

T.C
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE
ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET BUĞA

GAZİANTEP
MAYIS 2010

T.C
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ
İLE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AHMET BUĞA

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT

GAZİANTEP
MAYIS 2010

T.C
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN
DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÇATIŞMA YÖNETİMİ
STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

AHMET BUĞA

Tez Savunma Tarihi: 12 / 05 / 2010

Sosyal Bilimler Enstitüsü Onayı

Yrd. Doç. Dr. Ahmet AĞIR
SBE Müdürü

Bu tezin Yüksek Lisans tezi olarak gerekli şartları sağladığımı onaylarım.

Yrd. Doç. Dr. Habib ÖZGAN
Enstitü ABD Başkanı

Bu tez tarafımızca okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT
Tez Danışmanı

Jüri Üyeleri:

İmzası

Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT (Jüri Başkanı)

Yrd. Doç. Dr. Eyyüp ÖZKAMALI

Yrd. Doç. Dr. Recep BİNDAK

ÖZET

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİ İLE ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

BUĞA, Ahmet

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT

Mayıs 2010, 114 Sayfa

Bu tezin temel amacı ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır.

Araştırmanın evreni Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise söz konusu okullarda görev yapan öğretmenlerden rastgele seçilmiş olan 310 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri ölçekleri ile toplanmıştır.

Araştırmanın verileri çift yönlü varyans analizi tekniği ile test edilmiştir. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden “bütünleştirme”, “uzlaşma” ve “uyma” puanlarının duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinden “uyma” stratejisi puanları arasında anlamlı fark saptanmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin kullanılan çatışma yönetimi stratejilerinden hiçbiri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ortak etkilere bakıldığında ise duygusal zekâ ve cinsiyetin sadece hükmetme, duygusal zekâ ve kıdemine ise sadece kaçınma stratejisi üzerinde anlamlı etki oluşturduğu sonucu elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Duygusal Zekâ, Çatışma Yönetimi Stratejileri

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS AND CONFLICT MANAGEMENT STRATEGIES OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

BUĞA, Ahmet

M.A. Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Asist. Prof. Dr. Mehmet MURAT

May 2010, 114 Pages

The basic aim of this master's thesis is to display the relationship between emotional intelligence levels and conflict management strategies of the primary school teachers.

The scope of the study is comprised of primary school teachers in the central districts of Şahinbey and Şehitkamil in the province of Gaziantep. Then, the sample of the study consists of 310 teachers randomly chosen among the teachers in the schools mentioned. The data of the research have been collected with emotional intelligence and conflict management strategies scales.

The data of the study have been calculated using two-way Anova. As a result of the statistical analyses, it has been found out that the teachers having high emotional intelligence level has higher points of "integrity", "compromise" and "adaptation" among conflict management strategies than those with level of emotional intelligence. A meaningful difference has been determined among the "adaptation" strategy, one of the conflict management strategies used by the teachers, according to the gender variable. It has been concluded that teachers' years of employment does not have meaningful impact on any of the conflict management strategies.

When common effects are handled, it is seen that emotional intelligence and gender have meaningful influence on only domination and emotional intelligence and years of employment on the avoidance strategy.

Key words: Emotional Intelligence, Conflict Management Strategies

ÖN SÖZ

Bu çalışmada, her geçen gün daha da önem kazanan duygusal zekâ kavramı ile çatışma yönetimi stratejilerinin incelenmesinin eğitim öğretim sürecinin daha sağlıklı ve verimli devam etmesi yolunda yöneticilerden öğretmenlere kadar eğitim alanında yer alan herkese farklı bir bakış açısı ve katkı sağlayacağı düşüncesiyle hazırlanmıştır.

Araştırmanın her aşamasında değerli fikir ve görüşleriyle yardımlarını bir an olsun esirgemeyen değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet MURAT'a; araştırmanın analiz kısmında benimle değerli bilgilerini paylaşan Yrd. Doç. Dr. Recep BİNDAK'a; araştırmanın birçok aşamasında bilgilerinden istifade ettiğim değerli hocam Habib ÖZGAN'a; araştırma süreci boyunca bilgi ve desteklerini esirgemeyen sayın hocam Doç. Dr. Zeynep HAMAMCI'ya ve tezin yazımında bana yardımcı olan değerli meslektaşım Arş. Gör. Ökkeş ESENDEMİR'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yine tezin hazırlanma sürecinde benden manevi desteklerini esirgemeyen annem, kardeşlerim ve sevgili eşim Yıldız BUĞA'ya yürekten teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmalarımın dolaylı yeterince zaman ayıramadığım biricik oğlum Mustafa Mert BUĞA'ya da sevgilerimi sunuyorum.

Ahmet BUĞA

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No</u>
ÖZET	i
ABSTRACT	ii
ÖN SÖZ	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
KISALTMALAR	xi
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Arka Planı.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	3
1.3. Alt Problemler.....	3
1.4. Araştırmanın Amacı.....	4
1.5. Araştırmanın Önemi.....	4
1.6. Sayıtlılar.....	5
1.7. Sınırlılıklar.....	5
1.8. Tanımlar.....	5
2. KAYNAK ÖZETLERİ	7
2.1. DUYGU.....	7
2.2. ZEKÂ.....	10
2.2.1. Zekâ Tanımları.....	10
2.2.2. Zekâ Kuramları.....	11
2.2.2.1. Zekâyı Tek Faktörlü Bir Yapı Olarak Açıklayan Kuramlar.....	11
2.2.2.2. İki Faktör Kuramı.....	12
2.2.2.3. Çoklu Faktörler Teorisi.....	12
2.3. ÇOKLU ZEKÂ.....	14

2.3.1. Dil Zekâsı.....	14
2.3.2. Mantıksal- Matematiksel Zekâ	14
2.3.3. Görsel-Uzamsal Zekâ	15
2.3.4. Müzikal Zekâ	15
2.3.5. Bedensel- Kinestetik Zekâ	15
2.3.6. Sosyal Zekâ.....	15
2.3.7. İçsel Zekâ.....	16
2.3.8. Doğacı Zekâ.....	16
2.4. DUYGUSAL ZEKÂ	16
2.4.1. Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi	16
2.4.2. Duygusal Zekâ Tanımı ve Özellikleri.....	17
2.4.3. Duygusal Zekâ Modelleri	20
2.4.3.1. John D. Mayer ve Peter Salovey Modeli	21
2.4.3.2. Bar-On Modeli	22
2.4.3.3. Robert K. Cooper & Ayman Sawaf modeli	25
2.4.3.4. Daniel Goleman Modeli.....	28
2.5. ÇATIŞMA	31
2.5.1. Çatışma Tanımları.....	31
2.5.2. Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar	33
2.5.2.1. Geleneksel Yaklaşım.....	33
2.5.2.2. Davranışçı Yaklaşım	34
2.5.2.3. Etkileşimci Yaklaşım	34
2.5.3. Örgütsel Çatışma Türleri	35
2.5.3.1. Niteliğine Göre Çatışmalar	35
2.5.3.2. Ortaya Çıkış Şekline Çatışmalar	36
2.5.3.3. Taraflarına Göre Çatışmalar.....	36
2.5.3.4. Örgüt İçindeki Yerine Göre Çatışmalar	39
2.5.4. ÇATIŞMA KAYNAKLARI.....	39
2.5.4.1. Örgütsel Yapıya İlişkin Faktörler.....	39
2.5.4.1.1. Sınırlı kaynaklar	39
2.5.4.1.2. Yönetim Biçimindeki Farklılıklar	39
2.5.4.1.3. Rekabetçi Ödüllendirme Sistemleri.....	40
2.5.4.1.4. Yönetim Alanı ile İlgili Belirsizlikler	40

2.5.4.1.5. Fonksiyonel Bağımlılık	40
2.5.4.1.6. Denetim Biçimi	40
2.5.4.1.7.Örgütün Büyüklüğü	40
2.5.5.1.8. Ortaklaşa Karar.....	41
2.5.4.1.9.Değişim ve Belirsizlik	41
2.5.4.2. Bireysel Davranışlara İlişkin Faktörler	41
2.5.4.2.1. Statü Farklılıkları.....	41
2.5.4.2.2. Kişilik	41
2.5.4.2.3. Amaç Farklılıkları	41
2.5.4.3. İletişime İlişkin Faktörler	42
2.5.4.3.1. Algılama Farklılıkları	42
2.5.4.3.2. Yetersiz Bilgi Alışverişi	42
2.5.4.3.3. Anlam Güçlüğü	42
2.5.5. Çatışmanın Sonuçları	42
2.5.5.1. Çatışmanın İşlevsel Sonuçları	42
2.5.5.2. Çatışmaların işlevsel olmayan sonuçları	43
2.5.6. Çatışma Yönetimi	43
2.5.6.1. Çatışma Yönetimi Stratejileri.....	43
2.5.6.1.1. Bütünleştirme	44
2.5.6.1.2. Uyuma-İtaat Etme	45
2.5.6.1.3. Hükmetme	45
2.5.6.1.4. Kaçınma.....	45
2.5.6.1.5. Uzlaşma	46
2.5.6.2. Uygun Strateji Seçimi	46
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	48
2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar	48
2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar.....	54
3. MATERYAL VE YÖNTEM.....	59
3.1. YÖNTEM.....	59
3.2. Araştırmanın Deseni.....	59
3.3. Evren ve Örneklem.....	59
3.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	60
3.5. Verilerin Toplanması ve Çözümü	61

4. BULGULAR VE TARTIŞMA	63
4.1. Öğretmenlerin Betimsel Değişkenlere Göre Dağılımları	63
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular	63
4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	64
4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular	66
4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular	69
4.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	72
4.2.4. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular.....	75
4.3. TARTIŞMA.....	79
SONUÇ VE ÖNERİLER	85
KAYNAKLAR	90
EKLER	98
EK A. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	99
EK A.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU	100
EK A.2. BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ	101
EK A.3. ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ	106
EK B. RESMİ YAZIŞMALAR	111
ÖZGEÇMİŞ/VITAE	114

TABLOLAR LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Tablo 2.1. Dört boyutlu duygusal zekâ modelinin, zekâyla ve kişilikle olan ilişkisine odaklı incelenmesi.....	22
Tablo 2.2. Bar-On modeline göre duygusal zekâ boyutları	24
Tablo 2.3. Daniel Goleman'ın duygusal zekâ boyutları ve bunların yapıtaşları.....	30
Tablo 2.4. Örgütsel çatışma konusunda geleneksel ve modern yaklaşımlar.....	35
Tablo 2.5. Çatışma yönetimi stratejilerinin kullanımının uygun ve uygun olmadığı durumlar	47
Tablo 4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre dağılımları	63
Tablo 4.2. Bütünleştirme alt boyutunun duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri	64
Tablo 4.3. Bütünleştirme puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre çift yönlü varyans analizi sonuçları	64
Tablo 4.4. Bütünleştirme alt boyutunun duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri.....	65
Tablo 4.5. Bütünleştirme puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre çift yönlü varyans analizi sonuçları	66
Tablo 4.6. Hükmetme alt boyutunun duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri	67
Tablo 4.7. Hükmetme puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre çift yönlü varyans analizi sonuçları.....	67
Tablo 4.8. Hükmetme alt boyutunun duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri	68
Tablo 4.9. Hükmetme puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre çift yönlü varyans analizi sonuçları	69
Tablo 4.10. Uzlaşma alt boyutunun duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri	70
Tablo 4.11. Uzlaşma puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre çift yönlü varyans analizi sonuçları.....	70
Tablo 4.12. Uzlaşma alt boyutunun duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri	71

Tablo 4.13. Uzlaşma puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre çift yönlü varyans analizi sonuçları	72
Tablo 4.14. Kaçınma alt boyutunun duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri	73
Tablo 4.15. Kaçınma puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre çift yönlü varyans analizi sonuçları.....	73
Tablo 4.16. Kaçınma alt boyutunun duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri	74
Tablo 4.17. Kaçınma puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre çift yönlü varyans analizi sonuçları	75
Tablo 4.18. Uyma alt boyutunun duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri.	76
Tablo 4.19. Uyma puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre çift yönlü varyans analizi sonuçları.....	76
Tablo 4.20. Uyma alt boyutunun duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri	77
Tablo 4.21. Uyma puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre çift yönlü varyans analizi sonuçları	78

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa No</u>
Şekil 2.1. Cooper ve Sawaf' ın dört köşe taşı modeli	27
Şekil 2.2. Çatışmaların taraflarına göre sınıflandırılması	38
Şekil.2.3. Çatışma yönetim stratejileri modeli	44
Şekil 2.4. Örgütsel çatışmayı yönetme süreci	46

KISALTMALAR

İÖÖ	: İlköğretim Okulu
IQ	: Intelligence Quotient
EQ	: Emotional Quotient
EI:	Emotional Intelligence
ESI	: Emotional-Social Intelligence
EQ-i	: Emotional Quotient Inventory
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TMMS	: Trait Meta-Mood Scale
MSCEIT	: Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölüm sekiz alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde araştırmanın şekillenmesine yardımcı olan teorik arka plana yer verilmiştir. İkinci alt bölümde araştırmanın problem cümlesi, üçüncü alt bölümde ise problem cümlesine ilişkin alt problemlere yer verilmiştir. Araştırmanın amacı dördüncü alt bölümde, araştırmanın önemi ise beşinci alt bölümde sunulmuştur. Sonraki üç bölümde ise sırasıyla araştırmanın sayıtlıları, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Arka Planı

Eğitim, farklı yönleri ön plana çıkarılarak farklı biçimlerde tanımlanabilecek bir kavramdır. Nitekim eğitimin ne olduğuna dair bugüne kadar birbirinden farklı birçok tanım yapılmıştır. Alanyazınına bakıldığında (Selçuk, 1994; Sönmez, 2007; Aşılıoğlu, 2007; Özbay, 2006), eğitimin daha çok yaşam boyu devam eden ve bireylerin gelişimi açısından son derece önemli işlevleri içeren bir süreç olarak tanımlandığı görülmektedir.

Eğitimin program, öğrenci ve öğretmenden oluşan üç temel ögesi bulunmaktadır. Ancak, öğretim süreçlerinin etkili ve verimli kılınmasında bu üç bileşenden en önemli ögenin öğretmen olduğu konunun uzmanlarınca dile getirilmiştir (Arslan, 2007:252). Bu bağlamda, öğretmenlerin kendilerine düşen sorumlulukları yerine getirebilmeleri açısından bazı temel becerileri taşımaları gerekmektedir. Bu temel becerilerden en önemli olanlarından birinin de toplumsal yaşamda sıkça karşılaşılan çatışmaları etkin bir biçimde yönetebilmekten geçtiği söylenebilir.

Çatışma toplumsal yaşamın kaçınılmaz bir ögesidir. Farklı kişiliklerin, farklı değerlerin, inançların, tutumların olağan bir sonucu olarak yaşanan çatışmalar

kaçınılması güç bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Karip, 2003:vii; Eren, 2007:553).

Okullarda çatışmaların yaşanma olasılığı daha yüksektir. Çünkü okullar farklı yaşların, farklı etnik kökenlerin, sosyo-ekonomik düzey olarak değişkenlik gösteren, bireysel olarak da çok farklı bireyleri bir arada bulundurması açısından diğer kurumlara oranla daha farklı bir özellik göstermektedir (Gordon, 2002:209). Farklılıklardan kaynaklanan bu çatışmaların birey ve örgüt lehine olabilmesi çatışmaların nasıl yönetildiği ile ilişkilidir. Etkin bir şekilde yönetilen çatışmalar olumlu sonuçlar doğurabilmektedir (Akkirman, 1998).

Çatışmanın kaçınılmaz olması, çatışmanın olumsuz olmasını gerektirmez, çatışmanın nasıl yönetildiği, çatışmanın sonucunu olumluya çevirebilmektedir (Karip, 2003:3). Çatışma yönetiminde bireylerin duyguları ön plana çıkmaktadır. Çatışma durumlarında bireyler genellikle gerçekçi davranış biçimleri yerine daha çok duygusal tepkiler sergilemekte ve yaşanan durumların sonucunu öngörememektedirler. Bu yüzden bireylerin duygusal yetenekleri, düşünme tarzları, esneklik, açıklık, kendine güven, empati gibi özellikler çatışma yönetiminde önem arz etmektedir. Bireylerin kendi duygularını yönetebilme kabiliyetine sahip olmaları yaşadıkları çatışmaları da etkin bir şekilde yönetebilmelerini mümkün kılacaktır (Özdemir ve Özdemir, 2007).

Bu noktada karşımıza duygusal zekâ kavramı çıkmaktadır. Duygusal zekâ; hem kendimizle hem başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanımak, anlamak ve duyguları etkin bir şekilde kullanabilme yeteneğidir. Yani, diğer insanların beklenti ve ihtiyaçlarını, güçlü ve zayıf yönlerini duygular aracılığıyla anlayabilmek, stresli durumlarda güçlü olabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi biri olmak için sahip olunması gereken bir yetkinliktir (Baltaş, 2006:7).

Günümüzde öğretmenlerin ne gibi özelliklere sahip olmaları gerektiği konusunda bir mutabakat olmamasına karşın yapılan son çalışmalar ve incelemeler duygusal zekâsı yüksek iş görenlerin daha çok talep edildiğini ortaya koymaktadır ve öğretmenler okullarda görev yapan iş görenlerin en önemlisi olması nedeniyle öğretmenlerin de yüksek duygusal zekâyâ sahip olmaları beklenebilir bir durumdur (Titrek, 2006:327). Bu bağlamda duygusal zekânın, hem bireyler hem de örgütler açısından önemle ele alınması gerektiği söylenebilir.

1.2. Problem Cümlesi

Resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Alt Problemler

Araştırmanın ana problemine bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden bütünleştirme stratejisini kullanmalarında;

- a) Duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?
- b) Duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?

2. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetme stratejisini kullanmalarında;

- a) Duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?
- b) Duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?

3. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden uzlaşma stratejisini kullanmalarında;

- a) Duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?
- b) Duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?

4. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınma stratejisini kullanmalarında;

- a) Duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?
- b) Duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?

5. Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden uyma stratejisini kullanmalarında;

- a) Duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?

- b) Duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri üzerinde duygusal zekâ, cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkilerinin anlamlı olup olmadığını ortaya koymaktır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Duygusal zekâ kavramı henüz yeni bir kavram olmasına karşın birçok alanda kendisini göstermekte ve her geçen gün daha da önem kazanmaktadır. Duygusal zekâ kavramının özünde duygular yer almaktadır. Duyguların öneminin ise sadece duygusal zekâ ile birlikte değil aslında çok uzun dönemlerden beri insan yaşamının her alanında büyük önem arz ettiği bilinmektedir.

Her gün hayal kırıklığından sevince, korkudan rahatlamaya kadar birçok farklı duyguyu yaşadığımız ortamlardan birisi de iş ortamlarıdır (Weisinger, 1998:21). Birçok farklı kişilik ve özelliğe sahip bireylerin bir arada olduğu iş ortamlarında bireylerin hem kendi duygularını hem de diğer bireylerin duygularını tanıması, duygularını kontrol edebilmesi, duygusal ipuçlarını yakalayabilmesi ve çözümleyebilmesi; hem bireysel hem de örgütsel açıdan işleyişin sağlıklı bir şekilde yürüebilmesini ve ortaya çıkan sorunların etkin bir şekilde çözümlenebilmesini sağlayabilecektir.

