tanımların yapılması, kapsamının geniş oluşundan kaynaklanmaktadır(Lawrence, Shaw, Baker, Baron-Cohen, David, 2004). Bu yüzden empatiyi empatik eğilim ve empatik beceri olarak iki boyuta ayırarak incelemek daha çok anlaşılmasını, kolay tanımlanmasını sağlamaktadır.

Empatik eğilim, bireylerde doğuştan itibaren var olan, empatinin duygusal tarafı olan kişiliğe ait bir niteliktir. Gündelik hayatta kişinin empati kurabilme potansiyeli ve sosyal olarak duyarlı olmasıdır(Dökmen, 1988). Empatik eğilim kişilik özellikleriyle şekillendiği gibi, bir eğitimle de geliştirilebilir. Yurtdışında yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan öğrencilere 6-14 ay içerisinde verilen eğitimden sonra empatik eğilim düzeylerinde bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurt içinde Dökmen'in yapmış olduğu 14 oturumluk psikodrama ile gerçekleştirdiği çalışma sonucunda araştırmaya katılan bireylerin empatik eğilimin düzeylerinde bir değişim olmadığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak verilen eğitimlerin uzun süreli olmasının gerekliliği olduğu görülmüştür(akt. Alver, 2003).

Empatinin çok boyutlu olduğundan söz eden Moore(1990), empatik eğilimin algısal, sosyal bilişsel, duyuşsal içeriğinden söz etmektedir. Algısal boyutunda, bireyin, diğerlerinin görüşünü değerlendirme yönelimini; sosyal bilişsel boyutu, bireyin, diğerlerinin dürtü, fikir, sosyal tavır ve maksadını anlama yönelimi; duyuşsal boyutu içerisinde ise bireyin diğerlerinin hislerini ve ilgilerini anlama yönelimi yer almaktadır(akt. Köseoğlu, 2013).

Empatik beceriye bakıldığında, empatik eğilimden daha işlevsel olduğu görülür. Ayrıca empatik beceri bireyin, diğerlerinin nasıl bir duygu içerisinde olduğunu, onlara anladığını hissettirebilmesiyle alakalıdır. Kişilerin bireylerarası ilişki içerisinde bulunurken sosyalleşme süreci içerisinde sahip olunması gereken niteliklerden biridir(Gökler, 2009). Empatik beceri ve empatik eğilim kavramlarının birbirinden farklı olmasının yanı sıra kişilere kolay bir biçimde öğretilmesi zordur. Belirli bir eğitim sürecinden geçilmesi gerekmektedir, ayrıca bireylerin çevresiyle etkileşimi önemlidir(Altınok, 2022).

2.4.6 Empatinin İletişimdeki Yeri

Empatik becerinin günlük hayat içerisinde önemli bir yeri vardır. Empati iletişim süreci içerisinde kolaylaştırıcı bir etkisi vardır. Empati, bireylerin başkalarıyla daha derin bir düzeyde bağlantı kurmasını sağlayarak daha fazla karşılıklı anlayış, güven ve işbirliğine yol açtığı için etkili iletişimde önemli bir unsurdur. Peterson ve Leonhardt (2015) empatinin, insanların başkalarının bakış açısını anlamalarını sağlayarak iletişimde çok önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Empati, iletişimcilerin birinin sözlerinin veya eylemlerinin ardındaki duyguları ve niyetleri fark etmelerine yardımcı olur. Etkili iletişim, bilgi alışverişinden daha fazlasını gerektirir; konuşmacı ve dinleyici arasında bir bağ oluşturmayı içerir. Parks (2015), empatik iletişimcilerin dinleyicileriyle anlamlı bağlantılar kurabildikleri için yetkin kabul edildiklerini belirtmektedir. Empatik bir iletişimci, başkalarının ne hissettiğini veya ne yaşadığını fark ederek mesajını buna göre ayarlayabilir. Empati, itibar hasarını azaltarak ve itibar onarımını artırarak kriz iletişiminde de önemli bir rol oynar (Schoofs, vd., 2019). Kriz zamanlarında empati göstermek, durumdan etkilenenler için endişe duyulduğunu gösterir. Kuruma karşı iyi niyet yaratır ve bu da durumun olumsuz sonuçlarını hafifletmeye yardımcı olabilir. Ayrıca, farklı kültürler veya geçmişler arasında iletişim kurarken, benzer deneyimleri veya değerleri paylaşmayabileceğimiz için empati daha da kritik hale gelir. Empati yoluyla bir başkasının duygusal ve zihinsel olarak nereden geldiğini anlamak, kültürel uçurumlar arasında daha iyi köprü kurmamızı sağlar. Sonuç olarak, empati kurmak, ister kişisel ister profesyonel senaryolar olsun, başarılı bir iletişim için hayati önem taşır çünkü diğer insanların bakış açılarını göz önünde bulundurarak net bir şekilde iletişim kurmamızı sağlar. Duyguları doğru bir şekilde tanıma becerisi Peterson ve Leonhardt (2015), Parks (2015), Schoofs ve diğerleri (2019) gibi çeşitli çalışmalarda tekrar tekrar gösterilmiştir. Dolayısıyla bu beceriyi etkileşimlerimize dâhil etmek, kendi aramızda daha iyi bir karşılıklı anlayışa ve nihayetinde ilgili taraflar arasında daha fazla işbirliğine yol açacaktır.

İletişim, başkalarıyla bağlantı kurmamızı, fikir ve düşünce alışverişinde bulunmamızı ve ilişkileri geliştirmemizi sağlayan günlük rutinlerimizin hayati bir yönüdür. Ancak, etkili iletişim bilgi alışverişinden daha fazlasını gerektirir; aktif dinleme, anlama ve uygun şekilde yanıt vermeyi gerektirir. Bununla birlikte, sosyal etkileşimlerdeki önemine rağmen, iletişim zaman zaman zorlayıcı olabilir, çünkü

birbirlerinin bakış açılarını veya duygularını anlamamaktan kaynaklanan yanlış anlamalar ortaya çıkar. Son zamanlarda yapılan araştırmalar, empatinin başkalarıyla daha derin bir düzeyde duygusal bağlar kurarak başarılı iletişimde ayrılmaz bir rol oynadığını kanıtlamaktadır. Empati, kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak onun duygu ve düşüncelerini onun bakış açısından tanımlayabilmesi ve anlayabilmesidir. Konuşmalar sırasında empati eksikliği, insanlar kişisel deneyimlerine ve inançlarına dayalı olarak mesajları farklı yorumlama eğiliminde olduklarından yanlış anlamalara katkıda bulunur. Başkalarının bakış açılarına ya da duygularına empati duymadığımız konuşmalar, niyetleri yanlış yorumlamamıza yol açarak çatışmalara neden olabilir. Ancak, sohbet sırasında empati gösterdiğimizde - aktif olarak dinlediğimizde ve söylediklerini anlamak için elimizden gelenin en iyisini yapmaya çalıştığımızda - aramızdaki karşılıklı anlayış, nihayetinde işbirliğine yol açan güven inşası yaratır. Böylece, söz konusu alan/disiplin ne olursa olsun, ister kişisel/profesyonel bağlamlarda olsun, insanlar arasında verimli iletişim için empatinin önemli bir yeri vardır.

2.4.7 Empati İle İlgili Yurt İçinde Yapılmış Olan Çalışmalar

Yılmaz (2003), araştırmasında ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerini geliştirmeyi amaçlayan, bilgi verme, rol oynama, model alma, geri bildirim ve ev ödevi verme tekniklerine yer verilen empati eğitim programının öğrencilerin empatik becerilerine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim 4 sınıf öğrencilerinden 20 öğrenci oluşturmaktadır. Bulgular incelendiğinde deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere bakarak empatik beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde arttığı görülmüştür.

Kahraman(2007), çalışmasında empatik beceri eğitiminin okul öncesi dönemindeki çocukların empati becerilerini arttırıp arttırmadığı ve problemleri davranışlarını azaltıp azaltmadığını incelemektedir. Deneysel bir çalışma olup araştırma sonuçları incelendiğinde Connors Öğretmen Derecelendirme ölçeği “davranım sorunları” ve “hiperaktivite” alt ölçeklerinden alınan puanların ön-testten son-teste anlamlı şekilde düştüğü görülmüştür. Connors ana-baba derecelendirme ölçeği sonuçlarında ise yalnızca “kaygı düzeyi” alt ölçeğinde ön-testten son-teste anlamlı bir düşüş olduğunu sonuncuna ulaşılmıştır.

Duy ve Yıldız(2015), ortaokulda öğrenim gören 277 öğrencinin oluşturduğu çalışmasında empatik eğilim, zorbalık ve yaşam doyumunu incelemiştir. Araştırmanın

sonucunda zorbalığa uğrayan öğrencilerin zorba olan öğrencilere bakarak daha fazla bilişsel empatik eğilim düzeyinde olduklarına ulaşılmıştır. Duygusal empati açısından incelendiğinde zorbalığa uğrayan öğrenciler zorba öğrencilere oranla daha fazla duygusal empatik eğilime sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak zorba öğrencilerin yaşam doyumları ve arkadaş kapsamından bakıldığında iyi durumdayken, zorbalığa uğrayan öğrenciler, okul kapsamının daha iyi olduğu bulunmuştur.

Hasgül(2018), empati eğitim programının huzurevi çalışanlarının empatik becerileri ve yaşlı ayrımcılığına yönelik tutumları üzerine etkisini belirlemek amacıyla çalışma yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, empati eğitiminin huzurevi çalışanlarının empatik eğilim düzeylerine etkisine bakıldığında, kontrol grubunun eğitim öncesi empatik eğilim puan ortalaması ile eğitim sonrası empatik eğilim puan ortalamasının değişmediği görülmektedir. Deney grubunun deneysel işlem öncesi empatik eğilim puan ortalaması, deneysel işlem sonrası empatik eğilim puan ortalamasından daha düşüktür ve istatistiksel açıdan anlamlı değildir. Çalışmada huzurevi çalışanlarının yaşlı ayrımcılığı tutumu ile ilgili olduğu düşünülen cinsiyet, yaş, çalışma süresi, yaşlıyla yaşama durumu, yaşlıyla yaşama süresi gibi sosyodemografik bilgileri ile yaşlı ayrımcılığı tutumları arasındaki ilişkiye bakıldığında, yaş ile yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam puanı arasında pozitif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre yaşın artmasının yaşlıya yönelik tutumun olumlu yönde anlamlı bir şekilde arttığını göstermektedir. Yaşlı bir bireyle yaşama durumu ile yaşlı ayrımcılığı tutum ölçeği toplam puanı arasında negatif yönde zayıf ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Topçu(2019), araştırmanın amacı spor yapma alışkanlıklarına göre farklı statüdeki liselerde okuyan öğrencilerin empatik eğilimleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkilerin incelenmesidir. İletişim becerileri ve empatik eğilim düzeylerinin okul türüne, sınıfına, yaşa, cinsiyete, spor yaşına, spor türüne, sporculuk düzeyine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda lise türü ve spor yaşının öğrencilerin empati ve iletişim becerileri kapsamında etkili olduğu ancak diğer başlıklar incelendiğinde farklılıkların çok fazla olmadığı görülmektedir.

Kaya(2019), yaptığı çalışmada ön ergenlere uygulanan Etkili İletişim ve Empatik Beceri Eğitiminin ergenlerin iletişim ve empatik becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bulgular incelendiğinde kontrol grubunda bulunan öğrencilerin İletişim becerileri değerlendirme ölçeği ön test- son test puanları arasında anlamlı fark

bulunmamıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından yüksek olduğu görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilerin Empatik Beceri Ölçeği ön test- son test puanları arasında anlamlı fark bulunmamaktadır, çalışma grubu sonuçlarında ise son test puan ortalamasının ön test puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür.

2.4.8 Empati İle İlgili Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Zhou ve ark.(2002), 180 kişiden oluşan ilkökul öğrencileri üzerinde ebeveyn sıcaklığının çocukların empatik cevap verme, sosyal yeterlilik ve dışsallaştırma problemlerinin olumlu ifade yeteneğine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Kesitsel ve boylamsal olarak aynı öğrenciler 2. Ve 5. Sınıfta iki yıl sonra bilgiler elde edilmiştir. Ebeveynlerin (çoğunlukla annelerin) olumlu ifadelerinin, ebeveyn sıcaklığı ile çocukların empatik davranışları arasındaki ilişkiye aracılık ettiği ve çocukların empatisinin, ebeveynin olumlu ifadeleri ile çocukların sosyal işlevleri arasındaki ilişkiye aracılık ettiği hipotezi destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Warden ve Mackinnon(2003), 131 kişilik 9-10 yaşındaki çocuklar üzerinde sosyal tavır, sosyometrik statü, empati ve sosyal sorun çözme yetenekleri arasındaki ilişkiyi belirlemek adına bir çalışma yapmıştır. Uyguladığı ölçek sonucunda 23 kişi zorba öğrenci, 14 kişi mağdur öğrenci ve 21 sosyal öğrenci olduğunu belirlemiştir. Sosyal öğrencilerin zorba ve mağdur öğrencilere oranla empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Liu ve Wei(2020), bilişsel esnekliğin aracı etkisini ve görelî takdirin kültürel stres ve etnokültürel empati arasındaki ilişki üzerindeki düzenleyici etkisi araştırılmıştır. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki iki Midwestern üniversitesinden toplam 199 Çinli uluslararası öğrenci katılmıştır. Sonuçlar her iki hipotezi de desteklemektedir. İlk olarak, bilişsel esneklik, kültürel stres ve etnokültürel empati arasındaki ilişkiye önemli ölçüde aracılık etmektedir. İkincisi, görelî takdir, kültürel stresin etnokültürel empati üzerindeki etkilerini önemli ölçüde yumuşatmıştır. Sonuçlara bakıldığında, kültürleşme stresiyle başa çıkan Çinli uluslararası öğrencilerle çalışan klinisyenler için araçlar sağlanmaktadır ve kültürel olarak uygun başa çıkma stratejileri olması gerekli olduğunu savunmaktadırlar.

Cai ve Qi(2020), çalışmalarında bilişsel esneklik ve empati arasındaki ilişkiyi çok boyutlu olarak araştırmıştır. Çalışmanın örneklemini 18 ve 22 yaş arasındaki 105 Çinli

öğrenci oluşturmaktadır. Bilişsel Esneklik Ölçeği (bilişsel esneklik özelliği, bireysel düzeyde bilişsel esneklik), perspektif değiştirme esnekliği görevi (perspektif değiştirme esnekliği, bilişsel düzeyde bilişsel esneklik), Kişilerarası Reaktivite İndeksi ölçek , Çok Boyutlu Empati Testi (durumlu empati), 2-geri görev (engelleyici kontrol) ve Stroop görevi (çalışma belleği) kullanmıştır. Araştırma sonucunda bilişsel esneklik özellikleri, bilişsel özelliği ve duygusal empatiyi negatif olarak yordamaktadır. Öteki/Kendi bakış açısını değiştirme esnekliği, durumluk empatinin duygusal bileşenini olumsuz olarak yordamaktadır. Bilişsel esneklik özellikleri ve Diğer/Kendi bakış açısı değiştirme esnekliği, bunlardan birini kontrol ettikten sonra bile empatiyi negatif olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçları, bilişsel esnekliğin empatiyi olumsuz olarak yordadığını ve empati maliyetini azaltmak ve duygu düzenlemeyi teşvik etmek için koruyucu bir faktör olduğunu ileri sürdü.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada izlenen model, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri analizine dair bilgiler yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ

Bu araştırmada bilişsel esneklik, iletişim çatışmaları ve empati arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

İlişkisel çalışmalar iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkileri saptamak ve sebep sonuçları belirlemek amacıyla oluşturulan çalışmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu sebeple araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır. Betimsel araştırmalar, önceki ilişkilerden yola çıkarak hâlihazırdaki durum veya olaylar arasındaki karşılıklı etkileme sürecinin açıklanmasını mümkün kılmaktadır (Kaptan, 1995).

Araştırmada bilişsel esneklik değişkeni bağımlı değişken; iletişim çatışmaları, empati ve demografik özellikler (cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, okuduğunuz anabilim dalı, ebeveyn eğitim düzeyi, mezun olunan lise türü, akademik başarı puanı) bağımsız değişkenlerdir.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Araştırmada basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılları arasında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Eğitim Fakültesi lisans öğrencilerinden 587'si kadın, 183'ü erkek olmak üzere toplam 770 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma grubuna dair betimsel bilgiler Tablo 1.'de yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma Grubunun Demografik Bilgileri

	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	587	76.0
	Erkek	183	24.0
	Toplam	770	100.0
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	163	21.2
	2.Sınıf	204	26.5
	3.Sınıf	186	24.2
	4.Sınıf	217	28.2
	Toplam	770	100.0
Okuduğunuz Bölüm	Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü	262	34.0
	Eğitim Bilimleri Bölümü	174	22.6
	Temel Eğitim Bölümü	153	19.9
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	181	2.5

	Toplam	770	100.0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	332	43.1
	Ortaokul	134	17.4
	Lise	159	20.6
	Üniversite	86	11.2
	Okur-yazar değil	59	7.7
	Toplam	770	100.0
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	205	26.6
	Ortaokul	168	21.8
	Lise	210	27.3
	Üniversite	171	22.2
	Okur-yazar değil	16	2.1
	Toplam	770	100.0
Mezun Olunan Lise Türü	Fen Lisesi	57	7.4
	Anadolu Lisesi	511	66.4
	Sosyal Bilimler Lisesi	27	3.5
	İmam Hatip Lisesi	83	10.8
	Meslek Lisesi	77	10.0
	Açıköğretim Lisesi	15	1.9
	Toplam	770	100.0
	Akademik Başarı Puanı	1 .Sınıf	164
2.00-2.50		43	5.6
2.51-3.00		250	32.5
3.01-4.00		313	40.6
Toplam		770	100.0

Tablo 3.1 incelendiğinde araştırma grubunun 587 kadın (%76.0) ve 183 erkek(%24.0) olmak üzere toplam 770 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır.1.sınıfta öğrenim gören 163(%21.2), 2.sınıfta öğrenim gören 204(%26.4), 3. Sınıfta öğrenim gören 186(%24.2), 4. Sınıfta öğrenim gören 217(%28.2) öğrenci bulunmaktadır. Araştırma grubunun yaşadığı yerlere göre yapılan frekans dağılımında ilde yaşayan 489(%63.5), ilçede yaşayan 281(%36.5) kişi bulunmaktadır. Anne eğitim düzeyi değişkeninin dağılımı incelendiğinde ilkokul 332(%43.1), ortaokul 134(%17.4), lise 159(%20.6), üniversite 86(%11.2), okur-yazar olmayan ise 59(%7.7) kişi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma grubunun baba eğitim düzeyi değişkinine verdiği cevaplar doğrultusunda ilkokul 205(%26.6), ortaokul 168(%21.8), lise 210(%27.3), üniversite 171(%22.2) , okur-yazar olmayan 16(%2.1) kişi şeklinde dağılmaktadır. Araştırma grubunun mezun olunan lise türü değişkenine verdiği cevaplara bakıldığında Fen lisesi 57(%7.4), Anadolu lisesi 511(66.4), Sosyal bilimler lisesi 27(%3.5), İmam hatip lisesi 83(%10.8), Meslek lisesi 77(%10.0), Açıköğretim lisesi 15(%1.9) kişi şeklinde dağılmaktadır. Akademik başarı puanı dağılımı incelendiğinde 1.sınıf 164(%21.3), 2.00-2.50 ortalaması olan 43(%5.6), 2.51-3.00 ortalaması olan 250(%32.5), 3.01-4.00 ortalaması olan 313(%40.6) kişi bulunmaktadır.

3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada ilk olarak kullanılacak ölçekler belirlenmiştir ve gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. İzinler alındıktan sonra ölçekler çevrimiçi platformlara yüklenmiştir. Verileri toplamak amacıyla Google Form üzerinden anket oluşturulmuş ve katılımcılar çevrimiçi ortada doldurmuşlardır. Katılımcılar gönüllülük esasına dayanarak çalışmaya katılmışlardır. Katılımcılara araştırma hakkında kısaca bilgi ve her ölçeklerin cevaplanması ile alakalı bilgiler verilmiştir. Verilerin toplanması ortalama 30-35 dakika sürmüştür. Verilerin toplanmasında demografik bilgiler için Kişisel Bilgi Formu, Bilişsel Esneklik Envanteri, Çatışma Eğilimi Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada katılımcıların demografik özellikleri hakkında veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından araştırmanın amaçlarına uygun bir biçimde hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Öncelikle tez çalışması hakkında bilgi verilmiştir. Üniversite öğrencileri için hazırlanan kişisel bilgi formunda cinsiyet, sınıf düzeyi, okunan bölüm, yaşanılan yer, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, mezun olunan lise türü, akademik başarı puanı hakkında sorulara yer verilmiştir.

3.3.2 Bilişsel Esneklik Envanteri(BEE)

Bilişsel Esneklik Envanteri, kişilerin olaylar ve durumlar karşısında bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacıyla Dennis ve Wal (2010), tarafından geliştirilen envanter; Sapmaz ve Doğan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Envanter alternatifler ve kontrol olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.5’li likert tipinde olan envanter “Hiç uygun değil” (1), “Uygun Değil” (2), “Biraz Uygun” (3), “Uygun” (4), “Tamamen Uygun” (5) şeklindedir. Ölçeğin 15, 16, 17, 18, 19 ve 20. Maddeleri ters kodlanmaktadır. Ölçekten alınan yüksek puan bilişsel esnekliğin yüksek olduğunu göstermektedir. Sapmaz ve Doğan (2013), tarafından yapılan çalışmada Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı tüm ölçek için .90, alternatifler alt boyutu için .90 , kontrol alt boyutu için .84 şeklindedir. Mevcut çalışmada ise Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı. 87 olarak bulunmuştur.

3.3.3 Çatışma Eğilimi Ölçeği (ÇEÖ)

Dökmen(1986) tarafından geliştirilen Çatışma Eğilimi Ölçeği 10 alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; aktif çatışma, pasif çatışma, varoluş çatışması, tümden reddetme çatışması, önyargılı çatışma, yoğunluk çatışması, aktif önyargılı çatışma, pasif-tümden reddetme çatışması, insancıl yaklaşım ve kişisel özelliklerdir. Aktif çatışma, pasif çatışma,

varoluş çatışması, tümünden reddetme çatışması, önyargılı çatışma, yoğunluk çatışması, aktif önyargılı çatışma, pasif-tümünden reddetme çatışması alt boyutları Harry ve Batell'in iletişim çatışma modeli temel alınarak oluşturulmuştur. İnsancıl yaklaşım ve kişisel özellikler alt boyutları ise Dökmen(1986) tarafından oluşturulmuştur. Maddeler negatif ve pozitif maddelerden oluşmaktadır. 31 madde pozitif, 22 madde negatiftir. Pozitif maddeler bir çatışmayı ya da çatışma eğilimini, negatif maddeler ise tam tersi çatışma olarak sayılmayan tavır ve yönelimleri içermektedir. Pozitif maddelerden 1' i işaretleyen 1 puan, 2'yi işaretleyen 2 puan,5' i işaretleyen ise 5 puan almaktadır. Negatif maddelerde ise; 1' i işaretleyen 5, 2' yi işaretleyen 4, ..., 5' i işaretleyen 1 puan almaktadır.

Tablo 2.Çatışma Eğilimi Ölçeği Olumlu ve Olumsuz Madde Numaraları

OLUMLU(POZİTİF) MADDELER	OLUMSUZ(NEGATİF) MADDELER
2,3,4,5,7,8,9,10,12,13,16,20,21,23, 25,26,28,29,30,31,32,33,34,35,36, 38,39,40,41,42,43,48,50,51,52	1,6,11,14,15,17,18,19,22,24,27,37,44 ,45,46,47,49,53

İnsancıl yaklaşım alt boyutu bireylere dair olumlu olmayan hisler besleyenlerin, olumlu hisler taşıyanlara bakarak daha fazla iletişim çatışmasına girecekleri göz önünde bulundurularak eklenmiştir. Kişisel özellikler alt boyutu ise bireylerin kendine yüklediği negatif kişilik nitelikleri ve bireylerarası iletişim çatışmasına neden olacak kişilik niteliklerine dikkat edilerek bireyleri iletişim çatışması yaşama yöneliminin çok olacağı hipoteziyle yapılmıştır.

Ölçek, 102 üniversite öğrencisine iki hafta arayla iki kez uygulanmıştır. Araştırma grubunun bu iki uygulamanın toplam puanları arasındaki ilişki. 89 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan çalışma sonucunda Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı. 85 olarak bulunmuştur.

3.3.4 Empatik Eğilim Ölçeği(EEÖ)

Empatik Eğilim Ölçeği 20 maddeden oluşan 5'li likert tipi bir dereceleme ölçeğidir. Kişiler maddeleri okuyup, maddelerin kendilerine ne kadar uygun olduğuna, “Tamamen Uygun”(5), “ Oldukça Uygun”(4) ,“Kararsızım”(3), “Oldukça Aykırı”(2), “Tamamen Aykırı”(1) seçeneklerini içeren bir dereceleme üzerine işaretleme yaparak karar verirler. Ölçekte ter maddeler bulunmaktadır. Bunlar; 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15. Sorulardır. Pozitif maddeler doğrudan, negatif maddeler ters kodlanarak puanlama yapılmaktadır. Ölçekten en az

20 puan, en fazla 100 puan alınmaktadır. Alınan puanların yüksek olması empatik eğilim düzeyinin yüksek olduğunu, alınan puanların düşük olması empatik eğilim düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Dökmen(1988), ölçeğin güvenirlik çalışması için 70 kişiden oluşan üniversite öğrencileri üzerinde 3 hafta arayla iki kez uygulama yapmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen puanlar arasındaki ilişki .82 olarak bulunmuştur. Araştırmacı tarafından yapılan çalışma sonucunda Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .77 olarak bulunmuştur.

3.4 Verilerin Toplanması

Uygulama Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine yapılmıştır. Uygulanacak ölçekler için yetkili makamlardan gerekli izinler alınmıştır. ‘Bilişsel Esneklik Envanteri’, ‘Empatik Eğilim Ölçeği’, ‘Çatışma Eğilimi Ölçeği’ ve ‘Kişisel Bilgi Formu’ ile araştırma gönüllü olarak katılan 780 öğrenciye gerekli açıklamalar yapılarak Google form üzerinden sınıf ortamında yapılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin analizi bilgisayar üzerinden SPSS Statistics 26 adlı istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Veri analizinde öncelikle uç değerler ayıklanmıştır. Uç verilerin ayıklanmasında kullanılacak yöntemlerden z puanını değerlendirmektir(Ho, 2017). Z puanına bakılarak-3 ile +3 aralığı dışında kalan 10 katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma grubunu oluşturan üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyi, empatik eğilim düzeyi, çatışma eğilimi düzeyi arasındaki korelasyonu belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Gruplar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla iki değer alabilen değişkenler için t testi, ikiden fazla değer alabilen değişkenler için ANOVA uygulanmıştır. Ayrıca betimsel istatistikler ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular yer almaktadır. Tablo 3'te araştırmada kullanılan ölçeklerin ortalama, çarpıklık, basıklık, standart sapma ve Cronbach alpha değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. Değişkenlerin Puanlarının Ortalama, Çarpıklık, Basıklık ve Cronbach α Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α
BEÖ	72.84	9.192	.114	.208	.87
EEÖ	65.82	9.257	-.189	.432	.77
ÇEÖ	162.89	18.964	-.309	1.438	.85

Tablo 3. incelendiğinde araştırma grubunun çarpıklık ve basıklık katsayıları Bilişsel esneklik, Empatik eğilim -1 ile +1 arasında değer aldığı görülmektedir. Çatışma eğilimi değişkeninin çarpıklık değeri -1 ile +1 değer aralığındayken; basıklık değeri -1.5 ile +1.5 değer aralığında yer almaktadır. Çarpıklık ve basıklık değerleri -1.5 ile +1.5 arasında yer aldığı normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013).

Ölçeklerin taşınması gereken özelliklerden bir tanesi olan güvenilirlik, ölçme aracıyla aynı şartlarda tekrarlanan ölçümlerde elde edilen ölçüm değerlerinin kararlılığının bir göstergesidir (akt. Ercan ve Kan, 2004). 0.90 üzerinde bir Cronbach alfa değeri mükemmel iç güvenilirliği, .70 ile .90 arası yüksek iç güvenilirliği, .50 ile .70 arası orta düzeyde iç güvenilirliği ve .50'nin altı düşük güvenilirliği gösterir. Ölçeğin güvenilir kabul edilmesi için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısının .70 değeri üzerinde olması beklenmektedir (Meyer, Reisel ve Proudfit, 2013). Tablo 3. incelendiğinde ölçeklerin tamamının .70 değeri üzerinde olduğu görülmektedir. Bu değerler araştırmada kullanılan ölçeklerin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Bilişsel esneklik değişkeninin cinsiyet ve yaşanan yere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t testi Tablo 4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Değişkeninin Cinsiyet ve Yaşanılan Yer Açısından Karşılaştırmasına İlişkin t-testi sonuçları

Değişken		N	\bar{X}	Ss	t	p	Cohen's d
Cinsiyet	Kadın	587	72.38	9.00	-2.60	.01*	.22
	Erkek	183	74.34	8.74	-2.60	.01*	
Yaşanılan Yer	İl	489	73.32	8.92	-1.94	.053	.14
	İlçe	281	72.02	9.02	-1.94	.053	

P<.05*

Tablo 4.'te görüldüğü üzere katılımcıların Bilişsel esneklik değişkeninden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bu konuda erkek öğrencilerin(\bar{X} :74.34), kadın öğrencilerden(\bar{X} :72.38) bilişsel olarak daha esnek oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların Bilişsel esneklik değişkeninden aldıkları puanlar yaşadıkları yere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir(p>.05). Böylece il ve ilçede yaşayan öğrencilerin bilişsel esneklikleri açısından bir farklılık bulunmamaktadır.

Bağımsız örneklem t testi Cohen's d sonuçları incelendiğinde cinsiyet grupları arasında büyük düzeyde etki değeri(etasquared=.22) olan bir anlamlılık bulunmuştur. Yaşanılan yer grupları incelendiğinde büyük düzeyde etki değeri(etasquared=.14)olan bir anlamlılık bulunmuştur.