Çünkü bireysel ve örgütsel amaçlar gerçekleştirilirken diğer bireylerle etkileşim halinde olunmaktadır ve bireylerarası etkileşimin olduğu her durumda çatışmaların yaşanması kaçınılmazdır (Rahim, 2001:1).

Eğitim-öğretim sürecinde de bireysel ve örgütsel amaçlar gerçekleştirilirken öğretmenlerin kendilerinin ve diğerlerinin duygularının farkında olabilme, diğer bireylerle iyi ilişkiler kurabilme, empati, dürtü kontrolü, stresli durumlarla baş edebilme ve ortaya çıkan çatışmaları etkin bir şekilde yönetebilme kabiliyeti gibi özel becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Bu da duygusal zekâ kavramının ele alınmasıyla mümkün olacaktır.

Bu araştırmada; ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile kullandıkları çatışma yönetimi stratejilerinin cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri açısından incelenmesinin okullarda yaşanan çatışmaların çözümüne yönelik olarak; öğretmenlere, yöneticilere ve eğitim alanında görev yapan uzmanlara

önemli bilgiler sağlayacağı, böylelikle eğitim-öğretim sürecinin daha sağlıklı bir şekilde işleyişine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejilerinin ilköğretimde görev yapan öğretmenlerle yapılan benzer bir çalışmaya rastlanmaması da araştırmanın diğer bir önemini oluşturmaktadır.

1.6. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin kendilerine verilen Kişisel Bilgi Formunu, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğini ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğini içtenlikle ve samimi bir şekilde cevaplamışlardır.
2. Kullanılan veri toplama araçları ulaşılmak istenen bilgileri elde etmede yeterlidir.
3. Araştırma için seçilen örneklem grubu araştırma evrenini temsil etmektedir.
4. İlköğretim okullarında farklı türde çatışmalar yaşanmaktadır.
5. İlköğretim okulu öğretmenleri, çatışmaların yönetilmesinde birtakım stratejiler kullanmaktadırlar.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırmada elde edilen veriler örneklemeyle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri ölçme araçları ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

- **Duygu:** Herhangi bir zihin, his, tutku çalkantısı ya da devinimi; herhangi bir şiddetli ya da uyarılmış zihinsel durumdur (Goleman, 2007a:373).
- **Zekâ:** İnsanın öğrenme sürecinde, anlama, kavrama, parçaları veya bilgileri ilişkilendirme, bütünleştirme, değerlendirme, yorumlamalar yapma aşamalarında yönlendirici olan bilişsel ve duyuşsal özelliklerdir (Güney, 2000:225).
- **Duygusal Zekâ:** Bireyin kendisini ve başkalarını etkin bir biçimde anlamasını, kendisini ifade etmesini, diğer insanlarla ilişki kurabilmesini ve günlük ihtiyaçlarıyla en iyi şekilde başa çıkabilmesini sağlayan duygusal ve sosyal yetilerin bir bütünüdür (Bar-On, 2006).
- **Çatışma:** Sosyal varlıkların (bireyler, gruplar, örgütler vb.) kendi içlerinde veya birbirleri arasında uyumsuzluk, anlaşmazlık ve çekişme

yaşamaları durumunda ortaya çıkan etkileşimli bir süreçtir (Rahim 2001:18).

- **Çatışma Yönetimi:** Örgüt içindeki bireyler ya da gruplar arasındaki çatışma seviyesini kontrol altına alarak, taraflar arasındaki anlaşmazlık ve huzursuzluğun örgütün yararına olacak şekilde yönlendirilmesidir (Hampton vd., 1982:634; Akt: Akkirman, 1998).

İKİNCİ BÖLÜM

KAYNAK ÖZETLERİ

Bu bölümde duygu, zekâ, çoklu zekâ, duygusal zekâ ve çatışma yönetimi konularında kuramsal bilgiler ile yurtdışı ve yurtiçinde yapılan bazı araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. DUYGU

Duygular insan olmanın özünde yatan temel unsurlardan birisidir. Duygular insanların iç ve dış dünyaları arasındaki önemli bir bağıdır. Kimi zaman duygular davranışlar yoluyla bireylerin dış dünyayı etkilemesini sağlarken kimi zaman da dış dünyada gerçekleşen olay ve durumlar duygular aracılığıyla bireyleri etkilemektedir. Duygu kavramının tam olarak ne olduğu konusu ise eski dönemlerden beri merak edilen ve tartışılan bir konu olmuştur.

Alanyazınında da görüleceği üzere duygu kavramının çok farklı şekillerde tanımlanmış olduğu görülecektir. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Eski dönem filozoflarından olan Aristoteles (M.Ö. 384-322)'e göre duygular, neşeli ya da neşesiz zamanlarımızda algılarımız veya varsayımlarımızla birlikte ortaya çıkan refakatçilerdir (Konrad ve Hendl, 2005:22).

Feldman'a göre duygu; mutluluk, umutsuzluk ve hüznün gibi genelde hem fizyolojik hem de bilişsel tabanları olan ve davranışı etkileyen faktörlerdir (Çakar ve Arbak, 2004:27).

Mayer ve Salovey'e göre duygular; fizyolojik, bilişsel, motivasyona dayalı ve deneyimsel psikolojik sistemleri içeren organize tepkilerdir (Salovey ve Mayer, 1990:186).

Goleman ise duyguyu; bir his ve o hisse özgü belirli düşünceler, psikolojik ve biyolojik haller ve bir dizi hareket eğilimi olarak ifade etmektedir (Goleman, 2007a:373).

Yaşam enerjisi için ana kaynak olan duygular varoluşun ve hayata anlam katmanın temelini oluşturmaktadır (Baltaş, 2006:10). Duygular insan hayatına anlam katarlar. İnsan hayatının ve işinin gelişmesi ve sona ermesi sürecinde, bir değer ve anlamlar sistemi sağlarlar ve insan varlığının temelini oluştururlar. Bunun yanı sıra duygular bireylerin insan varlığının temel sorunlarıyla yüzleşmesini sağlarlar (Cooper ve Sawaf, 2000:8).

İnsanoğlunun varoluşundan beri karar anında seçim yapabilmek için kılavuzluk görevi yapan duygular akılla olan etkileşimini belli bir dengeye oturtmadığı zaman acı verici ve yok edici bir nitelik kazanırken dengeli bir ilişkide ise yol gösterici ve harekete geçirici fonksiyonuna devam ederler (Baltaş, 2006:10).

Duygular motivasyonun, bilginin, kişisel gücün, yetkinlik ve etkinin ana kaynağıdır. Duygular mantıklı düşünme ve sağduyu ile çelişmezler aksine çoğu zaman duygular sağduyulu ve mantıklı düşünmeyi zorlar, canlandırır ve başarıya ulaştırırlar (Cooper ve Sawaf, 2000:xiv).

Duygular çoğu zaman bireylerin düşüncelerini ve davranışlarını etkilemekte hatta düşünceler üzerinde baskın çıkmaktadır ve duygular insana hâkim olduğu sürece zekâ işlevselliğini kullanamamaktadır (Goleman, 2007a:30). Çünkü duygular insanlara yaptıklarını neden ve nasıl yaptığı hakkında bilgiler sağlarlar, duyguları bastırmak ise insanların bu bilgilere erişmesini engeller ve aslında duyguların bastırılması onları yok etmekten ziyade şiddetlendirmektedir (Güney, 2000:239). Duyguların tanınması ve yapıcı bir biçimde yönlendirilmesi ise zihinsel performansı artırmaktadır (Cooper ve Sawaf, 2000:xli). Sosyal yaşamda bireyler duygularını bastırmaktan ziyade onları yöneterek ve anlayarak daha kaliteli bir yaşam sürebilirler (Güney, 2000:239).

Duyguların bastırılması, duyguların sağlayacağı önemli bilgilere engel olunmasının tersine, duyguların yönetilmesi, onları anlamak ve bu anlaşılmiş duygulardan, durumlardan verimli bir şekilde yararlanmak demektir. Duygular, düşüncelerin, fizyolojik değişmelerin ve ruh durumunun dış etkilere karşı ortak bir tepkisi olduğundan dolayı bireyler bu unsurlardan her birini değerlendirerek duygularını yönetebilirler (Weisinger, 1998:15-16).

İnsan yaşamında karışımları, çeşitlemeleri, mutasyonları ve nüanslarıyla yüzlerce duygudan bahsedilebilir. Fakat hangi duyguların birincil, hangi duyguların asal hatta birincil duyguların var olup olmadığı tartışılan bir konudur. Buna rağmen bazı duygu kuramcıları duygu kümelerinin olduğunu öne sürmektedirler ve bu duygu kümelerini ise şu şekilde sıralamaktadırlar (Goleman, 2007a:373-374):

- Öfke; hakaret, içleme, kızma, gazap, tükenme, sinirlenme, düşmanlık,
- Üzüntü; kasvet, keder, can sıkıntısı, umutsuzluk, acı,
- Korku; kaygı, kuruntu, çekinme, ürkme, sinirlilik, tasa, hayret,
- Zevk; coşku, mutluluk, haz, sevinç, eğlenme, heyecan, gurur
- Şaşkınlık; merak, hayret, afallama, şok,
- İğrenme; tikslenme, aşağılama, küçük görme, hoşlanmama, hor görme,
- Utanç; mahcubiyet, pişmanlık, hayal kırıklığı, küçük düşme, suçluluk.

Konrad ve Hendl (2005:20) ise duyguları oluşturan bileşenler üzerine odaklanmışlardır. Onlara göre duygular dört ana bileşenden oluşmaktadır.

- Özel Bileşen; bireylerin duygu olarak tanımladığı ve ifade ettiği durumlardır.
- Bilgiye Dayalı Bileşen; algılama, değerlendirme ve duygusal anlarda davranışların kontrol edilmesidir.
- Psikolojik Bileşen; duygulara bağlı oluşan bedensel tepkileri ifade etmektedir.
- Değişken- Dışavurumcu Bileşen; duygusal durumlarda ortaya çıkan motorsal tepkileri ifade etmektedir.

Duygular; düşünmek ve planlamak, uzak bir hedefe hazırlanmayı sürdürebilmek, sorunları çözmek gibi yetenekleri engellediği ya da güçlendirdiği ölçüde, bireyler doğuştan sahip oldukları zihinsel yeteneklerini kullanma kapasitelerinin sınırlarını çizerek hayatta neler yapabileceklerini belirlerler (Goleman, 2007a:119).

2.2. ZEKÂ

2.2.1. Zekâ Tanımları

Zekâ insanları kendi aralarında farklılaştıran önemli bir ögedir. Zekâ kavramı başta psikoloji olmak üzere bilimin uzun dönemlerden beri üzerinde durduğu konuların başında gelmektedir. Bu süreç içerisinde yapılan incelemeler ve çalışmalar sonucunda zekâyâ ilişkin farklı görüşler ortaya atılmıştır. Zekâ kimi zaman zekâ testlerinin ölçtüğü nitelik olarak tanımlanırken kimi zaman bireyin öğrenme kapasitesi olarak tanımlanmıştır (Saban, 2005a:3). Zekâyâ ilişkin alanyazınında yapılmış olan tanımlara bakıldığında zekânın ne olduğuna ilişkin öne sürülen bu farklı görüşler açıkça görülmektedir.

Piaget'e göre zekâ; bireyin çevreye uyum sağlama yeteneğidir yani zeki insan hızla değişen çevre şartlarına diğer bireylerden daha kısa sürede uyum sağlayabilen ve uygun tepkiler veren kişidir (Çeçen, 2007:83).

Binet zekâyı; iyi muhakeme edebilme, iyi hüküm verebilme, eleştirel bir görüşe sahip olma şeklinde tanımlamıştır (Özgüven, 1994:163).

Willian Lois Stern zekâyı; “düşüncesini bilinçli olarak yeni bir işe yönlendirebilme konusunda genel bir beceridir; hayatın gerektirdiği yeni sorumluluk ve taleplere zihinsel olarak genel bir uyum sağlayabilmedir” şeklinde tanımlamıştır (Konrad ve Hendl, 2005:41).

Wechsler zekâyı; dünyayı anlayabilme, düşünebilme ve zorluklarla karşılaştığında kaynaklarını etkin şekilde kullanabilme becerisi olarak tanımlamıştır (Çakar ve Arbak, 2004:26).

Çoklu özellik gösteren kuramcılardan birisi olan Robert Stenberg gerçek hayatta etkin işlev görme becerisinin zekânın en büyük belirtisi olduğunu ifade etmiştir (İkiz, 2007:215).

Storrdad zekâyı; bireyin zor, karmaşık, soyut, ekonomik, gayeye uygun, sosyal değeri olan ve orijinal nitelikler taşıyan zihinsel davranışları yapabilme ve bu koşullar altında bireyin enerjisini davranışlar üzerine toplayabilme ve heyecanlara karşı koyabilme yeteneği olarak tanımlamıştır (Özgüven, 1994:163).

Güney (2000:225)'e göre zekâ; insanın öğrenme sürecinde, anlama, kavrama, parçaları veya bilgileri ilişkilendirme, bütünleştirme, değerlendirme, yorumlamalar yapma aşamalarında yönlendirici olan bilişsel ve duyuşsal özelliklerle yakından ilişkili bir kavramdır.

İkiz (2007:214)'e göre ise zekâ; soyut düşünme, akıl yürütme, problem çözme ve yeni bilgi edinebilme gibi becerilerin bileşimi olarak tanımlanmıştır.

1904 yılında bir Fransız psikolog olan Alfred Binet ve arkadaşları tarafından yapılan çalışmalar sonucunda ortaya çıkan ilk zekâ testleri sonucunda ise zekânın objektif olarak ölçülebileceği ve bunun IQ olarak bilinen tek bir sayıya indirgenebileceği görüşü zekâyâ ilişkin olarak yeni bir düşünce ortaya çıkarmıştır (Armstrong, 2000:1). Zekâyâ ilişkin olarak geliştirilen bu anlayış ise insanların zeki olanlar ve olmayanlar şeklinde kategorize edilmesine yol açmıştır. Yani zeki olmak için gerekli olan tek ölçüt IQ olarak görülmüştür ve insanların ya doğuştan zeki olduğu ya da olmadığı ve bunun için yapılacak bir şeyin söz konusu olmadığı düşüncesi yıllarca benimsenmiştir (Saban, 2005a:5).

2.2.2. Zekâ Kuramları

Zekâ üzerinde yapılan bilimsel çalışmalar ve incelemeler sonucunda zekâ hakkında farklı anlayışlar ortaya çıkmaya başlamıştır.

2.2.2.1. Zekâyı Tek Faktörlü Bir Yapı Olarak Açıklayan Kuramlar

Kuzgun (2006:18) zekâyı tek faktörlü bir yapı olarak gören kuramları aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Galton'un Zekâ Anlayışı: Galton zekâ konusuyla deneysel olarak ilgilenen araştırmacılardan en önemlisidir. Ona göre zekâ öğrenme gücü olarak ifade edilmiştir. Galton duyum keskinliği ile zekâ arasında ilişki olabileceğini düşünmüş ve insanlar arasında duyum keskinliği yönünden farklar olabileceği düşüncesi ile öncelikle duyumları ölçme gereğini duymuş ve bu konuda çalışmalar yapmıştır.

Piaget'in Zekâ Anlayışı: Piaget zekâyı; organizmanın çevre ile etkileşimindeki denge olarak tanımlamıştır. Ona göre her etkinliğin amacı dengeye ulaşmaktır, her ne kadar organizma ile çevresi arasında tam ve sürekli bir denge kurulamasa da tüm çabalar denge amaçlıdır.

Piaget zekânın işleyişini ve gelişimini biyolojik modelle açıklamıştır. Ona göre organizmanın büyümesi için çevresiyle etkileşimde bulunması zorunludur. Piaget burada özümleme ve uyma terimlerini kullanmıştır. Özümleme; insanların dış çevreden gelen bilişsel uyarıcıları bilişsel şemasına uydurup sindirmesidir. Uyma ise; insanın bilişsel şemalarını dış çevreden gelen uyarıcılara uydurmasıdır (Başaran, 2005:149) Zihnin uyum süreciyle organizmanın uyum süreci arasında benzerlik kuran Piaget bunu şöyle örneklemiştir: İpe asılmış bir halka ile ilk defa karşılaşan bir

çocuk onu tutmaya ve yakalamaya çalışacaktır yani onu tanımaya çalışacaktır. Bu durumda çocuk daha önceki yaşantılarını gözden geçirecek ve yeni nesneyi ona göre yorumlayacaktır. Nesnenin geçmiş yaşantılarca değiştirilerek zihne alınması özümlemedir. Yeni yaşantının çocuğu değiştirmesi ve daha sonra karşılaşıacağı bu ve benzeri nesnelere ya da uyarılara karşı davranışı ilk defa olacağından, farklı olacaktır bu ise uyma sürecidir.

Sonuç olarak Piaget zekânın insanın çevresine uyumunu sağlayan, özümleme ve uyma süreci ile işleyen tek bir güç olduğunu savunmuştur.

2.2.2.2. İki Faktör Kuramı

Spearman bireylerin genel zekâları ile çeşitli derslerdeki başarıları ve duyum keskinlikleri arasındaki ilişkiyi uzun süre incelemiştir (Kuzgun, 2006:18). Test puanları üzerinde faktör analizi tekniğini kullanarak yaptığı analizlerin sonucunda zihnin tek ve genel bir yetenek olmadığını, iki temel faktörden meydana geldiğini ifade etmiştir. Spearman bu faktörlere genel yetenek “g” ve özel yetenek “s” adını vermiştir. Genel yetenek “g” faktörünün tüm zihinsel faaliyetlerde rol oynayan genel bir zihinsel enerji özel yetenek “s” faktörünün ise bir işin yapılmasında gerekli olan genel zihinsel yetenekten ayrı olarak ihtiyaç duyulan zihinsel bir güç olduğunu ifade etmiştir (Özgüven, 1994:166).

Spearman’a göre insanlar sahip oldukları “g” ve “s” faktörleri bakımından farklılıklar göstermektedir. Zekâyı ölçmek demek “g” faktörünü ölçmek demektir yani “g” faktörü zekâdır (Özgüven, 1994:166).

Spearman yaptığı araştırmalarda, bazı zihinsel etkinliklerde birden çok özel faktörün rol oynadığını görmüş ve bunu Grup Faktör kavramıyla ifade etmiştir. Grup Faktör kavramı ise genel zihni yeteneğin dışındaki bazı özel yeteneklerde ortak olarak rol alan faktörler olarak tanımlanmıştır (Kuzgun, 2006:18).

2.2.2.3. Çoklu Faktörler Teorisi

Yapılan çalışmalar sonucunda zekânın birçok yeteneği içinde barındıran daha kapsamlı bir yapı olarak gören farklı anlayışlar ortaya çıkmıştır. Bu anlayışlar aşağıdaki gibidir:

Thorndike’in Zekâ Anlayışı: Thorndike’a göre zekâ “g” gibi sadece tek bir faktörle açıklanamaz çünkü çeşitli zihinsel problemlerin çözümünde birden fazla farklı faktörler rol almaktadır.