Tablo 5. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Değişkeninin Puanlarının Sınıf Düzeyine göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	92.930	3	30.977	.384	.765
Gruplarıçi	61866.369	766	80.765		
Toplam	61959.299	769			

Tablo 5. incelendiğinde bilişsel esneklik değişkeninin sınıf düzeyine göre ortalama ve standart sapmaları 1. Sınıf (Ort.=72.59, S=9.126), 2. Sınıf (Ort.=72.67, S=8.640), 3. Sınıf(Ort.=73.46, S=9.678) ve 4.sınıf (Ort.=72.68, S=8.578) şeklindedir. Analiz sonuçlarına göre grupların bilişsel esneklik düzeyleri puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir($F_{(3,766)}=.384$, p=.765).

Bilişsel esneklik değişkeni puanının okunan bölümlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi(One-Way

ANOVA) Tablo 6.'da gösterilmiştir.

Tablo 6.Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Değişkeninin Puanlarının Okunan Bölümlere göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplararası	38.870	3	12.957	.160	.923
Gruplarıçi	61920.429	766	80.836		
Toplam	61959.299	769			

Tablo 6. incelendiğinde bilişsel esneklik değişkeni puanının gruplara göre ortalama ve standart sapmaları Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü (Ort.=72.60, S=9.729), Eğitim Bilimleri Bölümü (Ort.=73.02, S=8.368), Temel Eğitim Bölümü (Ort.=73.17, S=9.010) ve Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü (Ort.=72.76, S=8.420) şeklindedir. Yapılan analiz sonucuna göre grupların Bilişsel esneklik puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılık göstermediği bulunmuştur($F_{(3,766)}=.160, p=.923$).

Bilişsel esneklik değişkeni puanının Ebeveynlerin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi(One-Way ANOVA) Tablo 7.'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Değişkeninin Puanlarının Ebeveynlerin Eğitim Düzeyine göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Anne Eğitim Düzeyi	Gruplararası	164.986	4	41.246	.511	.728
	Gruplarıçi	61794.31	765	80.777		
	Toplam	61959.29	769			
Baba Eğitim Düzeyi	Gruplararası	48.997	4	12.249	.151	.962
	Gruplarıçi	61910.30	765	80.928		
	Toplam	61959.29	769			

Tablo 7. incelendiğinde bilişsel esneklik değişkeninin gruplara göre ortalama ve standart sapmaları ilkokul(Ort.=72.42, S=8.848), ortaokul(Ort.=73.56, S=8.532), Lise(Ort.=72.71, S=9.345), Üniversite(Ort.=73.12, S=9.340), Okur-yazar değil(Ort.=73.54, S=9.272) şeklindedir. Analiz sonuçları incelendiğinde grupların bilişsel esneklik değişkeni puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır($F_{(4,765)}=.511, p=.728$).

Bilişsel esneklik değişkeninin gruplara göre ortalama ve standart sapmaları

ilkokul(Ort.=72.80, S=9.081), ortaokul(Ort.=72.68, S=9.615), Lise(Ort.=72.64, S=8.515), Üniversite(Ort.=73.30, S=8.770), Okur-yazar değil(Ort.=72.94, S=9.733) şeklindedir. Yapılan analiz sonucunda Bilişsel esneklik değişkeni puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır($F_{(4,765)}=.151, p=.962$).

Bilişsel esneklik değişkeni puanının, mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi(One-Way ANOVA) Tablo 8.'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Değişkeninin Puanlarının Mezun Olunan Lise Türüne göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	429.433	5	85.877	1.066	.378
Gruplarıçi	61529.866	764	80.536		
Toplam	61959.299	769			

Tablo 8. incelendiğinde bilişsel esneklik değişkeninin gruplara göre ortalama ve standart sapmaları Fen Lisesi (Ort.=72.28, S=9.573), Anadolu Lisesi (Ort.=73.22,S=8.976), Sosyal Bilimler Lisesi(Ort.=73.26, S=6.242), İmam Hatip Lisesi (Ort.=71.58, S=9.454), Meslek Lisesi (Ort.=72.69, S=8.351), Açıköğretim Lisesi (Ort.=69.20, S=10.917) şeklindedir. Yapılan analiz sonucuna göre Bilişsel esneklik değişkeni puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır($F_{(5,764)}=1.066, p=.378$).

Bilişsel esneklik değişkeni puanının, akademik başarı puanına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Değişkeninin Puanlarının Akademik Başarı Puanına göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	274.227	3	91.409	1.135	.334
Gruplarıçi	61685.072	766	80.529		
Toplam	61959.299	769			

Tablo 9. incelendiğinde bilişsel esneklik değişkeninin gruplara göre ortalama ve standart sapmaları 2.00-2.50(Ort.=70.65, S=9.388), 2.51-3.00(Ort.=73.12, S=9.438), 3.01-4.00(Ort.=73.13, S=8.376), 1.sınıf(Ort.=72.46, S=9.239) şeklindedir. Analiz sonuçları incelendiğinde Bilişsel esneklik değişkeni puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı bir fark göstermediği bulgusuna ulaşılmıştır($F_{(3,766)}=1.135, p=.334$).

Tablo 10.'da değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren Pearson Korelasyon analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 10. Değişkenler Arasında İlişkiye İlişkin Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3
1. BEÖ	1	.450**	-.418**
2.EEÖ	.450**	1	-.595**
3.ÇEÖ	-.418**	-.595**	1

**p<.01

Tablo 10. incelendiğinde Bilişsel esneklik ile Empatik eğilim(r.45, p<.01) arasında orta düzeyde anlamlı pozitif bir ilişki bulunmuştur. Korelasyon katsayısı değeri 0-0.30 arasında düşük, 0.30-0.70 arasında orta ve 0.70 ve üzerinde ise yüksek düzeyde ilişki olduğunu gösterir(Köklü, Büyüköztürk ve Bükeoğlu, 2006). Bilişsel esneklik ile Çatışma eğilimi (r-.41, p<.01) arasında ise anlamlı negatif ilişki olduğu saptanmıştır. Empatik eğilim ile Çatışma eğilimi(r-.59, p<.01) arasında anlamlı negatif ilişki bulunmuştur.

Tablo 11. Bilişsel Esnekliğin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Testi Sonuçları

Değişken	β	SHB	T	p	Tolerance	VIF
Sabit	70.59	5.06	13.93	.000		
EEÖ	.31	.03	7.94	.000	.645	1.549
ÇEÖ	-.11	.01	-5.92	.000	.645	1.549

NOT: EEÖ=Empatik Eğilim Ölçeği, ÇEÖ=Çatışma Eğilimi Ölçeği

Araştırma Grubu: R: .47, R²: .24, SR²: .24, Durbin-Watson: 2.083, F (2-767) : 119.47, p<.001

Tablo 11.'de bilişsel esneklik değişkeninin, iletişim çatışmaları ve empatik eğilim değişkenlerini anlamlı olarak yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları görülmektedir. Yapılan araştırmada regresyon analizi yapılabilmesi amacıyla bazı koşulların sağlanması gerekmektedir. Çoklu bağlantı probleminin olmaması regresyon analizinin yapılabilmesi için gereklidir. Bunun yapılabilmesi için Tolerance değerinin. 20'nin üzerinde ve VIF değerinin 5'ten küçük olması beklenmektedir (Cleophas ve Zwinderman, 2015).VIF değeri 10'dan büyük veya eşitse, çoklu doğrusal bağlantı sorunu ortaya çıkmaktadır(Albayrak, 2005). Tablo 4.9 incelendiğinde Tolerance ve VIF değerlerinin uygun aralıkta olduğu görülmektedir. Buna ek olarak değişkenler arasında ardışık bağımlılık(otokorelasyon) olması gerekmektedir. Araştırmada bu varsayımın gerçekleşmesi

için Durbin-Watson değerinin 1-3 arasında olması beklenmektedir. Araştırmanın Durbin-Watson değeri(2.08) 1-3 aralığındadır.

Analiz sonucunda anlamlı bir regresyon modeli, $F(2,767)=119,47$, $p<.001$ ve bağımlı değişkendeki varyansın %24'ünü($R^2_{adjusted}=24$) bağımsız değişkenler tarafından açıklandığı bulunmuştur. İlgili β değeri incelendiğinde en güçlü yordayıcı değişkenin Empatik eğilim($\beta=.31$, $p<.001$) olduğu görülmektedir. Bunu Çatışma eğilimi($-.23$, $p<.001$) takip etmektedir.



BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın temel problemleri çerçevesinde elde edilen bulgulara bağlı olarak sonuçlar özetlenmiş ve benzer araştırma sonuçları ile karşılaştırma yapılarak tartışılmış ve önerilere yer verilmiştir. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyi, çatışma eğilimi ve empatik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Buna ek olarak bilişsel esneklik düzeyi, çatışma eğilimi ve empatik düzeylerinin cinsiyet, yaşanan yer, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü ve akademik başarı puanına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Literatürde çalışmalar incelendiğinde doğrudan bu konuyla alakalı bir çalışmanın olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle yapılan araştırma literatürdeki açıklığı doldurmaktadır.

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin iletişim çatışmaları ve empati ile ilişkisini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 770 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama yöntemiyle kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları Bilişsel Esneklik Envanteri, Çatışma Eğilimi Ölçeği, Empatik Eğilim Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formudur. Verilerin analizinde T testi, ANOVA, Pearson Korelasyon Analizi ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi kullanılmıştır. Analizlerin sonucunda üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile empatik eğilimleri arasında anlamlı pozitif ilişki, bilişsel esneklik düzeyi ile çatışma eğilimi arasında negatif, empatik eğilim ve çatışma eğilimi arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunu yanı sıra üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyinin cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterirken, yaşanan yer, sınıf düzeyi, mezun olunan lise türü, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, akademik başarı puanına göre farklılık bulunmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Problem cümlesinin her biri aşağıda yer almaktadır ve elde edilen sonuçlar değerlendirilerek tartışılmıştır.

1.Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri Cinsiyete Göre Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermektedir. Erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri, kadın öğrencilerin bilişsel

esneklik düzeylerinden yüksek olduğu görülmüştür. Literatürde bu bulguyu destekleyen araştırmalar mevcuttur (Asıcı ve İkiz, 2015; Toksöz ve Kolburan, 2018). Bilişsel esneklik ile ilgili çalışmalar incelendiğinde cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık olup olmadığı sonuçları değişkenlik göstermektedir. Kimi araştırmalar cinsiyet açısından farklılık olmadığını (Başpınar, 2019; Başsu, 2016; Diril, 2016; Laçın ve Yalçın, 2018; Martin ve Rubin, 1995; Tutuş, 2019; Üzümcü ve Müezzın 2018; Yeşil, 2019; Yücel, Karahoca ve Karahoca 2016; Zong, vd., 2010), kimi çalışmalarda ise kadınların cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterdiği yönündedir (Altunkol, 2011; Esen-Aygun, 2018; Kömür, 2018; Seçim, 2020). Çalışmalar incelendiğinde bilişsel esneklik düzeylerinin çalışmalarda farklı sonuçlarının olmasının nedeni yetiştirilme tarzlarından kaynaklı farklılıktan olabileceği düşünülmektedir.

Bireylerin zihni verileri alıp anlam vermeye çalışırken çevresel ve içe dair pek çok faktörle ilişki içerisindedir. Bilişsel gelişim, bireylerin düşünme, akıl yürütme, yorumlama, dil, sonuçlara ulaşmayı içinde barındıran kademeli bir biçimde gelişen ayrıca adolesans döneminde soyut işlem yeteneklerini edinilmesiyle ortaya çıkması ve süratlenmesiyle devam eden olaylar dizisidir. Bu dönem içerisine giren bireyler artık özelden genele ve genelden özel doğru düşünme, çeşitli sorun çözme yöntemleri oluşturarak dış dünyayla birbirini etkileyerek bilişsel esnekliğin varlığını görmeye başlar.

2.Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri Sınıf Düzeylerine Göre Farklılık Gösterme Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile incelenmiştir. Bu sonuçlara göre sınıf düzeyine (1.sınıf, 2. Sınıf, 3.sınıf ve 4. Sınıf) göre bilişsel esneklik puanlarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulguyu destekleyen nitelikte çalışmalar literatürde yer almaktadır. Öz (2012), sınıf düzeyi farklı olan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmanın sonucunda, ortaöğretimden yüksek öğretime geçişte bilişsel esneklik düzeyi puanlarında bir yükselme olduğunu fakat öğretim kademesinde farklılık olmasına rağmen bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir. Anzai ve Yokoyama(1984), bir alanda ya da konuda uzmanlaştıkça bilişsel esneklik düzeyinde azalma olduğunu ifade etmektedir. Bireylerin sürekli aynı şartlar içerisinde olmasının tekdüzeliğe neden olduğu düşünülmektedir.

Literatürdeki diğer çalışmalara bakıldığında bilişsel esneklik düzeyinin sınıf düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Çiftçi(2019), üniversite 1. ve 2. Sınıf öğrencilerinin 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Spiro ve Jengh(1990), bilişsel esneklik düzeyinin gelişmesi için deneyim kazanmanın mühim olduğunu ayrıca çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmanın bilişsel esneklik düzeyini geliştirdiğini belirtmektedir.

3.Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri Akademik Başarılarına Göre Değişkenlik Gösterme Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir. Analiz sonucuna göre bilişsel esneklik ile akademik başarı düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Lin(2013), çalışmasında değişime açıklık, bilişsel esneklik ilişkisine akademik başarının bu ilişkiden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla yapmıştır. 770 üniversite öğrencisi araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma bulgularında bilişsel esneklik ve akademik başarı arasında anlamlı pozitif düzeyde ilişki, deneyime açıklık ve akademik başarı arasında ise anlamlı negatif düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Bu çalışmaların araştırmamızın bulgularını desteklemediği görülmektedir.

Akademik başarı öğrencilerin bilgi ve becerisi açısından ürettikleri eğitim çıktılarıyla ilgilidir(Ward, vd., 1996; Akt. Lin, 2013). Zekanın öğrenme ve akademik başarıya güçlü bir şekilde katkıda bulunduğu (Farsides ve Woodfield, 2003) ve zeka ölçümlerinin akademik başarının çok çeşitli göstergelerini öngördüğü iyi bilinmektedir (Lee, vd., 2009; Mellanby, vd., 2000). Zihin kuramı yürütücü işlevlerin akademik başarıya katkısını incelemek amacıyla farklı yaklaşımlar kullanılmıştır. Örneğin, paralel olarak zihin kuramı süreçlerinin vurgulandığı (örn. görsel-uzamsal yayılma görevleri uygulanarak) ve okulla ilgili görevlerin yerine getirildiği (örn, zihinsel aritmetik), öğrenme gücünü çeken çocuklarda bireysel farklılıklar çalışmaları, farklı yaşlardaki çocuklarda zihin kuramı performansını skolâstik sonuçlarla ilişkilendiren çalışmalar veya boylamsal çalışmalarda skolâstik sonuçların bir öngörücüsü olarak zihin kuramı gelişimi çalışmaları yapılmıştır(Raghubar, Barnes ve Hecht, 2010). Böylece yapılan çalışmalarla zihin kuramı, yürütücü işlevler ve okul başarısı arasında yakın bir ilişki olduğu desteklenmektedir(Alloway ve Alloway, 2010; Diamond, 2012; Pickering, 2006).

4. Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri Anne-Baba Eğitim Düzeyine Göre Değişkenlik Gösterme Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri anne-baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Literatür incelendiğinde Kömür(2018), anne eğitim düzeyinin üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını, ancak baba eğitim düzeyi incelendiğinde lisans ve altı eğitim düzeyinde olanların lisansüstü eğitim düzeyine sahip olanlara bakarak bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diril(2011) ise araştırmasında bilişsel esnekliğin ebeveynlerin eğitim seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ancak ebeveyn tutumunun bilişsel esneklik düzeyini etkilediğini belirtmektedir. Bu çalışmada edinilen bilişsel esnekliğin anne eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı bulgusu bazı araştırmalarla tutarlılık göstermektedir. Bulgular incelendiğinde anne eğitim düzeyinin en yüksek ortalaması ortaokul olan üniversite öğrencilerine ait olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak anne eğitim düzeyi üniversite olan öğrencilerin de puanları, ortaokul olan öğrencilerden sonra en yüksek ortalamaya sahiptir. Buradan yola çıkarak ortalamaların yüksek olmasının, öğrencilerin seçilebilecek farklı yolların farkında olmasında etkili olabileceği düşünülebilir. Anne eğitim düzeyi arttıkça, öğrencilerin sorunlarla başa çıkmaları, ihtimallerin farkına varmaları, düşüncelerini kullanırken kendilerini gerekli becerileri edinmiş olarak görmeleri için deneyimlerini aktarabilmelerine katkıda bulunabilirler.

Anne - babalar, bireylerin dünyaya ilk geldikleri andan itibaren ilişki içerisinde oldukları kişilerdir ve bilişsel esneklik düzeylerine de tesir etmektedirler. Bilgin (2009), bakış açısının bilişsel esneklikle alakalı olduğunu belirtmektedir. Bireylerin akılcı olmayan inançları, düşünme biçimleri, otomatik düşünceleri içerisinde yer aldıkları kültürle var olmaktadır ve çevreyle etkileşim içerisindeydirler. Ebeveynlerin bilişsel süreç içerisinde etkili olduğunu söylemek olasıdır fakat sonuçlardan yola çıkarak anne eğitim düzeyi üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini etkilemede anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Buradan yola çıkarak düşük eğitim seviyesine sahip bir anne de çocuğunu esnek bir biçimde yetiştirebilir, yolların olduğunu ve bunların farkına varabilmesini sağlayabilir.

Baba eğitim düzeyinin üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalarda anne ve baba eğitim düzeyleri birlikte bulgulanmıştır. Anne eğitim düzeyinde ulaşılan sonuçlar gibi baba eğitim düzeyinin bilişsel esneklik düzeyini anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiğine dair bulguya

rastlanmamıştır. Bununla birlikte baba eğitim düzeyi bilişsel esneklikle alakalı pek çok değişken bakımından anlamlı farklılık gösterdiği çalışmalar yer almaktadır.

5. Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri Ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösterme Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve empati düzeyleri arasında ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda anlamlı pozitif ilişki bulunmuştur. Literatür incelendiğinde Kökalan Yeşil(2019), aile ve uzman hekimlerin empatik eğilimleri ve bilişsel esneklik düzeylerinin ilişkisini incelediği araştırmasında empati ve bilişsel esneklik arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır ayrıca hekimlerin cinsiyetlerine bağlı olarak empatik eğilimleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı belirtilmektedir. Polatoğlu(2018) da benzer şekilde özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerle yaptığı çalışmasında bilişsel esneklik düzeyi ve empatik eğilimi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Empati, kişinin duyguları aynı şekilde yaşamak değil, kişinin duygularını anlamak ve bunu ona aktarmaktır(Kuzgun, 2008). Empati başkalarının duygularını anlamak ve paylaşmaktır(Bloom, 2017; de Waal ve Preston, 2017). Bununla birlikte empati bireyin bilişsel becerisinden de etkilenir. Buradan yola çıkarak empatik olabilmek için bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olması, beklenmedik olaylar karşısında alternatifler oluşturabilmek ve adapte olabilmenin önemli olduğu belirtilebilir.

Martin ve Rubin(1995) bilişsel esnekliğin karşıdaki kişinin nasıl bir duygu içerisinde olduğunun farkına varmayı kolay bir hale getirdiğini belirtmektedir. Bu yüzden bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin başkalarının his ve fikirlerinin neler olduğunu anlamaktadır. Buradan yola çıkarak bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan bireylerin başkalarının hissettiklerini hissetme deneyimleri, onları anladıklarını aktarabilmeleri bilişsel esneklik düzeyleri düşük olan bireylere bakarak kolaylıkla empati kurabilmeleri beklenir.

Literatüre bakıldığında bazı çalışmalarda bilişsel esneklik için empatinin bir ön şart olduğu ayrıca empati ve bilişsel esnekliğin ortak bazı sinirsel ve zekanın işleyişi ile olaylar dizisini elinde bulundurduğu belirtilmektedir(Grattan vd., 1994; de Waal ve Preston, 2017; Decety ve Meyer, 2008; Heyes, 2018). Esneklik, değişen çevresel uyaranlara uyum sağlamak için bilişsel setleri değiştirebilme becerisidir(Dennis ve Wander Vall, 2010). Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireylerin beklenmedik olaylara karşı daha rahat adapte olmaktadır. Böylece başkalarının hissettiklerini ve fikirlerinin neler olduğunu anlamaya çalışırlar. Bilişsel esneklik

düzeyi yüksek olan bireylerin karşısındaki bireyin şahsi niteliklerine hoşgörüle yaklaşma ve kolay adapte olma becerisinin olduğu dikkate alındığında, bu durum empati kurmalarına yardımcı olmaktadır. Buradan yola çıkarak bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan üniversite öğrencilerinin karşısındaki kişi kim olursa olsun bireylerin isteklerinin farkında olan, duygularını anlamaya çalışan ve empatik bir biçimde tavır içinde olduklarını söylemek mümkündür.

6. Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeyleri Ve İletişim Çatışmaları Arasındaki İlişkiyi Gösterme Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve iletişim çatışmaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan Pearson Korelasyon analizi sonucunda anlamlı negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güngör Houser (2009), erkeklerin kadınlara bakarak çatışma eğilimine girme oranlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca evlenme çeşidinin de iletişim çatışması yaşamakta önemli bir rolü olduğuna değinmektedir. Kadınların ve erkeklerin iletişimde farklı yapılar benimsedikleri belirtilmektedir(MacGeorge vd., 2004). Bu durumun nedenini toplumsal cinsiyet rollerinin etkili olmasına bağlamak mümkündür. Kültürler için farklılıklar gösterse de kadınlardan daha kibar, nazik davranışlar beklenirken erkeklerden daha agresif tavırlar beklenmektedir(Elshtain, 1987; akt. Güngör Houser, 2009).

Bilişsel esneklik bireyin iletişim seçenekleri konusundaki farkındalığını, duruma uyum sağlama isteğini ve esnek olma öz yeterliliğini ifade etmektedir(Martin ve Anderson, 1998). Esneklik iletişim yeterliliğinin temel bileşeni olarak kabul edilmektedir(Bochner ve Kelly, 1974; Martin ve Rubin, 1995). Lippard Justice(1984), bireylerin esnek olmaya istekli olmalarının, içsel iletişimin kişilerarası iletişimin kalitesini nasıl etkilediğinin en iyi örneği olduğunu savunmaktadır(Akt. Martin ve Anderson, 1998). Richmond ve McCroskey (1989), insanların iletişim kurma konusundaki isteğinin genellikle içsel motivasyondan etkilendiğini ifade etmektedir. İnsanlar iletişim davranışlarını uyarlamaya istekli olmadan önce, uyum sağlamak ve değiştirmek için nedenlere ve güdülere ihtiyaç duymaktadırlar. Bilişsel olarak esnek olan kişiler yeni iletişim yolları denemeye, alışılmadık durumlarla karşılaşmaya ve bağlamsal ihtiyaçları karşılamak için davranışlarını uyarlamaya isteklidirler(Martin ve Anderson, 1998).

7. Üniversite Öğrencilerinin İletişim Çatışmaları İle Empati Düzeyi Arasındaki İlişkiyi Gösterme Durumuna İlişkin Bulguların Tartışılması

Empati, psikoloji, sosyoloji ve yönetim gibi çeşitli alanlarda kapsamlı olarak araştırılan ve tartışılan güçlü bir iletişim becerisidir. Üniversite öğrencilerinin iletişim çatışmaları ile empatik eğilimleri arasındaki ilişkiyi ölçmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda çatışma eğilimi ve empatik eğilim arasında negatif düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Empatik eğilim ile çatışma eğilimi arasında negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar yer almaktadır bu durum araştırma bulgusunu desteklemektedir(Pişkin, 1989). Rehber ve Atıcı (2009), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin katılımcı olduğu araştırmasında empatik eğilim düzeyleri düşük olan öğrencilerin çatışma düzeylerinin, empatik eğilimi yüksek olan öğrencilere oranla daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca empatik eğilim düzeyi düşük olan öğrencilerin çatışma çıkması halinde çözümlerinde empatik tepkiler vermeyi önleyebileceği yorumunda bulunmuştur. Empatik düzeyi yüksek olan bireylerin duygusal hassasiyeti daha yüksektir (Choi ve Watanuki, 2014; Yan vd., 2017) bu durum kişilerarası çatışmaların çözümüne de yardımcı olur (Meeus, vd. , 2007).

Johnson ve ark(1994), öğrencilerin çatışmalarını yapıcı bir şekilde çözmeyi bilmediklerini ayrıca çatışmaları zarar veren ve tesirsiz çatışma çözüm yollarına başvurduklarını belirtmektedir. Öğrenciler fiziksel saldırganlık, oyun alanı çatışmaları, erişim veya mülkiyet çatışmaları, sıra alma, aşağılama ve alay etme ve akademik-iş çatışmalarının sınıf içerisinde ve okullarda yaygın olduğunu belirtmektedir. Buradan yola çıkarak öğrencilerin etkili iletişim içerisinde olmadığından söz edilebilir. Başkalarının hislerini anlama, kendini başkasının yerine koyabilme şeklinde açıklanan empati yeteneğini elinde bulundurmamaları çatışma çözmenin zarar verici şekilde sonlanmasına yol açabilir.

Shechtman(2002), saldırgan erkek çocuklar üzerinde bilişsel ve duygusal empatiyi araştırmak amacıyla yaptığı çalışmasında saldırgan erkek çocuklarda bilişsel empati açısından farklılık bulunmamıştır, ancak saldırgan erkek çocukların duygusal empati düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Saldırgan çocukların, saldırgan olmayan akranlarına göre empati düzeylerinin daha düşük olduğu belirtilmektedir(Feshbach, 1997). Buradan yola çıkarak empatik tepkiler vermenin çatışma çözme üzerinde kolaylık sağlaması mümkündür.

8. Üniversite Öğrencilerinin Empatik Eğilim ve Çatışma Eğilimi Düzeylerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerini Yordama Güçlüğüne İlişkin Bulguların Tartışılması

Bilişsel esneklik ve empatik eğilim ve çatışma eğilimi arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde bilişsel esneklik ve empatik eğilim arasında pozitif yönde; bilişsel esneklik ve çatışma eğilimi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu ilişkiye göre üniversite öğrencilerinin empatik eğilim düzeyleri arttıkça bilişsel esneklik düzeyleri de artmaktadır. Buna ek olarak çatışma eğilimi düzeyi arttıkça bilişsel esneklik düzeylerinde bir azalma meydana gelmektedir.

Elde edilen bulgular, üniversite öğrencilerinin empatik eğilim, çatışma eğilimini anlamlı olarak yordadığını; empatik eğilim düzeyinin yüksek olmasının üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik düzeyinde etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmalar empatik eğilim ve bilişsel esneklik düzeyi arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir(Grattan ve Eslinger, 1989; Decety, 2005; Katovsich, 2007; Polatoğlu, 2018; Kökalan Yeşil, 2019; Oral, 2019; Demirden ve Sarıkoç, 2022; Daga ve Rajan, 2023). Ayrıca bunun tersi biçimde negatif yönlü anlamlı ilişki olduğunu gösteren çalışmalar da yer almaktadır(Cai ve Qi, 2023). Martin ve Rubin (1995), bilişsel esnekliğin, farklı durumlara ve bakış açılarına yanıt olarak kişinin düşüncesini ve davranışını uyarlama ve ayarlama yeteneğini olduğunu ifade eder. Empati ise başkalarının duygularını anlama ve paylaşma ve bu durumu karşısındakine aktarabilme yeteneğidir(Rogers, 1982). Kendini bir başkasının yerine koymayı ve onun duygularını doğru bir şekilde algılayıp yanıt verebilmeyi içerir. Dökmen(2002) ise bireyin kendi fenomenolojik alanından çıkarak başkalarının fenomenolojik alanına girebilme yeteneği şeklinde ifade etmektedir. Böylece yeni durumlar karşısında esnek olabilme ve adaptasyon sağlama sürecinin önemini göstermektedir. Martin ve Anderson (1998), bilişsel esnekliği bireylerin iletişim seçeneklerinin farkına varabilme uyum sağlama yeteneği şeklinde ifade ettiği bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan bireylerin karşısındaki bireylere daha kolay biçimde uyum sağlayabildiği böylece daha kolay empati kurabildikleri belirtilmektedir(Polatoğlu, 2018). Böylece bilişsel esneklik ve empatinin birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Bilişsel esneklik düzeyleri yüksek olan üniversite öğrencilerinin karşısındaki bireylerin ilgi ve gereksinimlerini fark edebilen empatik eğilimleri yüksek olan bireyler olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırma sonucunda çatışma eğilimi ve bilişsel esneklik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak çatışma çözme davranışlarını etkili bir

biçimde kullanabilen bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olması gerektiği söylenebilir. Buğa ve ark.(2018), yaptığı araştırmasında üniversite öğrencilerinin sosyal problem çözme becerilerinin probleme dair tutumlarının ve problem çözme stillerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre anlamlı biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Esen Aygun(2018), yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ve bireylerarası problem çözme becerileri arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bilişsel esneklik, bireylerin karmaşık durumlarla başa çıkmasına yardımcı olmak için gereklidir(Ionescu, 2012). Böylece herhangi bir çatışma yaşandığında bireylerin çatışmayı çözmeleri daha kolay olmaktadır. Perry ve Rassmussen(1986), saldırgan eylemlerde bulunmanın kadınlar üzerinde suçluluk duygusu içerisinde olduğunu, erkekler üzerinde ise kendilik değerini arttıran bir durum oluşturduğunu ifade etmektedir. Taşkın(2012), çalışmasında iletişim becerileri puanları arttıkça çatışma eğilimlerinin azaldığını böylece önyargıların azaldığı, bireylerin esnek bir biçimde düşünebildiği, bireyin kendisine yöneltilen eleştirilere karşı dinlemeden direk savunmaya geçmediği ayrıca olumlu benlik algısı oluşturabildiği şeklinde yorumlanabilir.

5.2 ÖNERİLER

Bilişsel esneklik, bireylerin değişen durumlara uyum sağlamasına ve uygun şekilde yanıt vermesine olanak tanıyan temel bir beceridir. Araştırma boyunca bilişsel esneklik, iletişim çatışmaları ve empati kavramlarıyla nasıl ilişkili olduğu incelenmiştir. Analizden, kişinin bilişsel esnekliğini artırmanın birden fazla alanda önemli faydalar sağlayabileceği açıktır. Bu, stres seviyelerinin azalması ve yaratıcılığın artması, empatinin gelişim, iletişim çatışmaları gibi gelişmiş ruh sağlığı sonuçlarını da içermektedir. Ayrıca, yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe sahip bireyler karmaşık görevlerin üstesinden gelmek ve zorlu kişilerarası etkileşimleri etkili bir şekilde yönetmek için daha donanımlıdır. Nihayetinde, araştırmacılar bu temel beceri üzerinde daha fazla çalışma yaptıkça bilişsel esneklik anlayışımız gelişmeye devam edecektir.

1. Çalışmanın gerçekleştirildiği örneklemin yalnızca Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileriyle sınırlandırılması yerine çalışmanın kapsamı genişletilerek çalışma farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenimlerine devam eden öğrencilerle yürütülebilir. Nitekim örneklemin farklı şehirlerdeki eğitim fakülteleriyle desteklenmesi çalışmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttıracaktır. Bu da daha büyük örneklemlerle ya da karşılaştırmalı çalışmalarla gerçekleştirilebilir.

2. Çalışmada ulaşılan bulgular doğrultusunda bilişsel esneklik düzeyi yüksek bulunan bireylerle karma ve özellikle nitel çalışmalar gerçekleştirilerek bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olması üzerindeki değişkenler detaylı şekilde incelenebilir.
3. Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde kişilerin sadece çatışma eğilimleri ya da sadece empatik eğilimlerinin bilişsel esneklik düzeyleriyle deneysel bir çalışmada detaylı şekilde incelenmesi literatüre farklı bir sonuç katacaktır.
4. Bireylerin çatışma eğilimi ve empatik eğilimlerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile ilişkinin incelendiği bu araştırmaya ek olarak bireylerin çatışma çözüm stilleri, stresle başa çıkma, kaygı, iletişim kurma, psikolojik sağlamlık, affetme, umut, umutsuzluk vb. gibi kavramlarla ilişkisi incelenebilir.
5. Bu araştırmanın çalışma grubunu üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Başka bir araştırma, çalışma grubunu lise öğrencileri, üniversite mezunları vb. şekilde düzenleyerek araştırmayı yineleyebilir. Böylece araştırma sonuçları, üniversite öğrencileri' ve 'diğerleri' arasındaki benzerlikler ve farklılıklar bağlamında tartışılabilir.
6. Çalışmada bireylerin iletişim çatışması eğilimi ve empatik eğilimlerinin birlikte bireylerin bilişsel esneklik düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı görülmüştür. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinde meydana gelecek artışın bireylerin iletişim çatışması eğilimlerinde düşüşe ve empatik eğilimlerinde artışa neden olacağı düşünülebilir. Bu sebeple üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini arttırmaya yönelik özellikle duygu düzenleme, duygusal dayanıklılık, stres yönetimi, sosyal beceriler, sorumluluk alma konularında bireylere beceri eğitimleri verilmesi işlevsel sonuçlar verecektir.
7. Konuyla alakalı çalışmalar bu araştırmada kullanılan ölçme ve değerlendirme ölçeklerinden farklı ölçekler kullanılarak tekrar edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akgün Kandemir, N. (2019). *Aile İçi İletişim Çatışmalarının Temel Atıf Hatası Bağlamında Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akkoyun, F. (1982). Empatik Anlayış Üzerine. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, XV (2), 62-69.
- Albayrak, A.S.(2005) Çoklu Doğrusal Bağlantı Halinde En Küçük Kareler Tekniğinin Alternatifi Yanlı Tahmin Teknikleri Ve Bir Uygulama. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, 1(1): 105-26.
- Alloway, T., & Alloway, R. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology*, 106(1), 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Bilişsel Esneklikleri İle Algılanna Stres Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Anderson, P. (2002). Assessment and Development of Executive Function During Childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. <https://doi.org/10.1076/chin.8.2.71.8724>
- Anzai, Y., & Yokoyama, T. (1984). *Internal Models in Physics Problem Solving. Cognition and Instruction*, 1(4), 397–450. doi:10.1207/s1532690xci0104_2. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0104_2
- Arabacı, N.(2011). *Anne-Baba Çocuk İletişimini Değerlendirme Aracının(ABÇİDA) Geliştirilmesi ve Anne-Baba-Çocuk İletişiminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aristoteles (2016). *Retorik*. (Çev. H. Doğan). (14. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi.
- Armbruster, D. J. N., Ueltzhöffer, K., Basten, U., & Fiebach, C. J. (2012). *Prefrontal Cortical Mechanisms Underlying Individual Differences in Cognitive Flexibility and Stability. Journal of Cognitive Neuroscience*, 24(12), 2385–2399. https://doi.org/10.1162/jocn_a_00286
- Asıcı, E. & İkiz, E.F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35,191-211.
- Avşar, V., ve Sevim, S. A. (2022). The Effectiveness of Cognitive Behavioral Therapy Including Updating the Early Life Experiences and Images with the Empty Chair Technique on Social Anxiety. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 9(1), 181-202. <https://doi.org/10.21449/ijate.1062613>
- Aydın, D.(1997). *Bilişsel-Davranışçı Yaklaşımlı Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin İletişim Çatışmalarını Önlemedeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aziz, A. (2010) *İletişime Giriş*, (3. Baskı). İstanbul: Hiperlink Yayınları.
- Barker, R. L. (Ed.). (2003). *The Social Work Dictionary* (5th ed.). Washington, DC: NASW Press.
- Baker, T. B., McFall, R. M., & Shoham, V. (2008). Current status and future prospects of clinical psychology: Toward a scientifically principled approach to mental and

- behavioral health care. *Psychological science in the public interest*, 9(2), 67-103.
<https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01036.x>
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2): 191-125. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barki, H., & Hartwick, J. (2004). *Conceptualizing The Construct Of Interpersonal Conflict. International Journal of Conflict Management*, 15(3), 216–244. <https://doi.org/10.1108/eb022913>
- Başpınar, Z. (2019). *Üst Bilişsel Ve Bilişsel Esneklik Becerilerinin Öğretmenlik Mesleki Yeterliliklerini Yordama Gücü*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Başsu, D., A., (2016). *Öğretmenlerin Bazı Demografik Özelliklerine Göre Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Öğrencilerin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi*. Çaç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Beck, A. (1963). Thinking And Depression I. Idiosyncratic Content And Cognitive Disortions. *Arch Gen Psychiatry*, 9(4), 324-333.
<https://doi.org/10.1001/archpsyc.1963.01720160014002>
- Bertiz, Y. , Kocaman Karoğlu, A. (2020). Distance education students' cognitive flexibility levels and distance education motivations. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 6(4), 638-648.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271239>.
- Bıçakçı, İ. (2002). *İletişim ve halkla ilişkiler*. İstanbul: Mediacat Yayınları.
- Bilgin, M., (2009), “Bilişsel Esnekliği Yordayan Bazı Değişkenler” Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(36): Ss.142-157.
- Bloom, P. (2017). Empathy and its discontents. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(1), 24–31.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.11.004>.
- Bochner, A. P., & Kelly, C. W. (1974). *Interpersonal competence: Rationale, philosophy, and implementation of a conceptual framework. The Speech Teacher*, 23(4), 279–301. doi:10.1080/03634527409378103.
- Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde Psikolojik Sağlamlık Ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Snav Kaygısı İle İlişkisi*. İstanbul Üniversitesi: yüksek lisans tezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2014). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem.
- Braver, T. S., Paxton, J. L., Locke, H. S., & Barch, D. M. (2009). Flexible Neural Mechanisms Of Cognitive Control Within Human Prefrontal Cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(18), 7351–7356.
<https://doi.org/10.1073/pnas.0808187106>
- Cahn, D. D. (2012). *Conflict Communication. Encyclopedia of Human Behavior*, 572–579. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00104-X>
- Cai, Z ve Qi, B.(2023). Cognitive Flexibility As A Protective Factor For Empathy. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1064494>
- Cameron, C. D., Hutcherson, C. A., Ferguson, A. M., Scheffer, J. A., Hadjiandreou, E., & Inzlicht, M. (2019). Empathy Is Hard Work: People Choose to Avoid Empathy Because of Its Cognitive Costs. *Journal of Experimental Psychology: General*.

Advance online publication. <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/xge-xge0000595>.

- Can Yaşar, M. (2017). İletişim Sürecine İlişkin Modeller. Çocuk ve İletişim. Ed.: Neriman Aral. Vize Yayıncılık, Ankara.
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International encyclopedia of ergonomics and human factors*, 1(3), 297-301.
- Cardom, R. D. (2016). The Mediating Role Of Cognitive Flexibility On The Relationship Between Cross-Race Interactions And Psychological Wellbeing. University of Kentucky: Unpublished doctoral dissertation.
- Carroll, D.J., Blakey, E. and FitzGibbon, L. (2016), "Cognitive Flexibility in Young Children: Beyond Perseveration", *Child Development Perspectives*, 10(4), pp. 211-215. ISSN 1750-8592. <https://doi.org/10.1111/cdep.12192>
- Ceylan, A., Ergün, E. & Alpan, L.(2000). Çatışmanın Sebepleri ve Yönetimi. Doğu Üniversitesi Dergisi, 1(2), 39-51. <https://doi.org/10.31671/dogus.2019.379>
- Chen, Q., Yang, W., Li, W., Wei, D., Li, H., Lei, Q., ... Qiu, J. (2014). Association of creative achievement with cognitive flexibility by a combined voxel-based morphometry and resting-state functional connectivity study. *NeuroImage*, 102, 474–483. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2014.08.008>
- Chiesa A., Calati R., & Serretti A. (2010) Does Mindfulness Training Improve Cognitive Abilities? A systematic review of neuropsychological findings *Clinical Psychology Review* 31(3):449-464. <https://doi.org/10.1186/1880-6805-33-4>
- Choi, D., & Watanuki, S. (2014). Effect of Empathy Trait on Attention to Faces: An Event-related Potential (ERP) Study. *Journal of Physiological Anthropology*, 33, 4. <http://dx.doi.org/10.1186/1880-6805-33-4>.
- Corey, G. (2007). Psikolojik Danışma Ve Psikoterapi Kuram ve Uygulamaları. Tunçay Ergene (Çev.). İstanbul: Metnis.
- Costa-Faidella, J., Sussman, E. S., & Escera, C. (2017). *Selective entrainment of brain oscillations drives auditory perceptual organization*. *NeuroImage*, 159, 195–206. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2017.07.056>
- Cüceloğlu, D. (2000). İyi Düşün Doğru Karar Ver. İstanbul: Sistem Yayıncılık..
- Cüceloğlu, D. (2002). Keşkesiz Bir Yaşam İçin İletişim Donanımları. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çiftçi, M. C.(2019). *Üniversite Öğrencilerinin, Yetişkin Ayrılma Anksiyetesi Ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Sosyal Anksiyete Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Chung, SH., Su, YF. And Su, SW. (2012). “The Impact of Cognitive Flexibility on Resistance to Organizational Change” *Social Behavior and Personality*, 40 (5): 735-746. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.5.735>
- Çuhadaroğlu, A. (2011). *Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara : Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Daga, S., & Rajan, G. (2023). Investigating Linguistic Abilities and its Relationship with Empathy, Emotional Intelligence and Cognitive Flexibility. *Psycholinguistics*, 33(2), 57-89. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2023-33-2-57-89>

- Dattilio, F.M. (2000). Cognitive behavioral strategies. In J. Carlson, L. Sperry(Eds.). *Brief therapy with individuals and couples* (pp. 33-70). Phoenix, AZ: Zeig, Tucker, Theisen.
- Daunic, A. P., Smith, S. W., Rowand Robinson, T., Miller, M. D., & Landry, K. L. (2000). *School-wide Conflict Resolution and Peer Mediation Programs. Intervention in School and Clinic, 36*(2), 94–100. <https://doi.org/10.1177/105345120003600204>
- David, D. (2003). Rational Emotive Behavior Therapy (REBT): the view of a cognitive psychologist. In W. Dryden (Ed.), *Rational emotive behavior therapy. theoretical developments*, New York: Brunner-Routledge.
- Davis, J. C., Marra, C. A., Najafzadeh, M., & Liu-Ambrose, T. (2010). *The independent contribution of executive functions to health related quality of life in older women. BMC Geriatrics, 10*(1). <https://doi.org/10.1186/1471-2318-10-16>
- de Waal, F. B. M., & Preston, S. D. (2017). Mammalian Empathy: Behavioural Manifestations And Neural Basis. *Nature Review Neuroscience, 18*(8), 498–509. <https://doi.org/10.1038/nrn.2017.72>.
- Deák, G. O. (2003). The Development of Cognitive Flexibility and Language Abilities. In R. V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 31, pp. 271–327). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2407\(03\)31007-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2407(03)31007-9)
- Deaton, Shannon. (2015). "Social Learning Theory in the Age of Social Media: Implications for Educational Practitioners", *Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.26634/jet.12.1.3430>
- Decety, J. (2005). Perspective Taking as the Royal Avenue to Empathy. In B. F. Malle & S. D. Hodges (Eds.), *Other minds: How humans bridge the divide between self and others* (pp. 143–157). The Guilford Press.
- Decety, J., & Meyer, M. (2008). From Emotion Resonance To Empathic Understanding: A Social Developmental Neuroscience Account. *Development and Psychopathology, 20*(4), 1053–1080. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000503>.
- Deffenbacher, J. L. (2011). *Cognitive-Behavioral Conceptualization and Treatment of Anger. Cognitive and Behavioral Practice, 18*(2), 212–221. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2009.12.004>
- Demir, E.(2019). *Yönetim Süreçleri Bağlamında Bilgiyelerinin İncelenmesi: Küçükçekmece Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demiray, U. (Editör). (2008). *Etkili iletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirden, A. & Sarıkoç, G.(2022). Ruhsal Bozuklukları Olan Bireylere Bakım Verenlerde Bilişsel Esneklik, Empatik Eğilim ve Hastalık Yükü. *Humanistic Perspective, 4*(3), 623-640. <https://doi.org/10.47793/hp.1093660>
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The Cognitive Flexibility Inventory: Instrument Development And Restimates Of Reliability And Validity. *Cognitive Therapy and Research, 34*(3), 241–253. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>.
- Deutsch, M. (1993). Educating for a peaceful world. *American Psychologist, 48*, 510-517. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.5.510>
- Diamond, A. (2012). Activities And Programs That Improve Children’s Executive Functions. *Current Directions in Psychological Science, 21*(5), 335–341. <https://doi.org/10.1177/0963721412453722>