Thorndike zekâyı soyut zekâ, sosyal zekâ ve mekanik zekâ olmak üzere üç tür içinde sınıflamıştır. Soyut zekâyı sayı ve sözcük cinsinden sembolleri, sosyal zekâyı insanları anlama ve onlarla iyi ilişkiler kurabilme, mekanik zekâyı ise çeşitli araç, gereç ve makineleri anlama ve kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır (Özgüven, 1994:167).

Thorndike, zekânın düzey genişlik ve hız terimleri gibi üç yönü bulunduğunu ve bunlardan sadece birinin bilinmesi ile zekânın tanınamayacağını ifade etmiştir (Özgüven, 1994:167; Kuzgun, 2006:18).

Thurstone'un Zekâ Anlayışı: Thurstone zekânın genel bir faktör olmadığını söyleyerek birbirlerinden bağımsız birçok zihinsel becerinin merkezde olduğu bir teori ortaya atmıştır. Devreden faktör teorisi olarak da tanımlanan bu teori sözlü anlama kabiliyeti, kelime akıcılığı, rakamsal beceriler, algılama hızı, fiziksel olarak tasavvur edebilme, hafıza, düşünme ve problem çözebilme gibi başlıca yeteneklerin olduğunu öne sürmektedir (Konrad ve Hendl, 2005:46).

Guilford'un Zekâ Anlayışı: Guilford Thurstone'un belirlemiş olduğu yedi faktörün daha ince parçalara ayrılması gerektiğini ve bunların bir sistem içinde düşünülmesi gerektiğini savunmuştur (Kuzgun, 2006:23). Guilford'un "Zihnin Yapısı" adını verdiği bu kurama göre zihinsel nitelikler üç boyuta göre sınıflandırılmıştır (Özgüven, 1994:167).

İçerik: Zihinsel sürecin ne tür materyaller üzerinde olduğu ile ilgili olan boyuttur. Zihinsel sürecin içeriği "şekilsel", "sembolik" (sayılar, harfler vb.), "anlamsal" (sözcüklerin ifade ettiği fikir ve düşünceler) ve "davranışsal" (bireylerin kişilik ve tutumlarına ilişkin bilgiler) olmaktadır.

İşlem: Zihinsel içerik üzerinde ne tür analizler yapıldığı ne gibi süreçlerden geçtiği ile ilgili olan boyuttur. Zihinsel süreç sırasında yapılan "algılama", "belleme", "yaratıcı düşünme", "geleneksel düşünme" işlemleridir.

Ürün: Belirli içerikler üzerinde yapılan zihinsel işlemlerin sonucu elde edilenle ilgili olan boyuttur. Zihinsel içerikler üzerinde yapılan işlemler sonucunda elde edilen ürünler ise; "birimler", "sınıflar", "ilişkiler", "sistemler", "çeviriler" ve "doğurgular"dır.

Guilford'a göre bu boyutlardan birinin olmaması durumunda zihni etkinliğin varlığı düşünülemez. İçerik olmadan zihinsel işlem yapmak, zihni işlem yapmadan zihinsel ürün elde etmek olanaksızdır (Kuzgun, 2006:23).

2.3. ÇOKLU ZEKÂ

Howard Gardner insan zekâsının objektif bir şekilde ölçülebileceğini savunan geleneksel anlayışa karşı çıkararak zekânın tek bir faktörle açıklanamayacak kadar çok sayıda yetenekleri içerdiğini ileri sürmüştür. Gardner'a göre zekâ; bir kişinin bir veya birden fazla kültürde değer bulan bir ürün ortaya koyabilme kapasitesi, gerçek hayatta karşılaştığı problemlerle etkili ve verimli çözümler üretebilme becerisi ve çözüme kavuşturulması gereken yeni veya karmaşık yapıları problemleri keşfetme yeteneğidir (Saban, 2005b:40).

Howard Gardner'ın 1983 tarihli *Frames of Mind (Zihin Çerçevesi)* kitabı IQ görüşüne karşı çıkan bir bildiri niteliği taşıyordu. Gardner hayatta başarılı olmak için tek tip zekânın şart olmadığını, yedi temel çeşitlemesi olan geniş bir yetenekler yelpazesi olduğunu öne sürmüştür. Zekâ hakkındaki bu teorinin anahtar deyimini "çoğul"dur. Çoklu zekâ kuramı IQ'nun tek ve değişmez belirleyici olduğu standart kavramı çok aşmaktadır (Goleman, 2007a:67).

Gardner 1999 yılında yayımladığı "Intelligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı)" isimli eserinde yedi temel zekâ alanına yeni bir zekâ alanı ekleyerek çoklu zekâ teorisini yeniden formüle etmiştir (Saban, 2005a:6).

Çoklu zekâ teorisinin ortaya koymuş olduğu sekiz zekâ alanı şunlardır;

2.3.1. Dil Zekâsı

Dil zekâsı sözcüklerin etkili kullanımı, sözlü ve yazılı anlatımlarda dili iyi kullanabilme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Bu zekâ türünün gazeteci, politikacı, hatip, tiyatro yazarı vs. mesleklerde yüksek olması beklenir (Armstrong,2000:2).

Dil zekâsının kullanımı var olan bilgiyle yeni öğrenilen bilgi arasında bağ kurulabilmesini sağlamaktadır (Bümen,2002:9). Dil zekâsı bireylerin ikna yeteneği, bilgi sunma ve dilin özellikleri hakkında bir dilbilimci gibi dil ile ilgili tüm faaliyetleri kapsamaktadır (Saban, 2005a:7).

2.3.2. Mantıksal- Matematiksel Zekâ

Bu zekâ türü mantıksal ve sayısal sembollerini anlama ve kullanma yeteneği olarak tanımlanmıştır (Moran vd., 2006:25). Tümdengelim, tümevarım, düşünceler arasında ilişki kurabilme, akıl yürütme gibi yetenekleri kapsamaktadır (Bümen, 2002:11). Mantıksal- matematiksel zekâsı yüksek bireyler soyut işlemlere karşı çok duyarlıdır ve bu zekâ türüne sahip bireyler sayılarla çalışmayı severler, satranç ve dama gibi stratejik oyunlarla meşgul olmaktan haz alırlar ve sebep-sonuç ilişkisi

kurabilme yetenekleri oldukça gelişmiştir (Saban, 2005a:8). Bu zekâ alanı gelişmiş bireyler daha çok bilgisayar programcılığı, matematikçi veya bir istatistikçi gibi mesleklere daha yatkın bireylerdir (Armstrong, 2000:2).

2.3.3. Görsel-Uzamsal Zekâ

Bu zekâ türü göz, renk, biçim, derinlik, boyut ve ilişkilerini ayırıştırma gibi kabiliyetleri kapsamaktadır (Bümen, 2002:12). Bu zekâ türüne sahip bireyler çevrelerini objektif olarak gözleme, algılama ve değerlendirme sonucu edinilen bilgileri grafiksel olarak sergileme kapasitesi yüksek olan bireylerdir (Saban, 2005a:9).

Görsel-uzamsal zekâsı gelişmiş bireyler daha çok avcı, izci, rehber, mimar, ressam ve dekoratörlük gibi mesleklere yatkın bireylerdir. (Saban, 2005a:9; Armstrong, 2000:2).

2.3.4. Müzikal Zekâ

Bu zekâ türüne sahip bireylerin ritim, akustik düzen, melodi ve çevrelerindeki seslere karşı duyarlılığı yüksektir. Müzikal zekâsı yüksek bireylerin bir anlamda düşünme tarzları, olayları yorumlama biçimleri ve hayattaki iletişim tarzları müzikal bir özellik taşımaktadır (Saban, 2005a:10). Bu zekâ türü gelişmiş bireyler; besteci, müzisyenlik ve şarkıcılık gibi mesleklere yatkın bireylerdir.

2.3.5. Bedensel- Kinestetik Zekâ

Bu zekâ türü bireylerin tüm vücudunu, düşünce ve duygularının ifade edilmesinde kullanabilme yeteneğidir. Bu zekâ türü denge, koordinasyon, hız, beceriklilik, güç, esneklik gibi özellikleri kapsamaktadır (Armstrong, 2000:2). Vücut hareketlerini kontrol edebilmek, yorumlamak, vücut ve zihin arasında bir uyum oluşturabilme yeteneği olarak tanımlanabilir (Bümen, 2002:14).

Bu zekâ türüne sahip bireyler oyuncu, sporcu, dansçı, heykeltıraş ve tamircilik gibi mesleklere yatkın bireylerdir (Armstrong, 2000:2).

2.3.6. Sosyal Zekâ

Bu zekâ türü diğer insanların duygu ve düşüncelerini, ruh hallerini algılama ve ayırt etme kapasitesi olarak tanımlanabilir. Bu kapasite yüz ifadeleri, ses tonu, jest ve mimikleri yorumlayabilme gibi yetenekleri kapsamaktadır (Armstrong, 2000:2).

Bu zekâ türü güçlü olan bireyler empati yapmayı severler, kendi ayakları üzerinde durabilir ve başkalarına problem çözmede yardım ederler, grup içerisinde

lider bir durum sergilerler. Bunlar öğretmen, terapist ve pazarlamacılık gibi mesleklere yatkın bireylerdir (Saban, 2005a:12).

2.3.7. İçsel Zekâ

Bu zekâ türü bir bireyin kendini tanıması; duygu ve düşüncelerinin, amaçlarının, mizacının farkında olmasıdır. Kendi gücünü ve sınırlarını bilmesi, kendini anlama, kendini disipline etme ve öz saygı gibi yetenekleri kapsamaktadır (Armstrong, 2000:2).

2.3.8. Doğacı Zekâ

Bu zekâ türü bir bireyin hayvanlar ve bitkiler gibi yaşayan canlıları tanıma ve bu canlıları kendi içerisinde ayırt etme ve sınıflayabilme kapasitesi, aynı zamanda doğa ve doğal olaylara olan aşırı ilgi ve duyarlılık gibi yetenekleri kapsamaktadır (Saban, 2005a:14).

Gardner duygusal zekâ terimini kullanmamasına rağmen onun içsel ve sosyal zekâ kavramları duygusal zekânın kavramsallaştırılmasına temel teşkil etmiştir. Çünkü içsel zekâ bireyin kendi duygularını anlama kabiliyeti, sosyal zekâ ise bireyin başkalarının duygularını anlama kabiliyetidir (Rahim vd., 2002:303).

2.4. DUYGUSAL ZEKÂ

2.4.1. Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi

Sosyal yaşamda başarısız olan yüksek IQ'lu bireylerin yanında normal IQ'ya sahip bireylerin sosyal yaşamlarında yüksek başarı göstermeleri bilim adamlarının zihinlerinde sorular yaratmıştır (Güney, 2000:230). Wechsler ve Thorndike gibi bilim adamları zekânın bilişsel olmayan yönüne dikkat çekmişlerdir ve bilişsel olmayan bu boyutun insanın uyum sağlama ve başarı elde edebilmesi için önemli olduğunu vurgulamışlardır (Baltaş, 2006:6).

Howard Gardner'in IQ'ya karşı bir bildiri niteliği taşıyan çoklu zekâ teorisi zekâyâ ilişkin geleneksel yaklaşımların ötesinde yeni bir zekâ anlayışının ortaya çıkmasına yol açmıştır. Çoklu zekâ teorisi ile birlikte hayatta başarılı olmak için tek tip zekânın yeterli olmadığı, yedi temel çeşitlemesi olan geniş bir yetenekler yelpazesinin olduğu düşüncesi ortaya konulmuştur (Goleman, 2007a:67).

Harvard ve New Hampshire Üniversitesi psikologlarından Salovey ve Mayer ve daha sonra ise Goleman da eskiden beri süregelen klasik zekâ anlayışına karşı ileri sürdükleri yargılarla farklı bir boyut kazandırdılar ve duyguların önemini vurguladılar (Baltaş, 2006:6).

Duygusal zekâ kavramının akademik çevrelerde kullanılmasına ise ilk olarak ABD’de 1985 yılında bir doktora öğrencisi olan Wayne Leon Payne’nin “A study of emotion: Developing Emotional Intelligence; Self-integration; Relating to fear, Pain and Desire (Theory, Structure of reality, Problem-solving, contraction / expansion, tuning in/coming out/letting go)” başlığı taşıyan bir doktora tezi çalışmasıyla başlanmıştır (Becerem, 2004).

Duygusal zekâ kavramının tanımlanması ise ilk kez 1990 yılında Harvard ve New Hampshire Üniversitesi psikologlarından Peter Salovey ve John Mayer tarafından yapılmıştır. Duygusal zekâ kavramı başarı için önemli olan duygusal özellikleri (empati, duyguların farkındalığı ve ifade edilmesi, duyguların kontrolü, bağımsız olabilme, uyum yeteneği, kişilerarası problem çözebilme yeteneği, sebat, cana yakınlık, iyilikseverlik ve saygı) tanımlamak amacıyla kullanılmıştır (Shapiro, 1998:5).

Daha sonraları yapılan çalışmalar sonucunda duygusal zekâ insan yaşamının her alanında yerini almaya başlamıştır. Özellikle de iş hayatında ve eğitim alanında bireysel yetkinliklerin iş sonuçlarına yansımadaki etkisiyle duygusal zekânın öğrenilmesine büyük önem verilmeye başlanmıştır ve böylelikle bir anlamda bilişsel zekânın insanların hayatlarını sayısal verilerle ve sadece neden sonuç ilişkisi ile sınırlayışının ötesine geçilmiştir (Baltaş, 2006:6).

2.4.2. Duygusal Zekâ Tanımı ve Özellikleri

Duygusal zekâ kavramı İngilizcedeki karşılığı “Emotional Intelligence” sözcüklerinin kısaltılmış şekli olan EI olarak anılmakla birlikte literatürde daha çok “Emotional Quotient” sözcüklerinin kısaltılmış şekli olan EQ olarak kullanılmaktadır (Yılmaz, 2007:22-25).

Duygusal zekâ kavramının tanımı ise ilk olarak Salovey ve Mayer tarafından yapılmıştır. Onlara göre duygusal zekâ; kişinin kendi duygularını ve başkalarının duygularını tanımları, bunlar arasında ayırım yapabilmeleri ve kişinin duygularını kontrol etme ve düzenleme yoluyla düşünce ve eylemlerinde kullanma yeteneğini içeren bir sosyal zekâ türüdür (Salovey ve Mayer, 1990:189).

Duygusal zekâ kavramının günümüzde bu kadar popüler olmasında büyük katkısı olan Goleman (2007a:62)’a göre ise duygusal zekâ; kendini harekete geçirebilme, aksiliklere rağmen yoluna devam edebilme, dürtüleri kontrol ederek tatmini erteleyebilme, ruh halini düzenleyebilme, sıkıntıların düşünmeyi

engellemesine izin vermeme, kendini başkasının yerine koyabilme ve umut besleme şeklinde tanımlanmıştır.

Bar-On (2006)'a göre duygusal zekâ; bireyin kendisini ve başkalarını etkin bir biçimde anlamayı, kendisini ifade etmeyi, diğer insanlarla ilişki kurabilmeyi ve günlük ihtiyaçlarıyla en iyi şekilde başa çıkabilmesini sağlayan duygusal ve sosyal yetilerin bir bütünüdür.

Cooper ve Sawaf (2000:377) duygusal zekâyı; duyguların gücü ve kavrayışını, insan enerjisi, bilgi ve etki kaynağı olarak sezme, anlama ve etkili olarak uygulama yeteneği olarak tanımlamışlardır. Onlara göre insani duygular, çekirdek duyguların, içgüdüsel dürtülerin ve duygusal seçimlerin ortak paydasıdır. Eğer bireyler duygusal zekâyı güvenir ve saygı duyarsa kendilerini ve çevrelerindeki daha derin ve kapsamlı bir şekilde anlayabilirler.

Baltaş (2006:7)'a göre duygusal zekâ; bireyin kendisiyle ve başkalarıyla başa çıkabilmeyi kolaylaştıran duyguları tanıma, anlama ve etkin biçimde kullanma yeteneğidir. Yani başkalarının neyi istediklerini, neye ihtiyaç duyduklarını, güçlü ve zayıf yanlarını duyguları değerlendirerek anlayabilmek, stresle başa çıkabilmek ve insanların çevrelerinde görmek istedikleri gibi biri olmak için gerekli bir yetkinliktir.

Konrad ve Hendl (2005:13) ise duygusal zekânın kendini ve başkalarını motive edebilmek için, serinkanlılık, gayret, sebat ve yetenek gibi duygusal kalitenin bir kompozisyonu olduğunu ifade etmişlerdir.

Duygusal zekâ ile ilgili birçok tanım yapılmış olsa da en yalın anlamıyla duygusal zekâ duyguların akıllıca kullanımı yani olumlu sonuçlar elde edebilmek için duygulardan yararlanarak davranışlarımızı yönlendirmek olarak ifade edilebilir (Weisinger, 1998:12).

Weisinger (1998:81) duygusal zekânın bazı temel taşları olduğunu ifade etmiştir. Hiyerarşik ve basamaklar halinde olan özellikleri ise şu şekilde sıralamıştır:

- Duygunun tam ve doğru olarak kavranabilme, yorum ve tanımlama yeteneği.
- Kendinizi ya da başka bir kişiyi anlamada yardımcı olacaksa, gerek duyulduğu ve istendiği zaman duygulara ulaşabilme ya da onları üretebilme yeteneği.
- Duyguları ve onlardan gelen bilgiyi anlama yeteneği.

- Duygusal ve entelektüel gelişmeye itici güç olacak duyguları düzenleme yeteneği.

IQ'nun insanların gelecekteki başarılarını yordadığına ilişkin kuralın çok fazla sayıda istisnası vardır. Goleman (2007a:62) ve Cherniss (1998) IQ'nun bireylerin hayattaki başarılarına olan katkısının en fazla yüzde yirmi iken yüzde seksenlik oranın diğer faktörler tarafından belirlendiğini ifade etmektedirler.

Örneğin iş başarısı ile duygusal zekâ üzerine yapılan araştırmalar duygusal zekânın iş başarısındaki etkisinin bilişsel zekâyâ göre çok daha fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bilişsel zekânın iş başarısındaki etkisi ortalama %6 iken duygusal zekânın %27 oranında etki yaptığı görülmüştür. 1940'lı yıllarda Harvard Üniversitesi mezunlarından doksan beş öğrencinin orta yaşlara kadar izlenmesi sonucunda okulu başarıyla bitiren öğrencilerin kariyer, maaş ve verimlilik gibi durumlarda kendilerinden daha düşük başarıyla mezun olmuş olan arkadaşlarına oranla çok da ileri olmadıkları gözlenmiştir. Hatta bu öğrencilerin aile, aşk ve arkadaşlık ilişkilerinde de mutlu olmadıkları görülmüştür (Baltaş, 2006:7).

Konrad ve Hendl (2005:13)'e göre; insanların sadece bilişsel zekâyâ hayatta başarılı olması beklenemez ancak duygularla ilişkilendirildiği zaman başarı yakalanabilir. Kendi duygularını tanıyan ve duygularını yönetebilen ayrıca başkalarının duygularını anlayabilen duygusal yetenekli kişilerin gerek özel hayatlarında gerekse iş yaşamlarında diğer kişilere göre daha avantajlı oldukları söylenebilir (Goleman, 2007a:65).