- Dick, A. S. (2014). "The Development Of Cognitive Flexibility Beyond The Preschool Period: An Investigation Using A Modified Flexible Item Selection Task." *Journal of Experimental Child Psychology*, 125, 13-34. Elsevier Inc.
- Diril, A. (2011). *Lise Öğrencilerinin Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Sosyo-Demografik Değişkenler Ve Öfke Düzeyi İle Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişki Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Doğan, C. (2016). *Kurum İçi İletişim ve Çatışma Eğiliminin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Tarsus İlçe Emniyet Müdürlüğü Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Doğan, S.(2019). *Problem Çözme Becerileri ve Telefon Bağımlılığı Belirtilerinin Ebeveyn Çocuk İletişimi Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Dökmen, Ü. (2016). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Durmaz, S.(2007).*Öğretmenlerin Sınıf İçi İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Durukan, H., Öztürk, İ.; *Sınıf Yönetimi*, Lisans Yayıncılık, Ankara, 2005.
- Edinyang, S. D. (2016). The Significance Of Social Learning Theories İn The Teaching Of Social Studies Education. *International Journal of Sociology and Anthropology Research*, 2(1), 40-45.
- Edmunds, D. B. (2007). The Impact of A Cognitive Flexibility Hypermedia System on Pre-service Teachers' Sense of Self-Efficacy. A Master's Paper for the M.S. in IS degree. Advisor: Gary Marchionini. <https://ils.unc.edu/MSPapers/3326.pdf>.
- Elen, J., Stahl, E., Bromme, R., Clarebout, G. (Eds.). (2011). *Links Between Beliefs and Cognitive Flexibility*. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-1793-0>
- Ellis, A. (1975). *Humanistic psychotherapy: Therational-emotive approach*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Ellis, A. (1994). *Reason and emotion in psychotherapy (Rev. ed.)*. New York: Carol.
- Ellis, A., & Grieger, R. (Eds.). (1996). *Handbook of rational-emotive therapy (Vols. 1-2)*. New York: Springer.
- Ellis, A., & Harper, R. A. (1997). *A guide to rational living (3rd ed.)*. North Hollywood, CA: Melvin Powers.
- Engel de Abreu, P. M. J., Abreu, N., Nikaedo, C. C., Puglisi, M. L., Tourinho, C. J., Miranda, M. C., Martin, R. (2014). *Executive functioning and reading achievement in school: a study of Brazilian children assessed by their teachers as poor readers*. *Frontiers in Psychology*, 5. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00550>
- Ercan, İ., Kan, İ.(2004). Ölçeklerde Güvenirlik Ve Geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30(3), s.211-216, Bursa.
- Erdoğan, İ., (2002). *İletişimi anlamak*. Ankara: Erk Yayınevi.
- Ergin, A. (2014). *Eğitimde Etkili İletişim (7. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Ertürk, M. (2000). İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon. Beta Yayıncılık, İstanbul, 217-237.
- Esen-Aygun, H. (2018). The Relationship between Pre-Service Teachers' Cognitive Flexibility and Interpersonal Problem Solving Skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 105-128. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.77.6>
- Eslinger, P. J., & Grattan, L. M. (1993). *Frontal lobe and frontal-striatal substrates for different forms of human cognitive flexibility. Neuropsychologia*, 31(1), 17–28. [https://doi.org/10.1016/0028-3932\(93\)90077-D](https://doi.org/10.1016/0028-3932(93)90077-D)
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual Differences And Undergraduate Academic Success: The Roles Of Personality, Intelligence, And Application. *Personality and Individual Differences*, 34(7), 1225–1243. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00111-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00111-3)
- Feshbach, N.D. (1997). Empathy, The Formative Years: Implications For Clinical Practice. In A.C. Bohart & L.S. Greenberg (eds.), *Empathy Reconsidered: New Directions in Psychotherapy* (pp. 33–59). Washington, D.C.: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10226-001>
- Floyd, K. *İnterpersonal Communucation*. Me Grow Hill İnternational Edition. 2011.
- Frogatt, W. (1997). *Good Stress: The Life That Can Be Yours*. New Zealand: Harper Collins.
- Gallego, A., McHugh, L., Villatte, M., & Lappalainen, R. (2020). Examining The Relationship Between Public Speaking Anxiety, Distress Tolerance And Psychological Flexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 128–133. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.04.003>
- Genç, O.(2011). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Çatışma Çözme Stratejilerinin Öğretmen Performansı Üzerindeki Etkisi(Gebze İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Sakarya.
- Gençtanırım, D. & Voltan-Acar, N. (2007). Akılcı-Duygusal Davranışçı Yaklaşım ve Sezen Aksu Şarkıları [Rational Emotive Behaviour Therapy and of Sezen Aksu's Songs]. *Eğitim ve Bilim Education and Science*, 32(143). <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1046798>.
- Gentry, W. A., Weber, T. J., & Sadri, G. (2007). Empathy in the Workplace: A Tool for Effective Leadership. White Paper presented at the Society of Industrial Organizational Psychology Conference, New York, New York. <https://cclinnovation.org/wp-content/uploads/2020/03/empathyintheworkplace>.
- Georgakopoulos, Alexia. (2004). "The Role of Silence and Avoidance in Interpersonal Conflict." *Peace and Conflict Studies*, 11(2). <https://doi.org/10.46743/1082-7307/2004.1052>
- Girard, Cassidy R. (2022), "The Relationship Between Cognitive Flexibility and Rumination: From Laboratory to Daily Life", All NMU Master's Theses.
- Gloster, A. T., Walder, N., Levin, M., Twohig, M., & Karekla, M. (2020). *The Empirical Status of Acceptance and Commitment Therapy: A Review of Meta-Analyses. Journal of Contextual Behavioral Science*. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2020.09.009>
- Goldfried, Marvin R. (2003). "Cognitive Behavior Therapy: Reflections on the Evolution of a Therapeutic Orientation". *Cognitive Therapy and Research*, Vol. 27, No. 1, pp. 53-69. Plenum Publishing Corporation. <https://doi.org/10.1023/A:1022586629843>

- Goldstein, A. P., Michaels, G.Y.(1985). *Empathy: Development, training, consequences*. Hillsdale, N.J: Lawrance Erlbaum, Assoc. Pub.
- Goleman, D.(1998). *İşbaşında Duygusal Zeka*(Çev. B. S. Yüksel), (3. Baskı) İstanbul: Varlık Yayınları.
- Gooden, C., & Kearns, J. F. (2013). *The importance of communication skills in young children*. University of Kentucky, Human Development Institute.
- Gökçe, O. *İletişim Bilimi İnsan İlişkilerinin Anatomisi*. Siyasal Kitabevi, Ankara. 2006.
- Gönen, M. (2015). Akdeniz Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeyleri İle Atılganlık Düzeylerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Antalya. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.57842>
- Grattan, L. M., Bloomer, R. H., Archambault, F. X., & Eslinger, P. J. (1994). Cognitive flexibility and empathy after frontal lobe lesion. *Neuropsychiatry, Neuropsychology and Behavioral Neurology*, 7(4), 251-259.
- Gültepe, B. (2018). Görsel Sanatlar Uyarıcılarının Belirli Özellikler Açısından Bilişsel Esneklik Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gümüş, E. Ç. (2020). *Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlere Uygulanan Kabul Ve Kararlılık Terapisi Temelli Girişimlerin Psikolojik Sağlık Depresyon Anksiyete Stres Düzeylerine Ve Bakım Yüküne Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Antalya.
- Gündüz, B. (2013). Emotional İntelligence, Cognitive Flexibility And Psychological Symptoms İn Pre-Service Teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 1048–1056. <https://doi.org/10.5897/ERR2013.1493>.
- Güngör Houser, A.(2009). *Evli Bireylerin Sahip Oldukları İletişim Çatışması Türü, Romantik Kıskançlık Ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin Evlilik Doyumları Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Harary, F., & Batell, M. F. (1981). *Communication Conflict*. *Human Relations*, 34(8), 633–641. <https://doi.org/10.1177/001872678103400801>
- Harlynking, Joy. (2019), "The Art of Caring: Increasing Empathy Through Conversation", Honors Program Theses. Rollins College. <https://scholarship.rollins.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1085&context=honors>.
- Harris, K. R., Graham, S., & Mason, L. (2006). Improving The Writing, Knowledge, And Motivation Of Struggling Young Writers: Effects Of Self-Regulated Strategy Development With And Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43, 295–340. <https://doi.org/10.3102/00028312043002295>
- Hasan Musa, H.(2022). *Otizimli Çocukları (2-11 Yaş) Arasında Olan Ebeveynlerin İyi Oluş Merhamet, Psikolojik Sağlık Ve Bilişsel Esneklik Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Hayes, S. C. (2005). *Get Out Of Your Mind And İnto Your Life: The New Acceptance And Commitment Therapy*. New Harbinger Publications.

- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44(1), 1–25. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006>
- Heavey, C. L., Layne, C. M., & Christensen, C. (1993). Gender And Conflict Structure In Marital Interaction II: A Replication And Extension. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 16-27. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.1.16>
- Heyes, C. (2018). Empathy Is Not In Our Genes. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 95, 499–507. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2018.11.001>.
- Ho, Hua-Kuo. (2008). Development of the Integrated Communication Model. Department of Early Childhood Education College of Humanities, Nanhua University, Taiwan.
- Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Empathy And Emotional Intelligence: What Is It Really About?. *International Journal of Caring Sciences*, 1(3), 118-123.
- Ionescu, T. (2012). Exploring The Nature Of Cognitive Flexibility. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 190–200. <https://doi.org/10.1016>.
- Jacques, S., & Zelazo, P. D. (2005). Language and the Development of Cognitive Flexibility: Implications for Theory of Mind. In J. W. Astington & J. A. Baird (Eds.), *Why language matters for theory of mind* (pp. 144–162). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195159912.003.0008>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Constructive Conflict in the Schools*. *Journal of Social Issues*, 50(1), 117–137. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1994.tb02401.x>
- Johnson, D. W., Johnson, R., Dudley, B., & Acikgoz, K. (1994). *Effects Of Conflict Resolution Training On Elementary School Students*. *The Journal Of Social Psychology*, 134(6), 803–817. <https://doi.org/10.1080/00224545.1994.9923015>
- Johnson, B. T. (2016), "The Relationship Between Cognitive Flexibility, Coping, and Symptomatology in Psychotherapy", Master's Theses (2009-), Marquette University. <https://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?>
- Johnson, J. E. (2016) Cognitive Flexibility: Theory Development With Implications for Psychotherapy *American Journal Of Psychotherapy*73(1):4-18.
- Jordan, J. V., & Schwartz, H. L. (2018). Radical Empathy in Teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, No. 153, 25-36. Wiley Periodicals Inc. <https://doi.org/10.1002/tl.20278>
- Kabadayı, F. & Güven, M. (2022). Investigation of Experimental Studies Based on Rational-Emotive Behavior Therapy: A Systematic Review. *TEBD*, 20(2), 517-540. <https://doi.org/10.37217/tebd.1052844>
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel Araştırma Ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karahan, T., F. ve Sardoğan, M., E. (1994). Rasyonel-emosif terapi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(10), 110-135.
- Karahan, T.(2005). Bir İletişim ve Çatışma Çözme Beceri Eğitimi Programının Üniversite Öğrencilerinin Güvengenlik Düzeylerine Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2), 217-230. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16682/173345>.
- Karacıoğlu, F., & Alioğulları, Z. (2012). Çatışmanın Nedenleri Ve Çatışma Yönetim Tarzları İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26 (3-4), 215-237.

- Karip, E. (2003). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
<https://doi.org/10.14527/9786054282609>
- Katovsich, R. B. (2007). "Empathy and Cognitive Flexibility as Correlates of Forgiveness".
Dissertations. Digital Commons, Andrews University.
<https://doi.org/10.32597/dissertations/483/>
- Kaya, A.(2018). *İnsan İlişkileri ve İletişim*, Pegem Akademi, Ankara, s.6.
- Kaypakoğlu, S. (2010). *Kişilerarası İletişim: Cinsiyet Farklılıkları Güç ve Çatışma*. İstanbul:
Der Yayınları.
- Kamil Kazan, M. (1997). *Culture And Conflict Management: A Theoretical Framework*.
International Journal of Conflict Management, 8(4), 338–
360. <https://doi.org/10.1108/eb022801>
- Kercood, S., Lineweaver, T. T., & Frank, C. C. (2017). Cognitive Flexibility and Its
Relationship to Academic Achievement and Career Choice of College Students With
and Without Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Postsecondary
Education and Disability*, 30(4), 327-342.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1172788.pdf>.
- Kılıçaslan, E. (2011). *İletişim Kurma Becerileri*. Kriter Yayınları, İstanbul.
- Koçel, T. (2010). *İşletme Yöneticiliği*, 12.baskı, İstanbul: Beta Yayınları, 663-668.
- Kohut, H. (1959). Introspection, empathy and psychoanalysis. *J Amer Psychoanal Assn*, 7:
459-583. <https://doi.org/10.1177/000306515900700304>
- Koruklu, N. (1998). “*Arabuluculuk Eğitiminin İlköğretim Düzeyindeki Bir Grup Öğrencinin
Çatışma Çözme Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi*”. Yüksek Lisans Tezi, Ankara
Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Koutroubas, V. & Galanakis, M. (2022). Bandura’s Social Learning Theory and Its
Importance in the Organizational Psychology Context. *Psychology Research*, 12(6),
315-322. <https://doi.org/10.17265/2159-5542/2022.06.001>
- Kökalan Yeşil, H.(2019). *Aile Hekimlerinin ve Uzman Hekimlerin Empati ve Bilişsel Esneklik
Düzeylerinin Kişilerarası İlişki Tarzları Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek
Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş.ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara:
Pegem-A Yayıncılık.
- Kömür B.E. (2018). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ile stresle başa çıkma
becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Üsküdar
Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Koroğlu, E. (2011). *Düşünsel Duygulanımcı Davranış Terapisi*. (3. Baskı). Ankara: HYB
Yayınları.
- Kurdek, L. A., & Rodgon, M. M. (1975). *Perceptual, cognitive, and affective perspective
taking in kindergarten through sixth-grade children*. *Developmental Psychology*,
11(5), 643–650. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.11.5.643>
- Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık*. Nobel Yayınları, Ankara. s. 155.
- La Monica, E. (1981). Constructivality Of An Empathy Instrument. *Research İn Nursing And
Health*, 4: 389-400. <https://doi.org/10.1002/nur.4770040406>

- Laçın, B. G. D., & Yalçın, İ. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Öz-Yeterlilik Ve Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Bilişsel Esnekliği Yordama Düzeyleri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(2), 358-371.
- Lawrence, E.J., Shaw, P., Baker, D., Baron-Cohen, S., David, A.S. (2004). Measuring Empathy: Reliability and Validity of The Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34, 911-924. <https://doi.org/10.1017/S0033291703001624>
- Leahy, R.L. ve Holland, S.J. (2009). Depresyon ve anksiyete bozukluklarında tedavi planları ve girişimleri. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Lee, K., Ng, E. L., & Ng, S. F. (2009). The Contributions Of Working Memory And Executive Functioning To Problem Representation And Solution Generation In Algebraic Word Problems. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 373–387. <https://doi.org/10.1037/a0013843>
- Lin, Y. W. (2013). The Effects Of Cognitive Flexibility And Openness To Change On College Students' Academic Performance. Unpublished Doctorate Thesis. La Sierra University. UMI Number: 3572671.
- Liu, Y., & Wang, Z. (2014). *Positive Affect and Cognitive Control*. *Psychological Science*, 25(5), 1116–1123. <https://doi.org/10.1177/0956797614525213>
- Liu, S., Wei, M.(2020). Cognitive flexibility, relativistic appreciation and ethnocultural empathy among Chinese international students. *The Counselling Psychologist*, 48(4), 583-607, <https://doi.org/10.1177/0011000019900558>.
- MacGeorge, E. L., Graves, A. R., Feng, B., Gillihan, S. J., & Burleson, B. R. (2004). *The Myth of Gender Cultures: Similarities Outweigh Differences in Men's and Women's Provision of and Responses to Supportive Communication*. *Sex Roles*, 50(3/4), 143–175. <https://doi.org/10.1023/B:SERS.0000015549.88984.8d>
- Martin, M. M., Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Martin M. M., Rubin R.B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.2.623>
- Martin, M. M., ve Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three validity studies. *Communication Repots*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.1080/08934219809367680>
- Martínez, Á., Lila, M., Martínez, M., Pedrón-Rico, V., & Moya-Albiol, L. (2016). *Improvements in Empathy and Cognitive Flexibility after Court-Mandated Intervention Program in Intimate Partner Violence Perpetrators: The Role of Alcohol Abuse*. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 13(4), 394. <https://doi.org/10.3390/ijerph13040394>
- McCracken LM, Vowles KE. Acceptance and commitment therapy and mindfulness for chronic pain: model, process, and progress. *Am Psychol*. 2014 Feb-Mar;69(2):178-87. <https://doi.org/10.1037/a0035623>
- McMahon, S. (2003). *Terapistim Yanımda*. (çev. N, Kavalalı), İstanbul: İlhan Yayınevi.
- McMain, S., Newman, M.G., Segal, Z.V., & DeRubeis, R.J. (2015). Cognitive behavioral therapy: Current status and future research directions. *Psychotherapy Research*. <https://doi.org/10.1080/10503307.2014.1002440>
- Meeus, W. H. J., Branje, S. J. T., van der Valk, I., & de Wied, M. (2007). Relationships with intimate partner, best friend, and parents in adolescence and early adulthood: A study

- of the saliency of the intimate partnership. *International Journal of Behavioral Development*, 31(6), 569–580. <https://doi.org/10.1177/0165025407080584>
- Mellanby, J., Martin, M., & O’Doherty, J. (2000). The ‘Gender Gap’ in Final Examination Results At Oxford University. *British Journal of Psychology*, 91(3), 377–390. <https://doi.org/10.1348/000712600161880>
- Meyer, A., Riesel, A., Proudfit, G. H. (2013). Reliability Of The ERN Acrossmultipletasks As A Function Of Increasingerrors. *Psychophysiology*, 50(12), 1220–1225. <https://doi.org/10.1111/psyp.12132>.
- Mortensen, M., & Hinds, P. J. (2001). *Conflict And Shared Identity In Geographically Distributed Teams*. *International Journal of Conflict Management*, 12, 212-238. <https://doi.org/10.1108/eb022856>
- Mutlu, E., 1994: İletişim Sözlüğü, Ark Yayınevi.
- Müller, V. I., Langner, R., Cieslik, E. C., Rottschy, C., & Eickhoff, S. B. (2015). Interindividual differences in cognitive flexibility: influence of gray matter volume, functional connectivity and trait impulsivity. *Brain structure & function*, 220(4), 2401–2414. <https://doi.org/10.1007/s00429-014-0797-6>.
- Nabavi, R. T. (2012). Bandura’s Social Learning Theory & Social Cognitive Learning Theory. *Theory of Developmental Psychology*, 1, 24.
- Newstrom, J. W., & Davis, K. (1998). *Organizational Behavior* (12.ed.). St. Louis : McGraw-Hill Ryerson Limited.
- Nicotera, A. M. (2021). Nursing and Conflict Communication: A Review. *Nursing Communication*, 1(1).
- Onasanya, Opeyemi O. (2021), "Communication and Organizational Conflict Management", *Research Journal of Management Practice*, Vol. 1, Issue 5, ISSN: 2782-7674.
- Oral, S.(2019). *Çekişmeli Boşanma Sürecindeki Bireylerin Empatik Eğilim Düzeyleri İle Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul. <https://doi.org/10.31461/ybpd.607300>
- Orta, A. Z. (2009). *Etkili İletişim Sürecinde Kişilerarası İletişim Becerileri ve Yaratıcı Drama Uygulama Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öksüzoğulları, H. (2013). *4-6 Yaş Grubu Çocuğu Olan Ebeveynlerin Çocuklarıyla İletişimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Öner, N. (2001). *Farklı Cinsiyet Rol Yönelimli Kız Ve Erkek Üniversite Öğrencilerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öner, U. (2004) “Çatışma Çözme ve Arabuluculuk Eğitimi”, İlköğretimde Rehberlik, (Edit: Yıldız Kuzgun),Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Öz S. (2012). *Ergenlerin Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik Ve Öğrenim Kademesi Düzeylerine Göre Bilişsel Esneklik, Uyum Ve Kaygı Puanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.

- Özcan, D. A., Esen, B. K. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterliliklerinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(24), 1–10.
- Özden, M. (2012) Pozitif İletişim, (1. Baskı). Edirne: Paradigma Kitabevi Yayınları.
- Özer, A.K. İletişimsizlik Becerisi. Sistem Yayıncılık, İstanbul. 2000.
- Özer, D. (2011). *Etkili İletişim Becerilerinin Sosyal Ortama Uyum Sağlamadaki İşlevi: Fırat Üniversitesi Uygulaması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Özgan, H. (2015). The Usage Of Domination Strategies İn Conflicts Between The Teachers And Students: A Case Study. *Educational Research and Reviews*, 11(4), 146–152. <https://doi.org/10.5897/ERR2015.2542>
- Parks, Elizabeth S. (2015), "Listening with Empathy in Organizational Communication", University of Washington. https://cpd.colostate.edu/wpcontent/uploads/sites/48/2020/06/Listening_with_empathy_in_organizational.
- Pelled, L. H., Eisenhardt, K. M., & Xin, K. R. (1999). Exploring the Black Box: An Analysis of Work Group Diversity, Conflict, and Performance. *Administrative Science Quarterly*, 44(1), 1–28. <https://doi.org/10.2307/2667029>
- Peterson, R.T. & Leonhardt, J.M. (2015). The Complementary Effects of Empathy and Nonverbal Communication Training on Persuasion Capabilities. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 5(1), 77-88. <https://doi.org/10.5929/2015.5.1.5>
- Pickering, S. (Ed.). (2006). Working memory and education. Chicago: Academic Press Inc.
- Pişkin, M. (1989). Empati, Kaygı ve Çatışma Eğilimi Arasındaki İlişki. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 22 (2) , 775-784. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001419
- Polatoğlu, E.(2018). *Özel Gereksinimli Bireylerle Çalışan Öğretmenlerin Bilişsel Esneklik Düzeyleri İle Yaratıcılık Ve Empati Düzeyleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Powers, M. B., & Emmelkamp, P. M. G. (2008). *Virtual reality exposure therapy for anxiety disorders: A meta-analysis*. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(3), 561–569. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.04.006>
- Preiss, David D. (2022). Metacognition, Mind Wandering, and Cognitive Flexibility: Understanding Creativity. *Journal of Intelligence*, 10, 69. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10030069>
- Raghubar, K. P., Barnes, M. A., & Hecht, S. A. (2010). Working Memory And Mathematics: A Review Of Developmental, Individual Difference, And Cognitive Approaches. *Perspectives on Math Difficulty and Disability in Children*, 20(2), 110–122. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.10.005>
- Rahim, M. A. (1983). A Measure Of Styles Of Handling Interpersonal Conflict. *Academy of Management Journal*, 26(2), 368–376. <https://doi.org/10.2307/255985>
- Rahim, A. ve Clement, P. (2002). “A Model Of Emotional Intelligence And Conflict Management Strategies: A Study In Seven Countries”, *The International Journal Of Organizational Analysis*, 10 (4), ss.302-326. <https://doi.org/10.1108/eb028955>

- Rahim, M. A. (2003). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. SSRN Electronic Journal . <https://doi.org/10.2139/ssrn.437684>
- Rasmussen, A. (2019). Empathy: A Case for Selfless Leadership. *The Journal of Student Leadership*, 3(2), 27-33. <https://journals.uvu.edu/index.php/jsl/article/download/369/325>.
- Rehber, E. & Atıcı, M. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 18 (1) , 323-342.
- Reuck, A. (1992). The dynamics of conflict. In C. M. Johnson & M. E. Sharp (Eds.), *A theory of conflict resolution by problem-solving* (183- 198). New York: Library of Congress Cataloging in Publication Data.
- Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (1989). Willingness To Communicate And Dysfunctional Communication Processes. In C. V. Roberts, K. Watson, & L. L. Barker (Eds.), *Intrapersonal communication processes: Original essays* (pp. 292-318). New Orleans: SPECTRA.
- Ritter, S. M., Damian, R. I., Simonton, D. K., van Baaren, R. B., Strick, M., Derks, J., & Dijksterhuis, A. (2012). *Diversifying experiences enhance cognitive flexibility*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 961–964. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.02.009>
- Rogers C. R. (1975). Empathic: An Unappreciated Way Of Being. *The Counseling Psychologist*, Vol.5: 2-10. <https://doi.org/10.1177/001100007500500202>
- Roloff, M. E. (1987). Communication and conflict. In C. R. Berger & S. H. Chaffee (Eds.), *Handbook of communication science* (pp. 484–534). Newbury Park, CA: Sage.
- Salamondra, T. (2021). Effective Communication in Schools. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 13(1).
- Sarıçalı, M. (2018). *Üniversite Öğrencilerinde Olumlu Mizah Kullanımı İle Özgünlük İlişkisinde Bilişsel Esnekliğin Ve Psikolojik Kırılganlığın Aracılığı: Karma Desen Araştırma*. Anadolu Üniversitesi. Doktora Tezi, Eskişehir.
- Sayers, F., Bingaman, C., Graham, R., Wheeler, M. (1993). *Yöneticilikte İletişim*, (Çev: Doğan Şahiner), İstanbul: Rota Yayınevi.
- Seehagen, S., Schneider, S., Rudolph, J., Ernst, S., & Zmyj, N. (2015). Stress Impairs Cognitive Flexibility In Infants. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 112(41), 12882–12886. <https://doi.org/10.1073/pnas.1508345112>
- Schoofs, L., Claeys, A. S., De Waele, A., & Cauberghe, V. (2019). The Role Of Empathy In Crisis Communication: Providing A Deeper Understanding Of How Organizational Crises And Crisis Communication Affect Reputation. *Public Relations Review*. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.101851>
- Shechtman, Z. (2002), Cognitive and Affective Empathy in Aggressive Boys: Implications for Counseling, *International Journal for the Advancement of Counselling*, 24, 211 – 222. <https://doi.org/10.1023/A:1023316712331>
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (2002). *Organizational Behavior*(12.ed.). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

- Shrivastava, S. & Prasad, V., (2019). "Importance of Effective Communication Strategies to Improve Workplace Communication". Blue Eyes Intelligence Engineering & Sciences Publication. <https://doi.org/10.35940/ijrte.C1047.1183S319>
- Schrumpf, F., Crawford, D. K. & Bodine, R. J. (1997). Peer mediation conflict resolution in school. Program guide (Revised Edition). Illinois: Research Press Company.
- Schrumpf, F. Crawford, Donna K. - Bodie, Richard J. ; Okulda Çatışma Çözme ve Akran Arabuluculuk (Çeviren: Gül Alabalık), İmge Kitapevi, Ankara, 2007.
- Silver, J. A., Hughes, J. D., Bornstein, R. A., & Beversdorf, D. Q. (2004). Effect of Anxiolytics on Cognitive Flexibility in Problem Solving. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 17(2), 93–97. <https://doi.org/10.1097/01.wmn.0000119240.65522.d9>
- Simon, V. A., & Furman, W. (2010). Interparental Conflict and Adolescents' Romantic Relationship Conflict. *Journal of Research on Adolescence*, 20(1), 188–209. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00635.x>
- Skelac, M. (2017). Conflicts in Communication Between Students and Teachers. *Život i škola*, LXIII (2), 58-59. Retrieved from <https://hrcak.srce.hr/195150>.
- Solomon, C. (2003). Transactional Analysis Theory: the Basics, *Transactional Analysis Journal*, 33 (1), 15-22. <https://doi.org/10.1177/036215370303300103>
- Soylu, Y., & Kağnıcı, D. Y. (2015). Evlilik Uyumunun Empatik Eğilim, İletişim Ve Çatışma Çözme Stillere Göre Yordanması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(43), 44-54.
- Spaho, K.(2013). 'Organizational Communication Conflict Management', Vol. 18, s.106, 111- 114.
- Spiro, R. J. ve Jehng, J.C. (1990). Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology For The Nonlinear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter. In D. Nix & R. Spiro (Eds.), *Cognition, Education and Multimedia: Exploring Ideas In High Technology*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Spiro, R. J. (1992). Cognitive Flexibility, Constructivism and Hypertext: Random Access Instruction for Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. (Ed. Duffy, T. M. ve Jonassen, D.): *Constructivism and the Technology of Instruction*: Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spiro, R. J., Collins, B. P., Thota, J. J., & Feltovich, P. J. (2003). Cognitive Flexibility Theory: Hypermedia for Complex Learning, Adaptive Knowledge Application, and Experience Acceleration. *Educational Technology*, 43(5), 5–10. <http://www.jstor.org/stable/44429454>.
- Statland, E., Sherman, S.E., Shover, K. G. (1971). *Empathy and Bird Order*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Suler, J. (1996). Mental Imagery In The Organization And Transformation Of The Self. *Psychoanalytic Review*, 83(5), s.657.
- Sumaiya, B., Srivastava, S., Jain, V., & Prakash, V. (2022). The Role of Effective Communication Skills in Professional Life. *World Journal of English Language*, 12(3), 134. Sciedu Press. <https://doi.org/10.5430/wjel.v12n3p134>
- Şimşek, M. Ş. (2002). *Yönetim ve Organizasyon*, (6. Baskı), Eğitim Yayınevi, Konya.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics (Sixth Edition)*. Boston: AllyAnd Bacon.

- Taşkın, Ü.(2012). *İletişim Becerisinin Çatışma Eğilimi ve Algılanan Ana-Baba Tutumları İle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Taştan, N. (2004). *Çatışma Çözme Ve Akran Arabuluculuğu Eğitimi Programlarının İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Çatışma Çözme Ve Akran Arabuluculuğu Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Taştan, S.(2008). “Örgütsel Çatışma Ve Çatışma Yönetimi”, <http://www.humanresourcesfocus.com/makale010.asp>.
- Tayfun, R.(2014) *Etkili İletişim ve Beden Dili*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Tek, İ. (2008). Okul Yöneticilerinin İletişim Becerisi ile Çatışmayı Yönetme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, İstanbul Kadıköy İlçesi Örneği, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Thompson, C. L., & Rudolph, L. B. (2000), *Counseling children*, Belmont, CA: Wadsworth.
- Toksöz, İ., & Kolburan, Ş. G. (2018). Evli Bireylerde Bağlanma Stilleri ve Bilişsel Esnekliğin İlişki Doyumuna Etkisi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 4(2), 17-34.
- Tonga, Z., Voltan-Acar, N. (2017). Titanik filminin akılcı duygusal davranışçı terapi açısından değerlendirilmesi. *Journal of Social and Humanities Science Research*, 4(5), 1069-1080. <https://doi.org/10.26450/jshsr.194>
- Tulunay, N. (1990). *Örgüt İçi Çatışmalar ve Çatışma Çözüm Yöntemleri İle İlgili Bir Araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Tutuş, A. (2019). *11- 14 Yaş Arasında Olan Ergenlerin Stresle Başa Çıkma Tarzları Ve Bilişsel Esneklik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Tutar, H., Yılmaz, M. K. (2005). *Genel İletişim Kavramlar ve Modeller*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Türkçapar, M. H. (2008). *Bilişsel Terapi Temel İlkeler ve Uygulamalar*. Ankara: HYB Yayıncılık.
- Ünal, C. (1972). İnsanları Anlama Kabiliyeti, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 5 (3): 71-93. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000383
- Üzümcü, B., & Müezzın, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25. <https://doi.org/10.19126/suje.325679>
- Yan, Z., Pei, M., & Su, Y. (2017). Children’s empathy and their perception and evaluation of facial pain expression: An eye tracking study. *Frontiers in Psychology*, 8, 2284. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02284>
- Yeşil, K., H. (2019). *Aile Hekimlerinin Ve Uzman Hekimlerin Empati Ve Bilişsel Esneklik Düzeylerinin Kişilerarası İlişki Tazları Üzerine Olan Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldız, Y.(2020). Amerikan Güzeli’ Filminin Akılcı Duygusal Davranışçı Terapi ve Bilişsel Terapinin Bazı Kavram ve Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 219-232. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.479531>