Hem zekâ hem de duygusal zekâ birbirinden ayrılması mümkün olmayan kompleks yeteneklerdir. Duygusal zekânın bireyin zekâ potansiyelini bütünüyle ortaya çıkardığından Goleman duygusal zekâyı zekâ için temel şart olarak kabul etmiştir (Konrad ve Hendl, 2005:54). Duygusal zekâ ve bilişsel zekâ birbirinin alternatifi değil de birbirinin tamamlayıcısı oldukları daima gözden kaçırılmaması gereken bir noktadır (Güney, 2000:230; Baltaş, 2006:7; Goleman, 2007a:74).

Duygusal zekâ insanların doğuştan sahip oldukları ya da olmadıkları bir özellik değil tam tersine yükseltilebilen, geliştirilebilen bir nitelik taşımaktadır. Bilişsel zekâdan farklı olarak duygusal zekânın geliştirilebilir olması ise tüm insanlara önemli bir fırsat sunmaktadır (Weisinger, 1998:21; Baltaş, 2006:8; Konrad ve Hendl, 2005:16). Goleman'ın "duygusal zekâ bilişsel zekâ kadar, hatta ondan daha güçlüdür ve öğrenilebilir" saptaması duygusal zekâyâ büyük bir önem kazandırmıştır (Baltaş, 2006:8).

Duygusal zekâ insanlara iş, aile, sosyal ve özel hayatlarında çok önemli avantajlar sağlamaktadır. Duygusal farkındalık insanların iç dünyalarına açık olmaları demektir ve iç dünyalarından gelen sesleri duyabilen duygusal zekâsı yüksek bireyler hayatta karşılaştıkları her türlü seçimlerini (eş seçimi, meslek seçimi vb.) daha başarılı yapabilmektedirler ve kendi istekleriyle diğer insanların istekleri arasında sağlıklı bir denge kurabilmektedirler (Segal, 1997:11).

Bütün sosyal ilişkilerin temeli sağlıklı iletişim kurmaktır. Çünkü iletişim insanlar arasındaki bağıdır ve bu bağ kişilerarası ilişkilerin gelişmesini sağlar. Duygusal zekâsı yüksek bireyler insanlarla sağlıklı iletişim kurmakta başarılıdırlar ve sosyal ilişkilerinde oluşan sürtüşmeler veya olumsuzlukları çözümlenmede yetkin bir özellik göstermektedirler (Güney, 2000:240). İş hayatında başarı, evlilikte, başkalarıyla olan ilişkilerde ve sosyal hayatta mutlu olabilmek için duygusal zekâyı ihtiyaç vardır. Çünkü duygusal zekâsı yüksek olan bireylerin özel ve iş hayatlarında karşılaştıkları sorunları çözebilme potansiyelleri de yüksek olmaktadır. (Konrad ve Hendl, 2005:10-15).

Kendi duygularını tanıyan ve yönetebilen ayrıca diğer insanların duygularına, beklentilerine ve ihtiyaçlarına karşı duyarlı bireylerden oluşan iş ortamlarında bireyler arasında güvene dayalı ilişkiler vardır. Bu bireyler kendilerini ve başkalarını belirlenen amaç doğrultusunda teşvik eder ve daima olumlu düşünme tarzını koruyarak motivasyonlarını en üst seviyede tutmaya çalışırlar. Bunun sonucu olarak da ortaya çıkan çatışmalar ve sorunlar yıkıcı olmadan çözüm sağlayacak şekilde sonuçlandırılır (Baltaş, 2006:50; Weisinger, 1998:12).

2.4.3. Duygusal Zekâ Modelleri

Duygusal zekâ modelleri iki temel yaklaşım altında geliştirilmiştir. Bunlardan birincisi yetenek modeli, diğeri ise karma modeldir.

Yetenek modeli; duygusal zekâyı bir yetenekler grubu olarak tanımlamakta ve duygusal bilgilerin öneminden ve bu bilgilerden hareketle mantık yürütmenin potansiyel kullanımları üzerinde durmaktadır. Karma modeller ise duygusal zekâyı sosyal beceriler, özellikler ve davranışların karışımı olarak ele almakta ve duygusal zekânın kişiyi ulaştıracağı başarılarla ilişkin olumlu vaatlerde bulunmaktadır (Cobb ve Mayer, 2000).

2.4.3.1. John D. Mayer ve Peter Salovey Modeli

John D. Mayer ve Peter Salovey'in duygusal zekâ modeli dört boyuttan oluşmaktadır. Bunların ilki olan duyguları algılama boyutu duygu sisteminden bilginin alınıp aktarılmasını içermektedir. İkinci boyut düşünceleri duyguyla kaynaştırmak, üçüncü boyut duyguyu anlamaktır. İkinci ve üçüncü boyut problem çözmeyi göz önünde tutan duygusal bilginin daha ileri süreçlerini içermektedir. Genel olarak düşünceleri duyguyla kaynaştırma boyutu bilişsel süreçleri geliştirmek için duyguları kullanmayı içerirken duyguyu anlama boyutu duygunun bilişsel süreçlerini içermektedir. Dördüncü boyut olan duyguyu yönetmek ise kendi duygularını ve başkalarının duygularını yönetmeyi içermektedir (Mayer vd., 2000a:107).

Duygusal zekânın ilk boyutu duyguları algılama ve hislerin ifade edilmesiyle başlar. Duygusal zekâ bu ilk boyut olmadan başlayamaz. Olumsuz bir duygu hissedildiğinde eğer kişi dikkatini başka bir yere veriyorsa duyguları hakkında bir şeyler öğrenmeyecektir. Duyguları anlamak; yüz ifadeleri, ses tonu sanat ve diğer kültürel eserlerle ifade edilen duygusal mesajları anlamayı, dikkate almayı ve yorumlamayı içermektedir (Mayer vd., 2000a:107).

Duygusal zekânın ikinci boyutu olan düşünceleri duyguyla kaynaştırmak; duyguların bilişsel sisteme nasıl girdiği ve düşünceye yardımcı olmak için bilişi nasıl değiştirdiği üzerine odaklanmaktadır. Bu değişiklikler bilişsel sistemin olayları farklı açılarından görmesini sağlar; örneğin şüpheli ve iyimser bakış açıları arasında gidip gelmek gibi (Mayer vd., 2000a:109).

Duygusal zekânın üçüncü boyutu olan duyguları anlamak boyutu; duyguları anlamayı ve duygularla muhakeme etmeyi içermektedir. Duyguların anlamlarını, birbirleriyle ilişkilerini, zamanla nasıl ilerlediklerini anlayabilen bir insan gerçekten insan doğasının ve kişilerarası ilişkilerin temel doğrularını anlayabilme kapasitesine sahiptir (Mayer vd., 2000a:109).

Duygusal zekânın dördüncü boyutu olan duyguyu yönetmek; bireyin kendini kızgın hissettikten sonra sakinleşebilmesi ya da diğer insanların kaygılarını yatıştırmak gibi kendi duygularını ve başkalarının duygularını yönetebilmeyi ve düzenlemeyi içermektedir (Mayer vd., 2000b:400).

Tablo 2.1. Dört boyutlu duygusal zekâ modelinin, zekâyla ve kişilikle olan ilişkisine odaklı incelenmesi

BOYUTLAR	ÖLÇÜNÜN TANIMI	ZEKÂ VE KİŞİLİKLE İLİŞKİSİ
DUYGUYU ALGILAMAK	Yüzlerde ve resimlerde duyguları tanıma yeteneği	Zekâyâ bilgi girdisi sağlar
DÜŞÜNCELERİ DUYGUYLA KAYNAŞTIRMAK	Duygusal bilgiyi kullanabilme ve düşünceyi zenginleştirmek amacıyla duygusal bilgiye yön verebilme yeteneği	Bilişsel görevlerde duygusal bilgileri kullanabilmek için düşünceyi düzenler
DUYGUYU ANLAMAK	İlişkilerde duygusal bilgileri kavrayabilme, bir duygudan başka bir duyguya geçebilme ve duygular hakkında sözel bilgileri kavrayabilme yeteneği	Duygular ve duygusal bilgi hakkında soyut değerlendirme ve mantık yürütme merkezidir
DUYGUYU YÖNETMEK	Kişisel ve kişilerarası gelişimi sağlayabilmek için duyguları ve duygusal ilişkileri yönetebilme yeteneği	Kişilik ve kişisel amaçlarla etkileşim halindedir

(Mayer vd.,2001)

Mayer ve Salovey'in duygusal zekâ çalışmaları yaklaşık 12 yıllık bir sürecin ürünüdür. Bu süreçte “duygusal zekâ” kavramı ortaya çıkmış, bu alanda pek çok çalışma yapılmış ve ölçekler geliştirilmiştir. Diğer duygusal zekâ modelleri Mayer ve Salovey'in temel varsayımlarından yola çıktığı için bu model diğer karma modellerin temelini oluşturmaktadır (Çakar ve Arbak, 2004).

2.4.3.2. Bar-On Modeli

Bar-On (2006)'a göre ESI (Emotional-Social Intelligence) birbirleriyle ilişkili beceri ve yeterlilikten oluşan beş temel bileşenden meydana gelmektedir.

Bunlar;

- Duyguları ve hisleri tanıma, anlama ve ifade edebilme becerisi
- Başkalarının hislerini anlayabilme ve onlarla ilişki kurabilme becerisi
- Kişisel yapıda ve kişiler arası oluşan problemleri çözebilme, değişim ve uyumu yönetebilme becerisi
- Duyguları kontrol edebilme ve yönetebilme becerisi
- Olumlu hisler yaratabilme ve kendi motivasyonunu sağlayabilme becerisi

Bar-On'a göre duygusal ve sosyal zeki olmak bireyin kendini anlaması ve duygularını etkili bir biçimde ifade etmesi, başkalarını anlaması ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilmesi, günlük istek, baskı ve zorlamaların başarılı bir şekilde üstesinden gelebilmesini sağlar. Duygusal ve sosyal zeki olmak bireyin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmasını, başkalarının duygu, düşünce ve isteklerinin farkında olmasını ve diğer insanlarla karşılıklı iyi ilişkiler kurabilmesini sağlar.

Sonuç olarak duygusal ve sosyal zeki olmak esnek ve gerçekçi kararlar alarak, sorunları çözerek, yeni durumlarla başa çıkarak kişisel, sosyal ve çevresel değişimi etkin bir biçimde yönetmek anlamına gelir ki bunun için bireylerin duygularını lehlerine olacak şekilde yönetmeleri gerekir. Ayrıca duygusal ve sosyal zeki olmak bireylerin iyimser, olumlu ve motivasyonlarının yüksek olmasını gerektirmektedir (Bar-On, 2006).

Tablo 2.2. Bar-on modeline göre duygusal zekâ boyutları

İçedönük Fonksiyonlar	Öz-Farkındalık ve Kendini İfade Etme
Öz-saygı	Bireyin kendisini tam olarak algılaması, anlaması ve kendisini kabullenmesi
Duygusal öz-farkındalık	Bireyin kendi duygularının farkında olması ve bunları anlaması
Girişkenlik	Bireyin kendisini ve kendi duygularını etkin ve yapıcı bir şekilde ifade etmesi
Bağımsızlık	Bireyin kendisine güvenmesi ve duygusal açıdan başkalarına bağımlı olmaması
Kendini gerçekleştirme	Bireyin kişisel amaçlarına ulaşmak için çabalaması ve kendi potansiyelini gerçekleştirmek için gayret etmesi
Kişilerarası Fonksiyonlar	Sosyal Farkındalık ve Kişilerarası İlişki
Empati	Bireyin başkalarının hislerini anlaması ve farketmesi
Sosyal sorumluluk	Bireyin içinde bulunduğu sosyal grupla özdeşleşmesi ve başkalarıyla işbirliği yapması.
Kişilerarası ilişki	Bireyin başkalarıyla karşılıklı tatmin edici ve iyi ilişkiler kurması
Stres Yönetimi	Duygusal Yönetim ve Düzenleme
Strese karşı tolerans	Bireyin duyguları etkin ve yapıcı bir biçimde yönetmesi
Dürtü kontrolü	Bireyin duyguları etkin ve yapıcı bir biçimde kontrol etmesi
Uyum Gösterebilme	Değişim Yönetimi
Gerçeği değerlendirme	Bireyin duygu ve düşüncelerini içsel algılamalarının dışında objektif bir biçimde değerlendirmesi
Esneklik	Bireyin yeni durumlara göre duygu ve düşüncelerini ayarlaması ve düzenlemesi
Problem çözme	Bireyin kişisel ve kişilerarası yapıda oluşan problemleri etkin ve yapıcı bir biçimde çözmesi

Tablo 2.2. (devam)

Genel ruh hali	Öz-motivasyon
İyimserlik	Bireyin pozitif olması ve hayatın aydınlık yönüne bakması
Mutluluk	Bireyin kendisinden, başkalarından ve genel olarak hayattan memnun olması

(Bar-On, 2006)

2.4.3.3. Robert K. Cooper & Ayman Sawaf modeli

Bu model “Dört Köşe Taşı Modeli” olarak adlandırılmaktadır. Bu modele göre duygusal zekânın dört köşe taşı vardır (Cooper ve Sawaf, 2000:3-285). Bunlar:

Duyguları Öğrenmek: Modelin ilk köşe taşı olan duyguları öğrenmek; duygusal dürüstlük, duygusal enerji, duygusal geribildirim ve pratik sezgi öğelerinden oluşmaktadır.

Duyguları öğrenmek; kaynağını inceltilmiş zekânın düşünsel derinliğinden değil, bizi var eden, kendi potansiyel ve amacımızı ortaya çıkarmak ve korumak için bizi motive eden enerjinin beslendiği insan kalbinin işlemesinden alan duygusal bilginin farkına varılması olarak tanımlanabilir. Duygusal bilgi, EQ’nun alfabetini, yazılımını ve kelime bilgisini öğrenmek ve duyguların doğuştan gelen bilgeliğinin farkına varılması, ona saygı duyulması ve değerlendirilmesi üzerine yoğunlaşmaktadır.

Duygusal Zindelik: Modelin ikinci köşe taşı olan duygusal zindelik; öz varlık, güven çemberi, yapıcı hoşnutsuzluk ve esneklik ve yenilenme öğelerinden meydana gelmektedir.

Fiziksel zindeliğin vücutta güç dayanıklılık ve esneklik oluşturması gibi duygusal zindelik de kalpte güç, dayanıklılık ve esneklik oluşturmaktadır. Duygusal zindelik bireyin temel kişisel değerlerini, karakterini ve onları canlı tutan ve yönlendiren duygularını anlamasını sağlamaktadır.

Duygusal zindelik aracılığıyla insanlar varlıklarına, gerçek yerlerine, yaşamlarına ve işlerine geniş bir açıdan bakarak belirlemeye ve işlemesine başlayabilmektedirler.

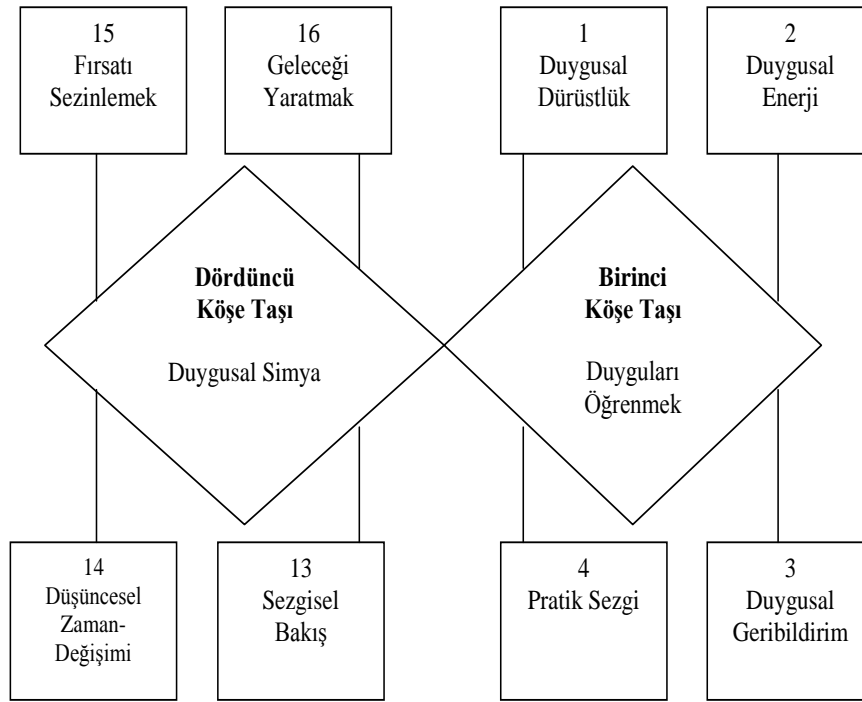
Duygusal Derinlik: Modelin üçüncü köşe taşı olan duygusal derinlik; özgün potansiyel ve amaç, adanmışlık, dürüstlüğü yaşamak ve yetki olmadan etki öğelerinden oluşmaktadır.

Duygusal derinlik bireyin temel karakter ve etkinliğini oluşturur. Bireyin potansiyelini, bütünlüğünü ve amacını gerçekleştirmesini sağlar.

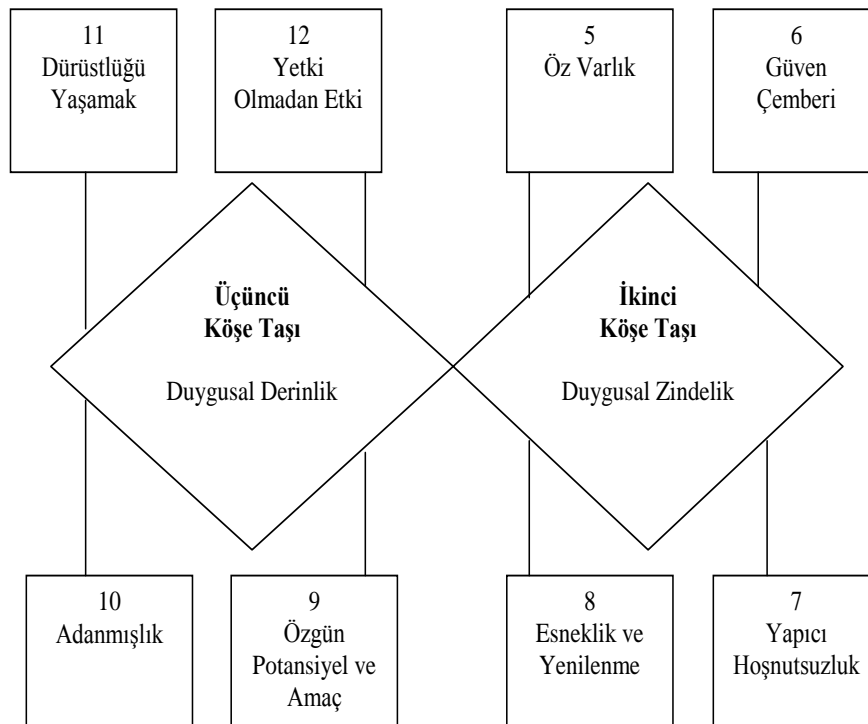
Duygusal Simya: Modelin dördüncü ve son köşe taşı olan duygusal simya; sezgisel akış, düşüncesele zaman- değişimi, fırsatı sezinlemek ve geleceği yaratmak öğelerinden oluşmaktadır.

Simya, değerinin az olduğu düşünölen basit bir maddenin daha değerli bir şey haline dönüştürme gücü veya işlemleri olarak ifade edilmektedir.