- Yılmaz, M. K. ve Tutar, H. (2005). *Genel iletişim: kavramlar ve modeller*. (5. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, Ö., Karahoca, D., ve Karahoca, A. (2016). The Effects Of Problem Based Learning On Cognitive Flexibility, Self-Regulation Skills And Students' Achievements. *Global Journal of Information Technology: Emerging Technologies*, 6(1), 86-93. <https://doi.org/10.18844/gjit.v6i1.394>
- Walen, S. R., DiGiuseppe, R., & Dryden, W. (1992). *A practitioner's guide to rational-emotive therapy* (2th edn.). New York, NY, US: Oxford University Press.
- Wall, J. A. Jr., ve Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21,515-558. <https://doi.org/10.1177/014920639502100306>
- Warden, D., & MacKinnon, S. (2003). Prosocial Children, Bullies and Victims: An Investigation Of Their Sociometric Status, Empathy and Social Problem-Solving Strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(3), 367–385. <https://doi.org/10.1348/026151003322277757>
- Weiner, B.(1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Wixted, Ellen K.; Sue, Irene J.; Dube, Sarahjane L. M.S.; and Potter, Alexandra S. Ph.D. (2016), "Cognitive Flexibility and Academic Performance in College Students with ADHD: An fMRI Study", UVM Honors College Senior Theses. Publisher: UVM ScholarWorks.
- Wyschogrod, E. (1981). Empaty and Sympaty As Tactile Encounter. *J Med Philos*, 6, 25-43. <https://doi.org/10.1093/jmp/6.1.25>
- Voltan Acar, N.(2008) , *İnsan İlişkileri ve İletişim*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.10.
- Vowles, K. E., & McCracken, L. M. (2010). *Comparing the role of psychological flexibility and traditional pain management coping strategies in chronic pain treatment outcomes. Behaviour Research and Therapy*, 48(2), 141–146. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2009.09.011>
- Zengin, E. (2019). Transaksiyonel Analiz Ego Durumlarının İletişime Etkisi Bağlamında “Ters Yüz” Filminin Analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (1) , 30-51. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adusobed/issue/47467/430196>.
- Zhou, Q. and Others (2002). “The Relations of Parental Warmth and Positive Expressiveness to Children’s Empathy-Related Responding and Social Functioning: A Longitudinal Study” *Child Development*, 73 (3) 893-915. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00446>
- Zıllıoğlu, M. (2007). *İletişim Bilgisi ve Tanımı* (Ed: Aysun Yüksel). İletişim Bilgisi. Eskişehir: Açıköğretim yayınları.
- Zong, J., Cao, X. Y., Cao, Y., Shi, Y. F., Wang, Y. N., Yan, C., & Chan, R. C. (2010). Coping flexibility in college students with depressive symptoms. *Health and Quality of Life Outcomes*, 8(66), 1-6. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-8-66>

EKLER

EK1

Ölçek İzinleri

Çatışma Eğilimi ve Empatik Eğilim Ölçeği İzin

Merhaba Sayın Hocam,
Ben Şeyma Altunok. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde 2020-2021 öğretim yılından itibaren Yüksek lisans eğitimi almaya başladım. ' Bilişsel Esnekliğin Empati ve İletişim Çatışmaları ile İlişkisi' konusunda tez çalışması yapmaktayım. Çalışmamda sizin geliştirmiş olduğunuz ÇATIŞMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ ve EMPATİK EĞİLİM ÖLÇEĞİ' NDEDEN atıf kurallarına uygun bir şekilde yararlanmak istediğimi ve söz konusu ölçekleri kullanabilmem için gerekli izni vermenizi temenni ederim. Saygılarımla.

Şeyma Hanım merhaba,

Kaynak göstererek ölçekleri çalışmalarınızda kullanmanızda sakınca yoktur.

İyi çalışmalar

Bilişsel Esneklik Envanteri İzin

Merhaba Sayın Hocam,
Ben Şeyma Altunok. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nde 2020-2021 öğretim yılından itibaren Yüksek lisans eğitimi almaya başladım. ' Bilişsel Esnekliğin Empati ve İletişim Çatışmaları ile İlişkisi' konusunda tez çalışması yapmaktayım. Çalışmamda sizin Türkçe'ye uyarladığınız Bilişsel Esneklik Envanteri' nden atıf kurallarına uygun bir şekilde yararlanmak istediğimi ve söz konusu envanteri kullanabilmem için gerekli izni vermenizi temenni ederim. Saygılarımla.

Merhaba,
Ölçeği kullanabilirsiniz.
İyi çalışmalar dilerim.

EK2

Kişisel Bilgi Formu

Bu form ve ölçeklerde dolduracağınız bilgiler üniversite öğrencilerinin bilişsel esnekliklerinin, iletişim çatışmaları ve empati arasındaki ilişkiyi ve demografik açıdan ilişkiyi araştıran bilimsel bir çalışmada faydalanmak adına kullanılacaktır. Sizden istenen aşağıda sıralanan cümlelerin her birini okuyarak, bu cümledeki fikre ne oranda yakınsınız, bunu belirtmenizdir. Eğer bu cümledeki fikir size tamamen uygun geliyorsa kesinlikle katılıyorum, hiç uygun gelmiyorsa hiç katılmıyorum kutucuğunu işaretlemeniz gereklidir.

Sıralanan cümlelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur; sadece ölçekleri cevaplayanların kişisel görüşleri önemlidir. Bu yüzden, aklınıza ilk gelen cevabı vermeniz uygun olacaktır. Desteğiniz için teşekkürler.

Şeyma ALTUNOK

Cinsiyetiniz	<input type="radio"/> Kadın	<input type="radio"/> Erkek				
Yaşınız					
Sınıf Düzeyiniz	<input type="radio"/> 1	<input type="radio"/> 2	<input type="radio"/> 3	<input type="radio"/> 4		
Okuduğunuz Anabilim Dalı	<input type="radio"/> Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü	<input type="radio"/> Temel Eğitim Bölümü	<input type="radio"/> Eğitim Bilimleri Bölümü	<input type="radio"/> Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü		
Anne Eğitim Düzeyi	<input type="radio"/> İlkokul	<input type="radio"/> Ortaokul	<input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> Üniversite	<input type="radio"/> Okur-yazar değil	
Baba Eğitim Düzeyi	<input type="radio"/> İlkokul	<input type="radio"/> Ortaokul	<input type="radio"/> Lise	<input type="radio"/> Üniversite	<input type="radio"/> Okur-yazar değil	
Mezun Olunan Lise Türü	<input type="radio"/> Fen Lisesi	<input type="radio"/> Anadolu Lisesi	<input type="radio"/> Sosyal Bilimler Lisesi	<input type="radio"/> İmam Hatip Lisesi	<input type="radio"/> Meslek Lisesi	<input type="radio"/> Açıköğretim Lisesi
Akademik Başarı Puanı	<input type="radio"/> 1.sınıf	<input type="radio"/> 2.51-3.00	<input type="radio"/> 2.00-2.50	<input type="radio"/> 3.01- 4.00		

EK3

Bilişsel Esneklik Envanteri

EK2. Bilişsel Esneklik Ölçeği

	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
1.Durumları "tartma" konusunda iyiyimdir.					
2.Karar vermeden önce çok sayıda seçeneği dikkate alırım.					
3.Zor durumlara değişik açılardan bakmayı tercih ederim.					
4.Bir davranışın nedenini anlamak için önce, elimdeki dışında ek bilgi edinmeye çalışırım.					
5.Olaylara başkalarının bakış açısından bakmayı denerim.					
6. Kendimi başkalarının yerine koymakta başarılıyım.					
7.Zor durumlara farklı açılardan bakmak önemlidir.					
8. Zor durumlarda nasıl davranacağıma karar vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.					
9.Durumlara farklı bakış açılarından bakarım.					
10.Bir davranışın nedenini düşünürken mevcut bütün bilgileri ve gerçekleri dikkate alırım.					
11.Zor durumlara karşılaştığımda önce bir durup çözüm için farklı yollar düşünmeye çalışırım.					
12.Zor durumlara karşılaştığımda birden çok çözüm yolu bulabilirim.					
13.Zor durumlara tepki vermeden önce birçok seçeneği dikkate alırım.					
14.Zor durumlara karşılaştığımda karar vermekte güçlük çekerim.					
15.Zor durumlara karşılaştığımda kontrolümü kaybediyordum gibi hissederim.					
16. Zor durumlara karşılaştığımda öyle strese girerim ki sorunu çözecek yol bulamam.					
17.Zor durumlara baş etmek için çok sayıda değişik seçeneğin olması beni sıkıntıya sokar.					
18.Zor durumlara karşılaştığımda ne yapacağımı bilemem.					
19.Hayatta karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmeyi becerebilirim.					
20.Zor durumlarda, şartları değiştirecek gücümün olmadığını hissederim.					

EK4

Çatışma Eğilimi Ölçeği

		Tamamen Aykırı (1)	Oldukça Aykırı (2)	Kararsızım (3)	Oldukça Uygun (4)	Tamamen Uygun (5)
1	Başkalarının problemi beni kendi problemim kadar ilgilendirir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2	Sık sık bahse tutuşurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3	Başkalarından kendim için bir şey istemek bana güç gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4	Bazen iyi niyetim karşımdaki tarafından yanlış anlaşılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5	Son zamanlarda sık münakaşa eder oldum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
6	Yakınlarımla zevklerim genellikle uyuşur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
7	Bazen alınganlığım tutar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
8	Öfkemi içime attığım olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
9	Hatamın yüzüme söylenmesi beni rahatsız eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
10	Yakınlarıma zaman zaman küserim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
11	Konuşurken kelime oyunu yapmayı sevmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
12	Birisyle tartışırken dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerindedir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
13	Özür dilemek bana güç gelir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
14	Şu anda dargın olduğum hiç kimse yok.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
15	Aşk olduğumda bunu ona rahatlıkla söylerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
16	Lades tutuşmayı severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
17	Konuşurken sözümün kesilmesine kızırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
18	Sahip olduğum kişisel özelliklerden hoşnutum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
19	Dünyadaki her insanın sevecek bir yanı olduğuna inanırım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
20	Bazen incir çekirdeğini doldurmayan nedenlerden tartışmaya girerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
21	Bazı tartışmalarda çok sinirlenip odayı terk ettiğim olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
22	Mesleğimden memnunum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
23	Çok sinirlendiğimde gözüm hiç kimseyi görmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
24	Yaşamı seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

		Tamamen Aykırı (1)	Oldukça Aykırı (2)	Kararsızım (3)	Oldukça Uygun (4)	Tamamen Uygun (5)
25	Sinirli bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
26	Bazen birisiyle konuşurken yüzüne baktığım halde sözlerini dinlemediğim olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
27	Bir tartışmada hatamı anlarsam hemen kabul ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
28	Öyle tanıdıklarım var ki, ne söyleseler sinirime dokunur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
29	Bazı kişiler içimden kızır yüzlerine söylemem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
30	Bazen yanlış anlaşılma korkusuyla fikrimi açıklamadığım olur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
31	Tartışmalarda genellikle, ortaya attığım bir fikirden kolay kolay vazgeçmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
32	Değiştirmek istediğim bazı huylarım var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
33	Hatalı olduğu fark etsem de açıkça kabul etmek güç gelir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
34	İnsanların beni yeterince sevdiklerinden emin değilim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
35	İnsanlara çabuk kırılıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
36	İnsanların çoğu bencildir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
37	Arkadaşlarım uysal ve anlayışlıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
38	İnsanların çoğu üzerine vazife olmayan işlere karşılar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
39	Emir almak beni rahatsız eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
40	Bir düşüncemi başkalarına etmekte güçlük çekerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
41	Dargın olduğumuz için selam vermediğim kişiler var.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
42	İnsanlar beni tam olarak anlamıyor.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
43	Bazen öfkeye kapılıp karşımdakini azarlarım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
44	Çevremde çok sevilen bir insanım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
45	Karşımdakinin övülmesi rahatsız etmez.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
46	İnsanlarla genellikle iyi geçinirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
47	Küs olduğum biriyle barışmak istediğimde, ilk adımı atmakta güçlük çekmem.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
48	Başkalarının derterini dinlemek beni genellikle sıkır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
49	Kendimden her bakımdan hoşnutum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
50	Bazen birisine öyle kırılıyorum ki uzun süre huzurum kaçır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
51	Yakınlarım duygu ve düşüncelerimi tamamen değil kısmen paylaşırlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
52	Öğüt vermeyi severim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
53	Genelde insanlara güvenirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK5

Empatik Eğilim Ölçeği

EK 5. Empatik Eğilim Ölçeği

Aşağıda 20 cümle bulunmaktadır. Her bir ifadeyi dikkatlice okuyarak kendinizi en iyi tanımlayan seçeneği işaretleyiniz. Eğer bu cümledeki fikir size tamamen uygun geliyorsa beni tamamen tanımlıyor(5), hiç uygun gelmiyorsa beni hiç tanımlamıyor(1) seçeneğini işaretleyiniz.

İFADELER	1	2	3	4	5
1.Çok sayıda dostum var.					
2. Film seyrederken bazen gözlerim yaşarır.					
3. Sıklıkla kendimi yalnız hissedirim.					
4. Bana dertlerini anlatanlar yanımdan ferahlamış ayrılırlar.					
5.Başkalarının problemleri beni kendi problemlerim kadar ilgilendirir					
6.Duygularımı başkalarına iletmede güçlük çekerim					
7. İnsanların film seyrederken ağlamaları tuhafıma gider.					
8. Birisi ile tartışırken bazen dikkatim onun söylediklerinden çok vereceğim cevap üzerinde yoğunlaşır.					
9. Çevrede çok sevilen bir insanım.					
10. Televizyondaki filmler mutlu sona ulaşınca rahatlarım.					
11. Düşüncelerimi başkalarına iletmede güçlük çektiğim olur.					
12. İnsanların çoğu bencildir.					
13.Sinirli bir insanım.					
14. Genellikle insanlara güvenirim.					
15.İnsanlar beni tam olarak anlamıyorlar.					
16.Girişken bir insanım.					
17. Bir yakınıma derdimi anlatmak beni rahatlatır.					
18. Genellikle hayatımdan memnunum.					
19. Yakınlarım bana sık sık dertlerini anlatırlar.					
20. Genellikle keyfim yerindedir.					

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı, Soyadı: Şeyma ALTUNOK

EĞİTİM DURUMU

Lisans: 2016-2020 KAEÜ, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

Yüksek Lisans: KAEÜ, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı

YAYINLAR

Altunok, Ş., Kargı, T., & Baltacı, Ö. (2021). 2010-2020 YILLARI ARASINDA SİBER ZORBALIK İLE İLGİLİ LİSANSÜSTÜ TEZLER ÜZERİNE BİR İNCELEME. Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1), 57-71.

Aydın, D. & Altunok, Ş. "INVESTIGATION OF GRADUATETHESES ON COGNITIVE FLEXIBILITY IN TURKEY(2018-2022)". 2.Uluslararası 21. YY. Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri(Burdur, 8-10 Haziran 2023). Ed. Mehmet Karaca vd. 1(1), s.68, 2023. Burdur.

SUNUMLAR, KATILINAN KONFERANSLAR, KONGRELER

2.Uluslararası 21. YY. Eğitim Araştırmaları Kongresi(INER CONGRESS).