Duygusal simya ise bir anlamda otomatik olarak uzaklaştırmak ve reddetmektense bireyin kendi içinde ve başkalarına karşı hissettiği çeşitli duygusal frekansları ve yakınmaları hissetmesi, ayarlaması ve yönlendirmesi yani simyacı olmasını ifade etmektedir.



DUYGUSAL ZEKÂNIN DÖRT KÖŞE TAŞI



Şekil 2.1. Cooper ve Sawaf'ın dört köşe taşı modeli (Cooper ve Sawaf, 2000:xxxv)

2.4.3.4. Daniel Goleman Modeli

Goleman'ın duygusal zekâ modeli beş boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar ise şunlardır:

Özbilinç (Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması): Özbilinç bireyin iç dünyasında olup bitenlerin sürekli olarak farkında olmasıdır (Goleman, 2007a:77). Bireyin içinde bulunduğu anda neler hissettiğini bilmesi ve bu tercihleri karar vermede yol gösterecek biçimde kullanmasıdır (Goleman, 2007b:394). Ayrıca özbilinç kişinin kendi duygularının başkaları üzerinde yarattığı etkilerin farkında olmasını içermektedir (Rahim vd., 2002).

Özbilinç yoğun duygular altında işlevselliğini kaybedecek bir dikkat hali değil tam tersine en yoğun duygular altında bile bireyin kendine yönelik olabilmesini sürdüren tarafsız bir haldir (Goleman, 2007a:78). Duygularını tanıyan kişiler, hayatlarını daha iyi idare ederler; kiminle evleneceğinden hangi işe gireceğine kadar kişisel karar gerektiren tüm konularda ne düşündüklerinden daha çok emindirler (Goleman, 2007a:73).

Duygusal zekânın temelinde bireyin kendisini tanıması vardır. Kendini tanıyan duygu ve düşüncelerinde farkındalık düzeyi yüksek olan, güçlü ve zayıf yönlerini bilen bir birey duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını yönetebilir ve böylece kişiler arası ilişkilerinde olumlu ve yapıcı bir tutum sergileyebilir (Baltaş, 2006:18).

Duyguları İdare Edebilme (Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi): Duyguları idare edebilmek, hedeflere ulaşabilmek amacıyla bir zevkin tatminini erteleyebilmek ve kişinin olumsuz duygusal durumlardan kendisini çıkartıp toparlayabilme yeteneği olarak ifade edilmiştir (Goleman, 2007b:394).

Özbilinç temeli üzerinde gelişen duyguları idare edebilme yeteneği zayıf olan bireyler sürekli huzursuzlukla mücadele ederken, kuvvetli olanlar ise hayatın tatsız sürprizleri ve terslikleriyle karşılaştıktan sonra kendilerini daha kolay toparlayabilmektedirler (Goleman, 2007a:73).

Bireye sıkıntı veren duygulara hakim olabilmesi duygusal sağlığın anahtarı niteliğindedir. Çünkü fazla yoğun ya da uzun süreli duygular kişinin dengesini bozabilmektedir. Bu tek tip duygu hissedilmesi anlamına gelmemelidir. Hayatta düşüşler en az çıkışlar kadar hayata tat katar fakat bunların dengede olması gerekmektedir (Goleman, 2007a:89-90).

Motivasyon (Kişinin Kendisini Motive Etmesi): Motivasyon bireyi belli bir hedefe yönelik olarak belirgin amaçlar doğrultusunda enerjisini harcamasıdır (Weisinger, 1998:81).

Motivasyon bireyin başarısızlıklara rağmen amaçları doğrultusunda devam etmesi, başarısızlık korkusuyla değil de başarı elde etme umuduyla çalışmaya devam etmesi, amaçlara ulaşmak için değişimi kabullenmesidir (Rahim vd., 2002).

Duyguları bir amaç doğrultusunda toparlayabilme, dikkat edebilme, kendini harekete geçirebilme, kendine hakim olabilme ve yaratıcılık için gerekli olan motivasyon her başarının altında yatan özelliştir (Goleman, 2007a:73).

Empati: Empati, bir insanın kendisini karşısındaki insanın yerine koyarak onun duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlayabilmesidir (Dökmen, 1995:135-136). Empati insanların neler hissettiğini anlayabilme, onların gözüyle bakabilme ve çok farklı insanlarla dostluk kurup uyum sağlayabilmesidir (Goleman, 2007b:394). İhtiyaç duyduklarında insanlara duygusal destek sağlayabilme ve başkalarının duyguları ve davranışları arasında bağ kurabilme yeteneğidir (Rahim vd., 2002).

Empatinin kökeni özbilinçtir; bir birey kendi duygularına ne kadar açıksa hisleri okumayı da o kadar iyi becerebilir. Kendi duyguları hakkında yetersiz olan bireyler diğer insanların duygularını anlamada aciz kalırlar. Empati satıcılık ve yöneticilikten gönül ilişkileri ve ebeveynliğe, diğer insanların acılarını paylaşmaktan siyasal etkinliğe kadar çeşitli alanlarda karşımıza çıkan bir yetidir (Goleman, 2007a:137).

Sosyal Beceriler: Kişilerarası ilişkilerde duyguları yönetebilme sosyal durumları ve ilişki ağlarını doğru algılama, pürüzsüz etkileşimlerde bulunabilme ve bu yetenekleri ikna ve liderlik etmek, anlaşmazlıklarda uzlaşma sağlama amacıyla, işbirliği ve ekip çalışmalarında kullanabilme yeteneğidir (Goleman, 2007b:394).

Diğer insanların duygularını anlayabilmek ve bu duyguları yönlendirmek için harekete geçebilmek ve diğer insanların duygularını yönetebilmek insanlarla ilişki yürütme sanatının temelini oluşturmaktadır (Goleman, 2007a:156).

Sosyal beceriler başkalarıyla ilişkide etkili olmayı sağlayan yeteneklerdir; buradaki eksiklikler sosyal dünyada yetersizliğe ve kişilerarası ilişkilerde tekrarlayan sorunlara yol açarken, varlığı ise kişinin bir teması şekillendirmesine, başkalarını harekete geçirip teşvik etmesine, yakın ilişkilerini sürdürebilmesine ve insanları ikna edip etkilemesine ve rahatlamasına olanak tanımaktadır (Goleman, 2007a:157).

Şüphesiz insanlar bu beş boyuttaki yetenekler bakımından farklılık göstermektedirler. Fakat duygusal beceriler telafi edilebilir niteliktedir. Bu alanlardan her biri büyük ölçüde bir alışkanlıklar ve tepkiler bütünü temsil etmektedir fakat doğru çaba harçayarak ıslah edilebilirler (Goleman, 2007a:74).

Tablo 2.3. Daniel Goleman'ın duygusal zekâ boyutları ve bunların yapıtaşları

BOYUTLAR	BOYUTUN TANIMI	YAPITAŞLARI
1-Kişinin Kendi Duygularının Farkında Olması	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin herhangi bir duygu hissettiğinde onu tanıyabilme, izleyebilme ve bu bilgiyi kararlarını verirken kullanabilme yeteneği 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin özgüven duyabilmesi • Kişinin gerçekçi bir şekilde kendini değerlendirebilmesi • Kişinin kendiyle alay edebilmesi
2-Kişinin Kendi Duygularını Yönetmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin duygularını ve tepkilerini uygun bir şekilde yönetebilme, kendini sakinleştirebilme ve olumsuz duygular kontrolden çıkmadan önce onlarla başa çıkabilme yeteneği • Kişinin olumlu sonuçlar elde edebilmek için kısa vadede zevklerinin tatminini erteleyebilme yeteneği 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin güvenilir ve dürüst olabilmesi • Kişinin belirsizliğe karşı rahat olabilmesi • Kişinin değişikliğe açık olabilmesi
3-Kişinin Kendini Motive Etmesi	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin bir amaç doğrultusunda duygularını yönlendirebilme, karşılaştığı sorunlar ve engeller karşısında yılmama yeteneği • Kişinin “akış” durumuna geçebilme yeteneği 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin başarıya yönelik güçlü bir istek duyabilmesi • Kişinin başarısızlığın karşısında bile iyimser olabilmesi • Kişinin kendini örgüte adayabilmesi
4-Empati	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin diğer kişilerin duygu ve düşüncelerinin tarafsız bir şekilde farkında olabilme yeteneği • Kişinin kendisini başkalarının yerine koyabilme yeteneği 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin yetenek geliştirme ve korumaya yönelik uzmanlık geliştirebilmesi • Kişinin kültürlerarası hassaslık duyabilmesi
5-Sosyal Beceriler	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin sosyal durum ve ilişki ağlarını iyi kavrayabilme, diğer kişilerin duygularını yönetebilme ve diğer kişilerle sorunsuz geçinebilme yeteneği 	<ul style="list-style-type: none"> • Kişinin liderliği yönetmekte etkinlik gösterebilmesi • Kişinin ikna edici olabilmesi. Kişinin takımları oluşturabilmesi ve onlara liderlik edebilmesi

(Çakar ve Arbak, 2004)

2.5. ÇATIŞMA

2.5.1. Çatışma Tanımları

Bütün üretim ve hizmet faaliyetlerinin amacı olan insan, aynı zamanda örgütsel hedeflere ulaşmada ana kaynak olma özelliğini taşımaktadır. İnsanlar toplumsal ve kültürel çevrenin etkisiyle öğrenme, duygu, hatırlama, düşünme ve fizyolojik özellikler bakımından farklılaşmaktadırlar. Bu farklılıklar sonucunda insanlar farklı amaç, inanç, değer, tutum ve davranışlar sergilerler. Bu bireysel farklılıklar örgütsel yapıya ilişkin unsurların da etkisiyle kaçınılmaz bir şekilde çatışma olgusunu beraberinde getirmektedir (Topaloğlu ve Boylu, 2006). Çatışmanın alanyazınında genel olarak kabul gören bir tanımı hala bulunmamaktadır (Thomas, 1992).

Çatışmanın sözlükteki eş anlamları uyuşmazlık, zıtlasma ve savaştır (Gordon, 2002:153).

Koçel (2005:664)'e göre çatışma, iki veya daha fazla kişi veya grup arasındaki çeşitli kaynaklardan doğan anlaşmazlıktır.

Rahim (2001:18)'e göre çatışma; sosyal varlıkların (bireyler, gruplar, örgütler vb.) kendi içlerinde veya birbirleri arasında uyumsuzluk, anlaşmazlık ve çekişme yaşamaları durumunda ortaya çıkan etkileşimli bir süreçtir.

Başaran örgütsel çatışmayı; bağdaştırılamaz ayrılıkları ya da uzlaşmaz özellikleri olan işgörenler ve kümeler arasındaki etkileşim durumu olarak ifade etmektedir. Ayrıca birbiriyle etkileşen kişilerin çatışma davranışını bilişsel ve duygusal güçlerini etkileyen olaylara ve çelişiklere karşı yaptıkları tepkilerdir'' şeklinde ifade etmiştir (Başaran, 2004:323).

Kılıç (2001:87)'a göre çatışma; birey ve grupların kendi aralarında anlaşmazlık, farklılık ya da uyumsuzluk şeklinde ortaya çıkan dinamik bir süreçtir.

Örgütsel çatışma örgüt içindeki bireysel ve grupsal farklılıkların neden olduğu kaçınılmaz bir sonuçtur (Güney, 2000:22).

Bozdoğan (2004:260)'a göre çatışma; bir tarafın gereksinimlerinin diğer tarafın gereksinimlerine ters düşmesi, engellemesi ya da tarafların değerlerinin birbiriyle uyuşmamasından dolayı ortaya çıkan sürtüşmedir.

Eren (2007:553)' göre çatışma; bireysel ve grupsal farklılıkların kaçınılmaz sonuçlarından birisidir. Bir örgütte çatışma bireylerin ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylardır.

Stoneer ve Freeman (1984:391) çatışmayı; iki ya da daha fazla örgüt üyesi ya da grup arasında fonksiyonel bağımlılığı olan işlerde çalışmalarının gerekliliğinden ve/veya farklı statüler, amaçlar, değerler ya da algılamalara sahip olmalarından dolayı ortaya çıkan bir anlaşmazlık olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Özgan ve Gedikoğlu, 2008).

Gordon (2002:153)'a göre çatışma; bir bireyin davranışları diğer bireyin gereksinimlerine ters düşüyor, karşılanmasını engelliyor ya da bireylerin değerleri birbirleriyle uyuşmuyorsa, bu bireyler arasında çıkan anlaşmazlıklardır.

Çatışma, herhangi bir anlaşmazlıktır ve hayatın doğal bir parçasıdır; bireylerin gereksinimleri, istekleri, değerleri ve dürtüleri birbiriyle ters düştüğünde ortaya çıkabilmektedir. Çatışma sıradan bir anlaşmazlıktan, ciddi şiddet hareketlerine kadar geniş bir yelpazede görülme olasılığı olan bir olgudur (Selçuk ve Güner, 2001:55).

Çatışma hem bireyler hem de gruplar arasında zıtlasma ve anlaşmazlık süreci sonucunda ortaya çıkan ve örgütsel yaşamın kaçınılmaz bir özelliğidir (Wagner III ve Hollenbeck, 1992:477).

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı üzere çatışma olgusu çok çeşitli şekillerde tanımlanmıştır ve her tanımda kavramın farklı yönlerine vurgular yapılmıştır. Fakat zıtlasma, uyumsuzluk, kaçınılmaz olması, anlaşmazlık ve değerler arası farklılıklar gibi özelliklerin çatışma tanımlarının ortak noktaları olduğu görülmektedir.

Geçmişte çatışma, olumsuz bir olgu olarak değerlendirilirken günümüzde ise çatışmanın örgütler açısından bir işlevi olduğu ve yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasında önemli bir rol oynadığı kabul edilmektedir. Çatışmanın istenmeyen bir olgu olarak görülmesi ve bastırılmaya çalışılması ise örgütlerin yaratıcılık yeteneklerinin engellenmesi anlamına gelmektedir (Güney, 2000:21).

İnsanların diğer insanlarla etkileşim sürecinde oldukları her durumda çatışmalar yaşanacaktır (Gordon,2002:209). Bu iletişim ve etkileşim sürecinde toplumsal tarafların tercihlerinde, isteklerinde, değerlerinde, inançlarında ve çıkarlarında farklılıklar bulunduğu sürece çatışma devam edecektir. Çatışmanın kaçınılmaz olması, çatışmanın olumsuz olması anlamına gelmemektedir. Çatışmanın olumlu sonuçlar getirmesi için yapıcı bir yaklaşım ve bu yaklaşımın uygulanmasını olanaklı kılacak çatışma bilgi ve becerisine sahip olmayı gerektirmektedir (Karip, 2003:3-4).

Çatışma yeni görüşler ve seçenekler üretmeyi sağladığı için bir örgütsel güç olarak görülebilir. Bu gücün iyi yönetilmesi örgüte güç katarken, çatışmanın başıboş bırakılması ya da kötü yönetilmesi örgütün etkililiğini düşürmektedir (Başaran, 2004:323).

Çatışmanın etkileşimli bir durum olması, kişinin kendi içinde çatışma yaşamasını engellemez. Çünkü bir insanın çoğu zaman kendi içinde de etkileşimler olmaktadır. Ayrıca bir insan diğer insanlarla da etkileşimde bulunmaktadır (Rahim, 2001:18). Bu durumda bir veya birden fazla sosyal varlığın aşağıdaki durumlar yaşandığı zaman çatışma ortaya çıkabilmektedir (Rahim, 2002).

- Bir birey veya gruptan ilgi ve ihtiyaçlarıyla uyuşmayan bir etkinlikte bulunmasının istenmesi durumunda
- Bir birey ya da grubun tercihlerinin uygulanmasıyla uyuşmayan bir davranış tercihinin olması durumunda
- Tüm tarafların beklentisini karşılayamayacak, kısıtlı bir kaynağın birden çok tarafın kullanmak istemesi durumunda
- Tarafların tutumlarının, değerlerinin, becerilerinin ve amaçlarının birbiriyle uyuşmadığı durumlarda
- İki tarafın ortak eylemlerde kısmen farklı davranış tercihlerinde bulunması durumunda
- Tarafların bir eylem ya da işlevi yerine getirmede performanslarının birbirine bağımlı olması durumunda

2.5.2. Çatışmaya İlişkin Yaklaşımlar

Çatışma olgusu tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde üç temel yaklaşımla ele alındığı görülmektedir.

2.5.2.1. Geleneksel Yaklaşım

Geleneksel görüşe göre örgütlerde ortaya çıkan tüm çatışmalar yıkıcı olarak görülmektedir ve örgütün çatışmalardan korunması yönetimin bir görevidir. Buna göre örgütlerde ortaya çıkan çatışmalar yönetimin başarısızlığı ve yönetim ile çalışanlar arasında bir işbirliği sağlamadaki iletişim beceriksizliği olarak değerlendirilmektedir (Kılıç, 2001:89).

Klasik yönetim anlayışına göre çatışma örgütün verimliliğini düşürmektedir. Bundan dolayı çatışmanın mümkün olan en düşük seviyeye indirilmesi gerekmektedir (Rahim, 2001:7).

2.5.2.2. Davranışçı Yaklaşım

Davranışçı yaklaşım örgütü beklenti, amaç, çıkar ve gereksinimler açısından farklılık arz eden insanlardan ve bunların oluşturduğu gruplardan meydana gelen bir sistem olarak görmektedir. Bu sistemde çatışmanın ortaya çıkmasının doğal bir sonuç olduğu kabul edilmektedir.

Bu yaklaşım çatışmaların en azından bir kısmının sorunların belirlenmesi ve çözümlenmesi hususunda yönetime yardımcı olabileceği fikriyle “yapıcı çatışma” olarak nitelenmesi yönünde bir tavır ortaya koymaktadır. Bu yaklaşıma göre çatışmalar ortadan kaldırılamaz fakat azaltılabilir. Davranışçı yaklaşım her ne kadar çatışmanın doğal bir sonuç ve yapıcı işlevleri olabileceğini ortaya koysa da tıpkı geleneksel yaklaşım gibi çatışmaların kaçınılması gereken zararlı bir olgu olarak görmektedir (Kılıç, 2001:90).

2.5.2.3. Etkileşimci Yaklaşım

Bu yaklaşıma göre belirli bir düzeyde çatışma örgütün verimliliği açısından faydalı olarak görülmektedir. Çatışmanın olumlu yönlerini kabul etmekle birlikte yönetilemeyen ve kontrol dışı çatışmaların bireyler ve örgütler açısından olumsuz bir nitelik taşıyabileceği de vurgulanmıştır (Karip, 2003:9).

Stoneer ilk iki yaklaşımı geleneksel, son yaklaşımı ise modern yaklaşım şeklinde sınıflandırarak aralarındaki farklılıkları ortaya koymuştur.

Tablo 2.4. Örgütsel çatışma konusunda geleneksel ve modern yaklaşımlar

GELENEKSEL YAKLAŞIM (Klasik ve Neoklasik)	MODERN YAKLAŞIM Etkileşim modeli
1-Çatışmadan kaçınılabılır.	1-Çatışma kaçınılmazdır.
2-Çatışma, yönetimin örgüt yapısını oluşturmada ve onu yönetmesindeki hatalarından ve sorun yaratıcılar tarafından ortaya çıkarılır.	2-Çatışma, örgütsel yapı, amaçlardaki kaçınılmaz farklılıklar, hat ve kurmay elemanlarının algı, değer ve sorunlara karşı bakış açılarındaki farklılıklar vb. nedenlerden kaynaklanır.
3-Çatışma örgütün düzenli bir biçimde işlemesini kesintiye uğratar ve optimal iş başarımını engeller.	3-Çatışma değişik derecelerde örgütsel başarıya katkıda bulunabileceği gibi onda azalmaya da neden olabilir.
4-Yönetimin temel görevi çatışmayı ortadan kaldırmaktır.	4-Yönetimin görevi çatışmanın çözümünü optimal örgütsel başarıya hizmet edecek şekilde yönetmektir.
5-Optimal örgütsel iş başarımı örgütsel çatışmanın ortadan kaldırılmasını gerektirir.	5-Optimal örgütsel iş başarımı makbul düzeyde bir örgütsel çatışmanın varlığını gerekli kılar.

(Stoener ve Freeman, 1989:392; Akt: Kılıç, 2001:91)

2.5.3. Örgütsel Çatışma Türleri

Örgütsel çatışmalar; çatışmanın niteliğine, ortaya çıkış şekline göre, taraflarına göre ve örgüt içindeki yerine göre sınıflandırılmıştır.

2.5.3.1. Niteliğine Göre Çatışmalar

Niteliğine göre çatışmalar işlevsel ve işlevsel olmayan şeklinde iki kategoriye ayrılmıştır (Özgan, 2006:18-19). Buna göre:

İşlevsel Çatışmalar: İşlevsel çatışmalar örgütsel değişim, yenilik aracı, güdülenme ve iş doyumunun kaynağı olarak görülebilecek örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine yardımcı olan çatışmalardır. Bu tür çatışmalar örgütün verimliliği ve etkinliğine olumlu katkılar sağlamaktadır.

İşlevsel Olmayan Çatışmalar: İşlevsel olmayan çatışmalar ise örgütteki bireyler ve gruplar arasındaki ilişkilerin bozulmasına neden olan, örgütteki işbirliğini azalmasına neden olan ve örgütte gerilim ve sorunların artmasına yol açan

çatışmalarıdır. Bu tür çatışmalar örgütün etkinlik ve verimliliğini düşürür ve örgütün amaçlarını gerçekleştirme konusunda engelleyici bir rol oynamaktadır.

2.5.3.2. Ortaya Çıkış Şekline Çatışmalar

Ortaya çıkış şekline göre çatışmalar potansiyel çatışma, algılanan çatışma, hissedilen çatışma ve açık çatışma olmak üzere dört grupta ele alınmaktadır (Koçel, 1989:330-331).

Potansiyel Çatışma: Çatışmanın ortaya çıkmasına neden olabilecek durumları ifade etmektedir. Örneğin organizasyon içinde amaçlar konusundaki farklılıklar, kısıtlı kaynakların bulunması gibi durumlar çatışmaya yol açabilecek potansiyel durumlardır.

Algılanan Çatışma: Çatışmaya konu olan tarafların algılama farklılıklarından doğan çatışmalardır.

Hissedilen Çatışma: Çatışma halindeki tarafların kızgınlık, kırgınlık, duygularını ifade etmeleri durumunda ortaya çıkan çatışmalardır.

Açık Çatışma: Bu çatışma türünde çatışma halindeki bireylerin fiilen gösterdikleri davranışları işaret etmektedir. Örneğin karşılıklı çatışma, birbirine karşı ağır dil ve sözler kullanma veya fiziki kuvvet kullanmaya varan durumlar olabilmektedir.

2.5.3.3. Taraflarına Göre Çatışmalar

Taraflarına göre çatışmalar genel olarak beş grupta olarak incelenebilir.

Kişi İçi Çatışmalar: Bu çatışmalar bireyin hangi işi yapmasının daha yararlı olacağını bilemediği ve belirsizlik yaşadığı durumlarda ortaya çıkabilmektedir (Kılıç, 2001:89). Bireylere uzmanlığı, ilgileri, çıkarları, amaçları ve değerleri ile uyuşmayan görev ve uygulamalar verildiğinde bu çatışmalar ortaya çıkabilmektedir (Karip, 2003:24).

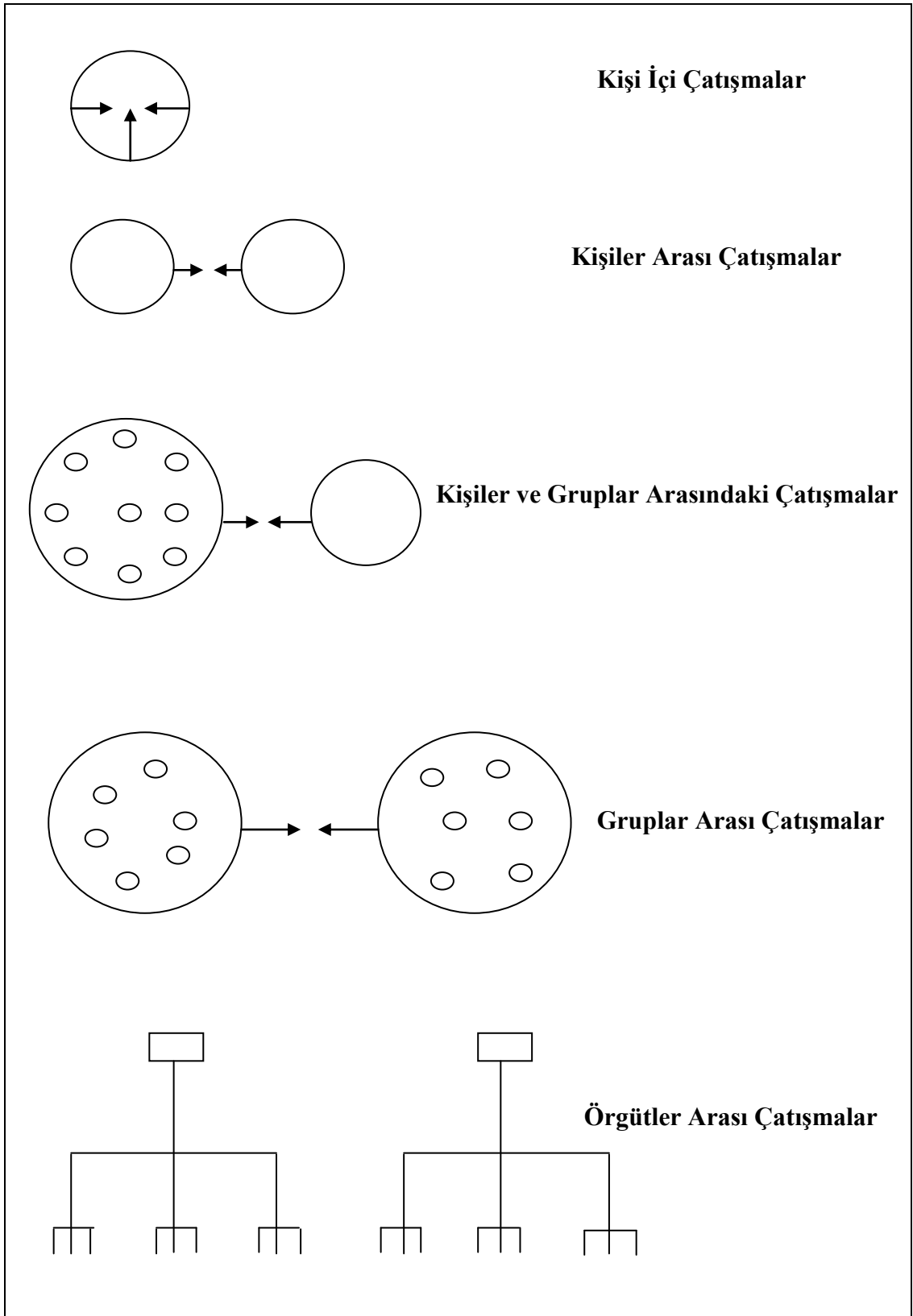
Kişiler Arası Çatışmalar: Hiyerarşik seviyeleri ve birimleri aynı ya da farklı olan örgüt üyeleri arasındaki çatışmalardır (Rahim, 2001:23). İki bireyin birbirleriyle çeşitli fikir, duygu ve görüş ayrılıklarına düştüğü durumlarda ortaya çıkmaktadır. En çok karşılaşılan türleri ise ast-üst ve kurmay-komuta yöneticileri arasındaki kişisel anlaşmazlıktan doğan çatışmalardır (Eren, 2007:561).

Kişiler ve Gruplar Arasındaki Çatışmalar: Bu çatışma türü en fazla bireylerin grup tarafından belirli normları kabul etmeye zorlandıkları zaman ortaya

çıkılmaktadır. Eğer bireyler grup üyesi ise grup içi çatışmalardan söz edilebilmektedir (Koçel, 1989:333).

Gruplar Arası Çatışmalar: Bir örgütteki birimler arasında ya da birim içindeki gruplar arasında yaşanan çatışmalardır (Karip, 2003:25). Gruplar arası çatışmalar daha çok aynı bölüm yöneticisine bağlı olan grupların birbirleriyle mücadeleye girmeleri sonucunda ortaya çıkmaktadır (Eren, 2007:561).

Örgütler Arası Çatışmalar: Burada bir örgütün kendi dışındaki bir örgütle yaşadığı çatışmalar söz konusudur. İki rakip işletmenin birbirleriyle çatışmaları veya bir işçi sendikası ile işletmenin uygulanan çeşitli personel politikaları ve uygulamaları bakımından oluşan fikir ayrılıkları sonucunda ortaya çıkan çatışmalar buna örnek olarak gösterilebilir (Eren, 2007:562).



Şekil 2.2. Çatışmaların taraflarına göre sınıflandırılması (Koçel, 1989:332)

2.5.3.4. Örgüt İçindeki Yerine Göre Çatışmalar

Yatay Çatışma: Aynı organizasyon kademesinde bulunan bireyler arasındaki çatışmalardır (Koçel, 1989:334). Yatay anlamda örgütsel birimler ve kişiler arasında çeşitli amaç, terfi, iş yapma yöntemi, kaynakların paylaşımı vs. konularda meydana gelen anlaşmazlıklar sonucunda ortaya çıkan çatışmalardır (Şimşek ve Kınır, 2006:48).

Dikey Çatışma: Dikey çatışma örgüt içerisinde farklı seviyelerdeki bireyler arasında (ast-üst) meydana gelen çatışmaları ifade etmektedir (Koçel, 1989:334). Dikey çatışma çoğunlukla birim ve bölümler arasında yetki kazanma, güç kazanma, denetleme, ödeme ve yarar paylaşmaktan ortaya çıkan bir çatışma türüdür (Başaran, 2004:328).

Emir- Komuta Çatışması: Bu tür çatışmalar uzman personel ile yönetici arasında ortaya çıkan çatışmalardır. Çatışmalar; uzman ve yönetici arasındaki rollerin özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Uzman kendi bilgileri doğrultusunda hareket ederken yönetici ise uzman önerilerini kendi bilgileri doğrultusunda uygulamak ister. Bunun sonucunda ise çatışma yaşanmaktadır. Burada “Yönetici emreder, uzman yapar” görüşü yaygındır (Özgan, 2006:22).

2.5.4. ÇATIŞMA KAYNAKLARI

Örgütlerde çok çeşitli nedenlerden dolayı çatışmalar ortaya çıkabilmektedir. Ortaya çıkan bu çatışmaların kaynaklarının bilinmesi ise çatışmanın yönetilmesi için önemli bilgiler sağlamaktadır (Kılıç, 2001:92). Aşağıda örgütsel yapıya, iletişime ve bireysel davranışlara ilişkin çatışma kaynakları açıklanmaya çalışılmıştır.

2.5.4.1. Örgütsel Yapıya İlişkin Faktörler

2.5.4.1.1. Sınırlı kaynaklar

Örgütlerde bütçe, ödenek, kadro, araç, gereç ve çalışma yeri gibi sınırlı olan kaynakların paylaşımı hakkında önemli kararlar alınmaktadır (Başaran, 2004:325). Bu durumda örgütteki bireyler ve grupların kendi faaliyetleri ile ilgili olarak sınırlı olan kaynakları paylaşmaları ve kendi paylarını arttırmak için birbirleriyle rekabet etmeleri çatışmalarının yaşanmasına neden olabilmektedir (Koçel,1989:335).

2.5.4.1.2. Yönetim Biçimindeki Farklılıklar

Her yöneticinin kendine has bir yönetim tarzı vardır. Yönetim tarzındaki farklılıklar planlama, organize etme, koordine etme, yürütme vb. konulara

yansımaktadır. Çalışanların yöneticilerin bu yönetim tarzını benimseyemedikleri durumlarda çatışmalar doğmaktadır (Özgan, 2006:33).

2.5.4.1.3. Rekabetçi Ödüllendirme Sistemleri

Örgütlerde ödüllendirme sistemi bireylerin elde edecekleri başarıya bağlanması durumunda bireyler kendilerini bir yarış içerisinde hissedeceklerdir. Bu yarışma havası bireylerin düşmanca bir tutum sergilemelerine ve örgüt içinde güç birliği yerine adeta birbirinin gücünü azaltmaya çalışan bireylerin ve grupların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Eren, 2007:556).

2.5.4.1.4. Yönetim Alanı ile İlgili Belirsizlikler

Örgütlerde bireylerin yetki ve sorumluluklarıyla ilgili kurallar ve sınırlar açık bir şekilde belli değilse, bu örgütlerde çatışmaların ortaya çıkması için yüksek bir potansiyel bulunmaktadır (Robbins, 1989:373; Akt: Akın, 2004:115). Çünkü bireyler hangi alan ve konularda ne ölçüde kime karşı sorumlu olduklarını bilemediklerinden dolayı iki ayrı birey veya grup aynı konularla ilgilenebilmekte ve bu da çatışmaların ortaya çıkması için uygun ortam oluşturabilmektedir (Şahan, 2006:23).

2.5.4.1.5. Fonksiyonel Bağımlılık

Örgütlerde birimlerin işlerini tamamlamaları diğer birimlere bağlı olması durumlarında çatışmalar yaşanabilmektedir. Bir birimin görevini aksatması diğer birimin görevini aksatacağından dolayı kaçınılmaz olarak çatışmalar yaşanacaktır (Akçakaya, 2003). Yine bir birimin etkinliklerinin diğer birimin performansını etkilediği oranda çatışmaların yaşanma olasılığı da artabilmektedir (Özmen, 1997:36).

2.5.4.1.6. Denetim Biçimi

Örgütlerde yakından denetim olması çatışmaların artmasına neden olmaktadır. Fakat çalışanların kendi kendilerini denetlediği ve kendi işini kendilerinin planladığı örgütlerde çatışmanın yaşanma olasılığı azalmaktadır (Akçakaya, 2003).

2.5.4.1.7. Örgütün Büyüklüğü

Örgütlerin büyümesi çatışmaların artmasına neden olmaktadır. Örgütler büyüdükçe örgütte yer alan bireyler örgütlerine karşı yabancılaşmakta ve kişisel amaçlarla örgütsel amaçlar arasında farklılaşmalar görülmeye başlamaktadır. Ayrıca

örgütler büyüdükçe iletişim ve koordinasyon sorunlarıyla yüz yüze gelmekte ve tüm bu problemler örgütlerde çatışmaların yaşanmasına neden olabilmektedir (Sütlü, 2007:10).

2.5.5.1.8. Ortaklaşa Karar

Örgüt demokrasisinin uygulandığı örgütlerde kararlar alınırken yönetenler ve yönetilenler bir araya gelmektedirler. Kararların alınması süreci çoğunlukla karşıt görüşte olan işgörenleri ikna etmeyi, uzlaşmayı ve pazarlık etmeyi gerektirmektedir. Toplantılarda tüm bu süreçte işgörenlerin duygularına dayanan tartışmalar yaşanabilmekte ve bu da çoğunlukla çatışmalara neden olabilmektedir (Başaran, 2004:325).

2.5.4.1.9. Değişim ve Belirsizlik

Örgütlerde yaşanan değişim çalışmalarının iyi yönetilememesi örgüt içerisinde değişime bağlı belirsizliklerin artmasına yol açabilmektedir. Bu belirsizlikler örgütteki bireyler arasında huzursuzlukların yaşanmasına, mevcut konumlarının olumsuz olarak etkileneceğine inananlar arasında informal yapıların güçlenmesine ve bu informal yapıların formal yönetime karşı direnç geliştirmesine yol açabilmektedir (Sütlü, 2007:11).

2.5.4.2. Bireysel Davranışlara İlişkin Faktörler

2.5.4.2.1. Statü Farklılıkları

Örgütlerde birey veya gruplar kendi statülerini diğer birey ya da gruplardan farklı ve daha saygın olarak görebilmektedirler. Bununla birlikte birey ya da gruplar diğer birey ya da grupları kendilerinden daha prestijli olarak da görebilmektedirler. Statü anlayışında meydana gelen bu tür farklılıklar örgüt içerisinde algılamayı ve haberleşmeyi etkilemekte ve çatışmalara yol açabilmektedir (Koçel, 1989:336).

2.5.4.2.2. Kişilik

Bireylerin farklı amaç, değer, tutum, yetenek ve özelliklere sahip olmaları bireyler arasında kişilik çekişmelerinin yaşanmasına dolayısıyla çatışmaların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir (Özgan, 2006:37).

2.5.4.2.3. Amaç Farklılıkları

Bireylerin yetişmiş oldukları kültür ve yetişme tarzları insanların farklı kişilik özelliklerine sahip olmasına neden olabilmektedir. Her bireyin amaçları farklı olabilmekte bu da bireylerin olaylar karşısında farklı davranış ve tutum

sergilemelerine yol açabilmektedir. Bu durum bireyler arasında amaç ve değerler noktasında çelişkilere neden olabilmekte ve çatışmalar ortaya çıkabilmektedir (Eren, 2007:557; Cowan, 2003:15).

2.5.4.3. İletişime İlişkin Faktörler

İletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma sürecidir (Dökmen, 1995:19). İletişim sürecinde yaşanan aksaklıklar bireyler arasında algılama farklılıklarına, yetersiz bilgi alışverişine ve anlam güçlüğü gibi iletişim engellerinin oluşmasına dolayısıyla çatışmaların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir.

2.5.4.3.1. Algılama Farklılıkları

Algılama ile davranış arasında sıkı bir bağlantı vardır. Birey veya gruplar olaylar ve gelişmeler karşısında farklı algılamalarda bulunabilirler ve bu da birey veya grupların zıt durumlara düşmelerine neden olabilmektedir. Dolayısıyla çeşitli sebeplerden doğan algı farklılıkları muhtemel çatışmalara neden olabilmektedir (Şahan, 2006:23).

2.5.4.3.2. Yetersiz Bilgi Alışverişi

Kişiler ve gruplar arasında çatışma nedenlerinden birisi de yetersiz bilgi alışverişidir. Mesaj akışındaki gecikmeler, mesajların filtrelenmesi, yanlış anlamalar, mesajın açık olmaması ve mesajın algılanmaması gibi nedenler kaynak ve alıcı arasında çatışmalara neden olabilmektedir (Koçel, 1989:336).

2.5.4.3.3. Anlam Güçlüğü

Anlam güçlükleri örgütsel yapıyı oluşturan farklı birimlerin mesleki terimlerinin birbirlerince bilinmemesi gibi ortak bir lisana sahip olamama ya da iletişim araçlarından yoksun olma nedeniyle doğan engellerdir. Birimlerin mesajları açık bir şekilde algılamaması çatışmalara neden olabilmektedir (Özgan, 2006:29).

2.5.5. Çatışmanın Sonuçları

Rahim (2001:7)'e göre çatışma sonuçları biri işlevsel ve diğeri işlevsel olmayan olmak üzere iki grupta toplanmıştır.

2.5.5.1. Çatışmanın İşlevsel Sonuçları

Çatışmaların işlevsel sonuçları aşağıdaki gibidir:

1. Çatışmalar yenilikleri, yaratıcılığı ve büyümeyi tetikleyebilir
2. Örgütsel karar vermeyi geliştirebilir
3. Bir problem durumunda alternatif çözümler bulunmasını sağlayabilir

4. Çatışmalar, genel problemlere ilişkin sinerjik çözümler geliştirmeye yardımcı olabilir
5. Bireysel ve grup performansını artırabilir
6. Bireyler ve gruplar yeni yaklaşım arayışlarına yönlenebilir
7. Bireylerin ve grupların düşüncelerini açık ve rahat bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olabilir

2.5.5.2. Çatışmaların işlevsel olmayan sonuçları

Çatışmaların işlevsel olmayan sonuçları ise şunlardır:

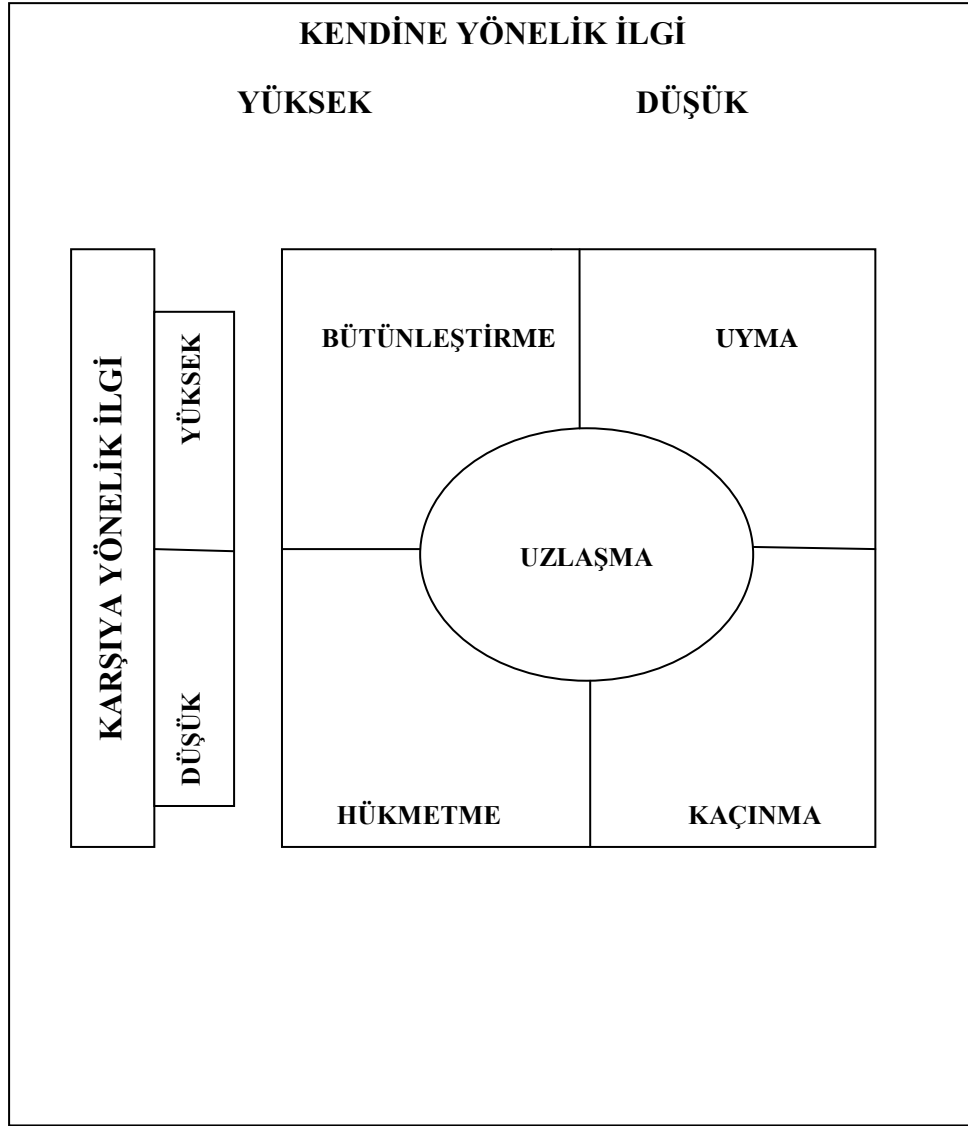
1. Çatışma iş stresine, tükenmişliğe ve doyumsuzluğa neden olabilir
2. Bireyler ve gruplar arasındaki iletişim zayıflayabilir
3. Güvensizlik ve şüphelilik iklimi gelişebilir
4. İlişkiler zarar görebilir
5. İş performansı düşebilir
6. Değişime karşı direnç arttırabilir
7. Örgütsel bağlılık ve sadakat zayıflayabilir

2.5.6. Çatışma Yönetimi

Hampton vd. (1982:634)'ne göre çatışma yönetimi; “örgüt içindeki bireyler ya da gruplar arasındaki çatışma seviyesini kontrol altına alarak, taraflar arasındaki anlaşmazlık ve huzursuzluğun örgütün yararına olacak şekilde yönlendirilmesidir” (Akt: Akkirman, 1998). Etkin bir çatışma yönetimi çatışmaların zararlı yönlerini en düşük seviyeye indiren, yararlı yönlerini ise en yüksek seviyeye çıkaran, örgütteki çatışma düzeyini en ideal düzeyde tutan ve çatışmalarda kazanma-kazanma yaklaşımını benimseyen faaliyetler toplamı olarak ifade edilebilir (Akkirman, 1998).

2.5.6.1. Çatışma Yönetimi Stratejileri

Çatışma yönetimi stratejileri iki temel boyut üzerinde ele alınmaktadır. Birinci boyut bireylerin kendilerine yönelik ilgilerinin düzeyine bağlıyken ikinci boyut ise bireylerin diğerlerine karşı olan ilgisinin düzeyine bağlıdır. Bu iki boyut temelinde ele alındığında beş çatışma yönetimi stratejisi ortaya çıkmaktadır (Rahim vd., 2002). Çatışma yönetimi stratejileri modeli Rahim tarafından aşağıdaki şekilde şematize edilmiştir.



Şekil.2.3. Çatışma yönetim stratejileri modeli (Rahim, 2002)

2.5.6.1.1. Bütünleştirme

Bütünleştirme stratejisi problem çözme olarak da adlandırılmaktadır. Bu strateji tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına karşı verdikleri önemin yüksek olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Burada tarafların birbirleriyle problemin ne olduğu ve neler yapılabileceği konusunda güven ve açık sözlülüğe dayalı bir müzakere süreci vardır. Her iki taraf da kabul edilebilir çözümler üretmek için çaba sarf etmelidirler (Karip, 2003:64).

Bu strateji karmaşık problemlerle başa çıkma konusunda etkili bir stratejidir ve taraflardan birinin problemi tek başına çözemeyeceği, daha iyi çözümler üretmek amacıyla düşüncelerin sentezlenmesi gereken durumlarda kullanılabilir (Rahim, 2002).

2.5.6.1.2. Uyma-İtaat Etme

Bu stratejide taraflardan birinin kendi ilgi ve isteklerinin doyumundan karşı tarafın ilgi ve istekleri karşısında vazgeçme durumu söz konusudur. Bu strateji karşı tarafın haklı olduğu ve konunun karşı taraf açısından daha fazla önem arz ettiği durumlarda kullanılması daha uygundur (Rahim, 2002).

Bu stratejide karşı tarafla olan ilişki sürdürülmek isteniyorsa ve çatışmanın sürdürülmesi ya da çözümlenme girişimleri karşı tarafla olan ilişkiye zarar verecekse, kendi tatmininden ziyade karşı tarafın tatmin olacağı bir çözümde uzlaşmak daha uygun görülmektedir (Karip, 2003:66).

2.5.6.1.3. Hükmetme

Hükmetme stratejisi taraflardan birinin kendi ilgi ve ihtiyaçlarının tatminini karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının tatminini göz ardı ederek sağlamaya çalışması durumunda kullanılmaktadır. Burada taraflardan birinin kazanmak için her yolu denemesi söz konusudur (Karip, 2003:66). Hükmetme stratejisini kullanan bireyler çatışma durumlarında karşı tarafa karşı güçlerini ve otoritelerini kullanmaktan çekinmezler (Sweeney ve Mcfarlin, 2002:247).

Bu strateji çatışmaya neden olan konuların taraflardan biri için önemli olduğu zaman ve karşı tarafın vereceği olumsuz kararlardan dolayı zarar görme ihtimaline karşın kullanılması uygun görülmektedir. Karmaşık konularda ve sağlıklı ve iyi kararlar almak için yeterli zamanın olduğu durumlarda bu stratejinin kullanılması uygun görülmemektedir. Tarafların ikisinin de eşit güçte olduğu durumlarda bu stratejinin taraflardan biri ya da her ikisi tarafından kullanılması durumunda çözüm süreci çıkmaza girmektedir (Rahim, 2002).

2.5.6.1.4. Kaçınma

Kenara çekilme, ilgilenmeme ya da olumsuz bir durumla karşılaşmamak gibi tutumlarla ortaya çıkmaktadır. Bu strateji tarafların hem kendi hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarını önemsiz olarak algıladıkları durumlarda kullanılmaktadır (Karip, 2003:67). Bu stratejiyi kullanan bireyler genellikle çatışmayı çözmek yerine çatışmayı yok sayma eğilimi göstermektedirler (Sweeney ve Mcfarlin, 2002:247).

Bu stratejinin karşı tarafla yüz yüze gelmenin doğuracağı potansiyel olumsuz sonuçlarının çatışma çözümünün sağlayacağı olumlu sonuçlara oranla daha önemli görüldüğü durumlarda kullanılması uygun görülmektedir. Fakat taraflar açısından önemli olan konularda, tarafların karar alma sorumluluğu varsa, tarafların

bekleme tahammülleri yok ve hızlı hareket edilmesi gerekiyorsa bu stratejinin kullanılması uygun görülmemektedir (Rahim, 2002).

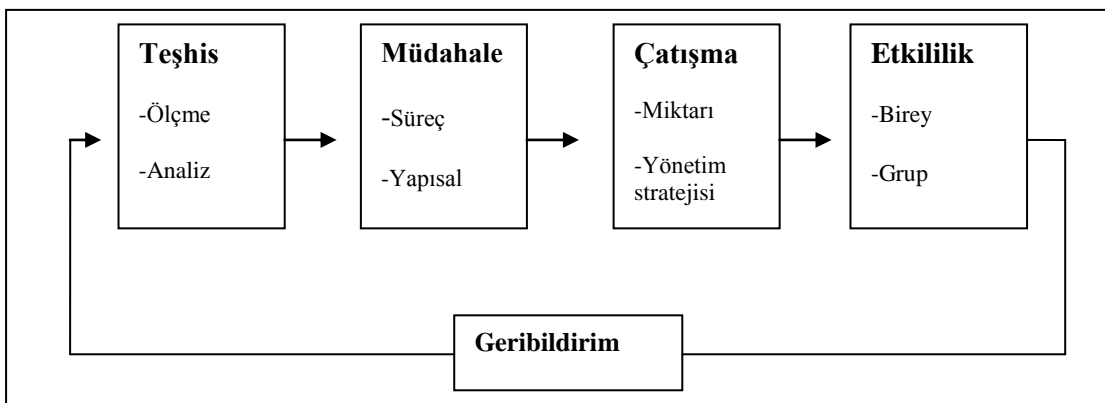
2.5.6.1.5. Uzlaşma

Tarafların çözüm için bazı şeylerden ödün vermeyi kabul ettikleri durumlarda kullanılan bir çatışma yönetimi stratejisidir. Bu stratejide uyma stratejine göre daha az ödün verme söz konusudur. Her iki taraf açısından da ilgi ve ihtiyaçların tatmini için uygun bir yaklaşım izleme söz konusudur (Karip, 2003:68).

Bu stratejinin tarafların amaçlarının birbiriyle örtüştüğü durumlarda, iki tarafında çaba harcadığı durumlarda, tarafların eşit güçte ve çözüm sürecindeki görüşmelerin çıkmaza girdiği durumlarda kullanılması uygun görülmektedir. Ayrıca fikir birliğinin olmadığı, karmaşık problemler karşısında tarafların geçici bir çözüme ihtiyaç duyduğu ve diğer stratejilerin çözüm için etkisiz kaldığı durumlarda kullanılması uygun görülmektedir. Karmaşık problem durumlarında ve karşı tarafın daha güçlü olduğu ve kendisinin haklı olduğuna inandığı durumlarda kullanılması uygun görülmemektedir (Rahim, 2002).

2.5.6.2. Uygun Strateji Seçimi

Çatışma yönetimi süreci, çatışmanın tanımlanması ve müdahale edilmesini içermektedir. Çatışmaya müdahale edilmeden önce çatışmanın teşhis edilmesi, doğru tanımlanması, çatışmanın niteliğinin, çatışma düzeyinin ve çatışmaya taraf olanların doğru bir yaklaşım içinde olup olmadıklarının belirlenmesi gerekmektedir. Yine problemin doğru olarak tanımlanabilmesi için çatışmanın derecesinin, tarafların çatışma yönetimi stratejilerinin bilinmesi ve çatışmanın birey, grup ve örgüt etkililiğine etkileri değerlendirilerek bilgilerin analiz edilmesi gerekmektedir (Özgan, 2006:48).



Şekil 2.4. Örgütsel çatışmayı yönetme süreci (Rahim, 2001:23)

Rahim 'e göre çatışma yönetim stratejilerinin hangisinin tercih edileceği ya da hangisinin en uygun olduğunu belirlemede üç temel ölçüt vardır. Bunlar:

- Stratejinin örgütsel etkililiğe katkısı
- Toplumsal ihtiyaçların tatmini
- Örgüt üyelerinin etik ve moral ihtiyaçlarının karşılanması

Çatışma yönetiminin etkililiği bu ölçütlerin karşılanma derecesine bağlıdır (Karip, 2003:69). Tablo 2.5'te her bir stratejinin kullanımının uygun olduğu ve uygun olmadığı durumlar belirlenmiştir.

Tablo 2.5. Çatışma yönetimi stratejilerinin kullanımının uygun ve uygun olmadığı durumlar

Çatışma Yönetimi Stratejisi	Uygun olduğu durumlar	Uygun olmadığı durumlar
BÜTÜNLEŞTİRME	<ul style="list-style-type: none"> • Konular karmaşık • Daha iyi çözümler için düşüncelerin sentezlenmesi gerekiyorsa • Çözüm için karşı tarafa ihtiyaç duyuluyorsa • Problemin çözümü için yeterli zaman varsa • Problemi tarafların tek başına çözemeyeceği durumlar • Ortak problemi çözmek için tarafların sahip olduğu kaynaklara ihtiyaç varsa 	<ul style="list-style-type: none"> • Konu basitse • Acil karar alınması gerekiyorsa • Diğer taraf sonuçla ilgilenmiyorsa • Diğer taraf problem çözme becerilerine sahip değilse
UYMA	<ul style="list-style-type: none"> • Taraflardan birinin haksız olabileceğine inandığı durumlarda • Konu diğer taraf için daha önemli ise • İleriki zamanlarda karşı taraftan elde edilecek bir şeyler karşılığı bazı şeylerden vazgeçme durumunda • Karşı tarafa göre daha zayıf bir durumda bulunuluyorsa • Karşı tarafla ilişkinin korunması gerekiyorsa 	<ul style="list-style-type: none"> • Konu kişi için önemli ise • Birey haklı olduğuna inanıyorsa • Karşı taraf haksız ya da etik değilse

Tablo 2.5. (devam)

HÜKMETME	<ul style="list-style-type: none"> • Çatışma konusu önemsizse • Hızlı bir şekilde karar almak gerekiyorsa • Benimsenmeyen bir süreç izleniliyorsa • Kendine çok güvenen astlarla baş etmek gerekiyorsa • Karşı tarafın alabileceği olumsuz bir kararın kişiye pahalıya mal olacağı durumlarda • Astlar teknik kararlar almada yeterli uzmanlığa sahip değilse 	<ul style="list-style-type: none"> • Konu karmaşık • Konu kişi için önemli değilse • İki taraf da eşit güçlerde • Hızlı bir şekilde karar alma durumu söz konusu değilse • Astlar yüksek düzeyde yeterlilik sahibiyse
KAÇINMA	<ul style="list-style-type: none"> • Konu önemsizse • Karşı tarafla yüz yüze gelmenin olası olumsuz etkilerinin çözümün getireceği yararlardan daha fazla olacaksa • Durulma süresine ihtiyaç varsa 	<ul style="list-style-type: none"> • Konu kişi için önemli • Karar alma sorumluluğu kişiye aitse • Taraflar geri adım atma konusunda isteksiz çözümü zorunlu görüyorsa • Çözüm için hızlı olmak gerekiyorsa
UZLAŞMA	<ul style="list-style-type: none"> • Tarafların amaçları bütünüyle farklıysa • Taraflar eşit güçlere sahiplerse • Görüş birliğine varılamıyorsa • Bütünleştirme ve hükmetme stratejileri başarı sağlayamıyorsa • Karmaşık bir soruna geçici bir çözüm ihtiyacı varsa 	<ul style="list-style-type: none"> • Taraflardan biri daha güçlüyse • Sorun yeteri kadar karmaşık ve çözüm için problem çözme yaklaşımı gerekiyorsa

(Rahim, 2001:23)

2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Atay (2002) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Duyusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli araştırma Erzurum il merkezinde görev yapan 71 ilköğretim okulu müdürü üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin duygusal zekâ alt boyutlarına dağılımına bakıldığında her bir boyut için zekâ düzeyinin beklenenin ve olması gerekenin altında olduğu görülmüştür. İlköğretim okulu müdürlerinin duygusal zekâ alt boyutlarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde en yüksek puanın özbilinç, en düşük puanın ise empati boyutunda olduğu görülmüştür. Çatışma çözümleme stratejilerine ilişkin bulgular incelendiğinde okul müdürlerinin öncelikle anlaşma ve kaçınma stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Duyusal zekâ alt boyutları ile çatışma çözümleme stratejileri arasındaki ilişki incelendiğinde duygusal zekâ alt boyutlarından özbilinç

ile kaçınma, anlaşma ve destekleme; duyguları yönetmek ile anlaşma ve destekleme; motivasyon ile kaçınma, anlaşma ve destekleme; empati ile mecbur etme, anlaşma, taviz verme ve destekleme; sosyal ilişkiler alt boyutu ile kaçınma ve destekleme stratejileri arasında güçlü ve olumlu yönde bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Aslan (2008) tarafından yapılan ‘‘Duygusal Zekâ, Bireylerarası Çatışmayı Çözümleme Yöntemleriyle İlişkili midir? Schutte’nın Duygusal Zekâ Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması’’ isimli araştırma Mersin, Karaman, Şanlıurfa ve Konya illerinde faaliyet gösteren kamu hastanelerinde görev yapan 291 sağlık personeli üzerinde yapılmıştır. Araştırmada Rahim (1983) Çatışmayı Çözümleme Yönetimi Ölçeği ve Schutte ve arkadaşlarının (1998) Duygusal Zekâ Ölçeği olmak üzere iki ölçekten yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre;

- Kendi duyguların farkında olma boyutu ile bütünleştirme ve uzlaşma ile pozitif; kaçınma ile negatif düzeyde ilişki bulunmuş; hükmetme ve uyma ile ilişki bulunamamıştır
- Başkalarının duygularının farkında olma boyutu ile uyma arasında düşük düzeyde, kaçınma ile negatif; uzlaşma ile pozitif ilişki bulunurken, bütünleştirme ve hükmetme stratejileri arasında ilişki bulunamamıştır.
- Duyguların olumlu kullanımı boyutu ile bütünleştirme ve uzlaşma stratejileri arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Bu ilişkiler içerisinde en yüksek ilişki, duyguların olumlu kullanımı ile bütünleştirme ve uzlaşma arasında ve yine kendi duygularının farkında olma ile bütünleştirme ve uzlaşma boyutları arasında bulunmuştur.

Özdemir ve Özdemir (2007) tarafından yapılan ‘‘Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama’’ isimli araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde görev yapan toplam (ulaşılan 120 geri dönen 94 değerlendirilen 87 anket) 87 akademik ve idari personel üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre:

Çalışanların cinsiyet ve medeni hallerine göre duygusal zekâlarını belirleyen tüm boyutlarda anlamlı bir fark görülmemiştir. Pozisyona göre ise akademisyenler ve idari personel arasında motivasyon alt boyutunda anlamlı bir fark görülürken diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yaş ve çalışma süresine göre duygusal

zekâ boyutlarının tümünde fark bulunamamıştır. Eğitim durumuna göre ise motivasyon ve empati boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çalışanların cinsiyetlerine göre çatışma stratejileri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır, medeni hallerine göre ise sadece uzlaşma stratejisi için anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Pozisyona göre ise akademik ve idari personel arasında başkasını tanıma ve önleme stratejileri için anlamlı bir fark bulunamazken; işbirliği, hâkimiyet kurma ve uzlaşma stratejileri için anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Yaş ve çalışma süresine göre çatışma yönetimi stratejilerinin hiçbirinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Eğitim durumuna göre ise işbirliği ve uzlaşma stratejilerinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi sonucu elde edilen sonuçlar ise şöyledir;

- Kendi duygularının farkında olma ve kendi duygularını yönetme boyutları ile hiçbir çatışma stratejisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- Kendini motive etme boyutu ile işbirliği, hâkimiyet kurma ve uzlaşma stratejileri arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.
- Empati kurabilme boyutu ile hâkimiyet kurma ve uzlaşma stratejileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Sosyal becerilere sahip olma boyutu ile işbirliği ve uzlaşma stratejileri arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Akın (2004) tarafından “İşletmelerde Duygusal Zekânın Üst Kademe Yöneticiler İle Astları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri (Kayseri’deki Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Uygulama)” isimli araştırma Kayseri’de faaliyet göstermekte olan 50 kişi ve daha fazla eleman çalıştıran işletmelerdeki fonksiyonel birim yöneticilerini, yönetici yardımcılarını ve genel müdürleri kapsamaktadır. Toplam 59 işletme üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla Bar-On’un duygusal zekâ ölçeği ve Rahim’in çatışma ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları iki şekilde değerlendirilmiştir. Bunlar:

1) *Duygusal Zekâ Açısından Yöneticilerin Demografik Özelliklerinin Değerlendirilmesi*

Elde edilen sonuçlara göre yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermemektedir. Duygusal zekâ ve yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Duygusal zekâ düzeyi medeni duruma göre farklılaşmamaktadır. Duygusal zekâ eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin eğitim aldıkları alan ile duygusal zekâ düzeyleri arasında bir farklılık bulunamamıştır.

2) *Duygusal Zekâ Açısından Yöneticilerin Çatışma Çözüm Yöntemi Tercihlerinin Değerlendirilmesi*

Elde edilen sonuçlara göre yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri yükseldikçe işbirliğine ve uzlaşmaya dayalı çatışma çözümünü tercih ettikleri görülmüştür. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri yükseldikçe güç kullanma ve kaçınmaya dayalı çatışma çözüm metodundan uzaklaştıkları sonucu elde edilmiştir. Yöneticilerin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma çözümünde fedakârlık yaklaşımını kullanmaları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Güler (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmanın evrenini 2005-2006 İstanbul ili Fatih ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre:

Duygusal zekâ puanları ile problem çözme beceri puanları arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişki bulunmuştur. Duygusal zekâ düzeyi ve problem çözme becerisinin cinsiyete göre değişmediği sonucu elde edilmiştir. Duygusal zekâ düzeyi yaşa göre farklılaşmaktadır. Problem çözme becerisi yaşa göre farklılaşmaktadır. Duygusal zekâ düzeyi mesleki kıdeme göre değişmemektedir. Problem çözme becerisi ise mesleki kıdeme göre farklılaşmaktadır.

Akbaş (2006) tarafından yapılan “İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi” isimli çalışmanın örneklemini İstanbul ili Fatih ilçesi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden rassal örneklem yoluyla seçilmiş olan 80 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla 104 soruluk bir anket kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre:

- Öğretmenlerin yaşları ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

- Öğretmenlerin cinsiyetleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- Öğretmenlerin hizmet süreleri ile duygusal zekâ düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kendileri ile farkındalıklar, kendilerini yönetme, motivasyon, empati ve sosyal beceriler açısından kendilerini yeterli görmektedirler.

Karataş (2007) tarafından yapılan “Afyonkarahisar İli Merkez İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçemine İlişkin Görüşleri” isimli araştırmanın evrenini 2006-2007 eğitim öğretim yılı Afyonkarahisar ili merkezinde 35 ilköğretim okulunda görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma kurum içi çatışmaları yönetim biçemleri ve bu biçemlerin cinsiyet, medeni durum ve yaş ve kıdem değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre:

- Cinsiyetlerine göre öğretmenlerin tümleştirme stratejisi dışında hiçbir çatışma yönetimi stratejisi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bayanlar erkelere oranla tümleştirme stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar.
- Medeni durumlarına göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejisi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
- Yaşlarına göre öğretmenlerin ödün verme stratejisi dışında hiçbir çatışma yönetimi stratejisi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre yaşları arttıkça ödün verme stratejilerini daha çok kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Kıdemlerine göre öğretmenlerin kaçınma stratejisi dışında hiçbir çatışma yönetimi stratejisi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. 5 yıl ve daha az kıdeme sahip öğretmenlerin kaçınma stratejisini daha fazla kullandıkları görülmüştür.

İşmen (2001) tarafından yapılan “Duygusal Zekâ ve Problem Çözme” isimli araştırmanın evrenini 2000-2001 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesinde okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 202 lisans ve 53

Tezsiz Yüksek Lisans olmak üzere toplam 255 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre:

- Duygusal zekâ ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde; duygusal zekâ seviyesi arttıkça problem çözme becerisi algılarında da artış olduğu görülmüştür
- Duygusal zekânın yaşa göre farklılaşmadığı görülmüştür.
- Duygusal zekânın cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Buna göre kız öğrenciler hem üç alt boyutta hem de toplam puanlar açısından erkeklere göre daha yüksek puanlar almışlardır.
- Duygusal zekânın okunmakta olunan eğimi düzeyi (tezsiz yüksek lisans ve lisans) açısından farklılaşmadığı görülmüştür.
- Öğrencilerin problem çözme becerilerine ilişkin değerlendirmeleri yaş, cinsiyet, okunmakta olunan eğitim düzeyi (tezsiz yüksek lisans ve lisans) ve bölüm açısından farklılaşmamaktadır.

Günbayı ve Karahan (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçemleri” isimli araştırmanın evrenini, 2002-2003 öğretim yılında Afyon ili merkezdeki 41 ilköğretim okulu (447 sınıf öğretmeni ve 488 branş) ve Bolvadin ilçesi merkezindeki 17 ilköğretim okulunda (115 sınıf öğretmeni ve 71 branş) görev yapan toplam 562 sınıf ve 559 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise 190 sınıf ve 140 branş olmak üzere toplam 330 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre:

- Cinsiyete göre sadece uzlaşma stratejisinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre erkek öğretmenler uzlaşma stratejisini bayan öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Yaş değişkeninin hükmetme stratejisi dışında tüm stratejilerde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucu elde edilmiştir.
- Kıdem değişkeninin hükmetme stratejisi dışında tüm stratejilerde anlamlı bir fark oluşturduğu sonucu elde edilmiştir.

Gürşimşek vd., (2008) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka ile İletişim Becerileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmanın amacı, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği eğitimi programı ile Okul Öncesi Öğretmenliği eğitimi programına devam eden öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından

incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini, Okul Öncesi Öğretmenliği eğitimi programı ve Sınıf Öğretmenliği eğitimi programlarının 3. ve 4. sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 200 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre:

- Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği öğretmen adaylarının duygusal zekâ ölçeği ile iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.
- Öğretmen adaylarının toplam duygusal zekâ puanları arasında programa göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarının okul öncesi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Öğretmen adaylarının toplam iletişim becerileri puanları arasında programa göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Buna göre sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının duygusal zekâ toplam puanlarının okul öncesi öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Yedikardaşlar (2009) tarafından yapılan “Hemşirelerin Çatışma Yönetimi Stratejilerinde Duygusal Zekânın Rolü” isimli çalışma Ege Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesinde yürütülmüş ve araştırmanın örneklemini 277 hemşireden oluşmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Bar-On Duygusal Zekâ Anketi ve Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeği-II C Formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre:

- Hemşireler çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınma, hükmetme ve uyma stratejilerini orta düzeyde kullanırken uzlaşma ve bütünleştirme stratejilerini düşük düzeyde kullanmaktadırlar.
- Hemşirelerin duygusal zekâları orta düzeydedir.
- Hemşirelerin duygusal zekâ puanlarıyla çatışma yönetimi stratejilerinden bütünleştirme, uyma, hükmetme, uzlaşma ve uzlaşma puanları arasında anlamlı ve aynı yönde bir ilişki, kaçınma yöntemi arasında ise negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

2.6.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Kafetsios (2004) tarafından yapılan “Attachment and Emotional Intelligence Abilities Across the Life Course” isimli çalışmada bağlanma yönelimleri ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin bir grup yetenekler bakımından

ölçülmesi hipotezinin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada yaşları 19 ve 66 arasında değişen toplam 239 yetişkin bireye Mayer, Salovey, Caruso tarafından hazırlanmış olan Duygusal Zekâ Testi (MSCEIT) ve bir de ilişki anketi uygulanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre:

- Güvenli bağlanma ile duygusal zekânın duyguların algılanması alt boyutu hariç tüm alt boyutları ve toplam duygusal zekâ puanları arasında olumlu ilişki olduğu saptanmıştır.
- Umulanın aksine güvensiz bağlanma ile duyguları anlayabilme yeteneği arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.
- Duygusal zekâ yeteneklerinin cinsiyet ve yaşa göre farklılık gösterdiği sonucu bulunmuştur.

Fitness ve Curtis (2005) tarafından yapılan ‘‘Emotional Intelligence and the Trait Meta-Mood Scale: Relationships with Empathy, Attributional Complexity, Self-control, and Responses to Interpersonal Conflict’’ isimli çalışma 170 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada katılımcılara öncelikle Mayer ve arkadaşları tarafından geliştirilen empati, kişisel kontrol, niteleyici karmaşa ve duygusal zekâ yeteneklerini ölçen Trait Meta-Mood Scale (TMMS) ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra katılımcılardan yaşamış oldukları kişilerarası çatışmaları hatırlamaları ve bu çatışmaları hangilerinin işlevsel ve hangilerinin işlevsel olmayanlar şeklinde kodlamaları istenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre empati, atıf karmaşıklığı ve kişisel kontrol TMMS puanlarıyla olumlu bir ilişki göstermiştir ve TMMS puanlarıyla işlevsel olmayan kişilerarası çatışmalar arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte TMMS puanlarıyla fonksiyonel kişilerarası çatışmalar arasında pozitif bir ilişki bulunamamıştır.

Dawda ve Hart (2000) tarafından yapılan ‘‘Assessing Emotional Intelligence: Reliability and Validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in University Students’’ isimli araştırmada Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin güvenilirlik ve geçerliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 118 erkek ve 125 bayan olmak üzere toplam 243 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçları genel ve alt boyutlar bağlamında Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin madde homojenliğinin ve tutarlılığın çok iyi olduğunu göstermiştir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonucu erkek ve bayanlar arasında anlamlı bir fark

bulunamamıştır. Çalışma sonuçları göstermiştir ki EQ-i gerçekten duygusal zekâyı ölçebilen güvenilir bir ölçektir.

Fox ve Spector (2000) tarafından yapılan “Relations of Emotional Intelligence, Practical, General, and Trait Affectivity with Interview Outcomes: It’s not all just G” isimli çalışmada duygusal zekânın unsurlarından olan empati, ruh halinin düzenlenmesi ve kendini ifade etme ile iş başarısı ve iş görüşmesi performansı ile olan ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 116 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar kâğıt kalem testinden ve videoya alınan yapılandırılmış bir görüşmeden oluşan bir değerlendirme sürecine alınmışlardır. Elde edilen sonuçlar duygusal zekânın genel ve pratik zekânın yanı sıra görüşme başarısına olumlu katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur.

Rahim vd. (2002) tarafından yapılan “A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries” isimli çalışmada yöneticilerin duygusal zekâlarının beş boyutunun (öz-farkındalık, duyguların düzenlenmesi, motivasyon, empati ve sosyal beceriler) astların çatışma yönetimi stratejileriyle (problem çözme ve pazarlık etme) olan ilişkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ABD, Yunanistan, Çin, Bangladeş, Hong Kong ve Makao, Güney Afrika ve Portekiz olmak üzere toplam yedi ülkede işletme alanında lisansüstü eğitim yapan toplam 1395 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda yapılan ölçümlerin psikometrik özellikleri test edilmiştir ve faktör analizi, iç tutarlılık güvenilirliği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre:

- Öz-farkındalık alt boyutu ile empati, sosyal beceriler ve duyguların düzenlenmesi alt boyutları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.
- Duyguların düzenlenmesi alt boyutu ile empati ve sosyal beceriler alt boyutları arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.
- Empati ve sosyal beceriler alt boyutları ile motivasyon alt boyutu arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur.
- Motivasyon alt boyutu ile çatışma yönetimi stratejilerinden problem çözme ile pozitif, pazarlık etme stratejisi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Araştırma sonucunda bu ilişkiler bağlamında ülkeler arasındaki farklılıklar incelenmiş ve bu bulguların örgütler açısından önemi tartışılmıştır.

Palmer vd. (2001) tarafından yapılan ‘‘Emotional Intelligence and Effective Leadership’’ isimli betimsel araştırmada duygusal zekâ ve etkili liderlik arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Trait Meta-Mood Scale (TMMS) ölçeğinin araştırma amacına uyarlanmış bir versiyonu kullanılmıştır. Örneklem olarak yönetici rolündeki 43 kişi seçilmiştir. Ayrıca katılımcılara yönetici tarzlarını belirlemek amacıyla çok faktörlü liderlik anketi de uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre; etkili bir liderlik vizyonu, yöneticilerin astlarıyla olan ilişkileri ve onları işe motive etmede duygusal zekânın mutlaka göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Morrison (2008) tarafından yapılan ‘‘The Realationsip Between Emotional Intelligence Competencies and Preferred Conflict-Handling Styles’’ isimli çalışmanın amacı hemşirelerin duygusal zekâ yetenekleri ile çatışma yönetimi stratejileri tercihleri arasında ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın örneklemini 94 hemşireden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre:

- Çatışma yönetimi stratejilerinde işbirliğı stratejisi ile tüm duygusal zekâ alt boyutları (öz-farkındalık, kendini yönetme, sosyal farkındalık ve ilişki yönetimi) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
- Uyuma stratejisi ile duygusal zekâ alt boyutlarından kendini yönetme ve ilişki yönetimi arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
- Hükmetme strateji ile duygusal zekâ yeteneklerinden iyimserlik arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.
- Uzlaşma stratejisi ile öz-farkındalık ile duygusal farkındalık arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Salami (2010) tarafından yapılan ‘‘Conflict Resolution Strategies and Organizational Citizenship Behavior: The Moderating Role of Trait Emotional Intelligence’’ isimli çalışmanın amacı çatışma çözme stratejileri ile örgütsel vatandaşlık davranışı arasındaki ilişki ve duygusal zekânın bunlar arasındaki ılımlaştırıcı rolünü incelemektir. Araştırmanın örneklemini 180’i erkek 140’ı kadın olmak üzere toplam 320 kamu personelinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre:

- Örgütsel vatandaşlık davranışı ile çatışma çözme stratejilerinden geri çekilme ve güç kullanma arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

- Örgütsel vatandaşlık davranışı ile duygusal zekâ, çatışma çözme yöntemlerinden yüzleşme, yumuşatma ve uzlaşma arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
- Duygusal zekâ özellikleri yüksek olan astların örgütsel vatandaşlık davranışının da yüksek olduğu saptanmıştır.
- Duygusal zekâ özellikleri ile çatışma çözme stratejilerinden sadece geri çekilme stratejisi arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Godse ve Thingujam (2010) tarafından yapılan “Perceived Emotional Intelligence and Conflict Resolution Styles among Information Technology Professionals: Testing the Mediating Role of Personality” isimli çalışmanın amacı duygusal zekâ ile çatışma çözme stratejileri arasındaki ilişkinin kişiliğin etkisi ve kişiliğin etkisinden bağımsız olarak incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini ise bilgi teknolojileri alanında yazılım uzmanı, yazılım mühendisi, yazılım danışmanı gibi çeşitli görevlerde bulunan 81 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre:

- Toplam duygusal zekâ puanları ile işbirliği stratejisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.
- Duygusal zekâ ile hükmetme stratejisi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- Uyuma ve uzlaşma ile duygusal zekâ arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.
- Kaçınma stratejisi ile duygusal zekâ arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

MATERYAL VE YÖNTEM

3.1. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araç ve teknikleri, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.2. Araştırmanın Deseni

Araştırma tarama modelidir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2006:77). Bu araştırma resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinin duygusal zekâ, cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenlerine göre incelenmesini konu aldığından tarama modelindedir. Araştırmanın bağımlı değişkenlerini Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeğinin alt boyutlarından alınan puanlar oluşturmaktadır. Duygusal zekâ, cinsiyet ve mesleki kıdem ise araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

3.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Gaziantep ili merkez ilçeleri Şahinbey ve Şehitkâmil’de yer alan İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem olarak sosyo-ekonomik düzey açısından evreni temsil edebileceği düşünülen farklı sosyo-ekonomik düzeyden 23 ilköğretim okulu seçilerek bu okullardan random olarak 500 öğretmen belirlenmiştir. Gönderilen anketlerin 400 tanesi geri dönerken Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin 88. maddesinde yer alan “Yukarıdaki ifadelere samimi ve doğru şekilde cevap verdim” ifadesine “Tamamen katılıyorum” seçeneği dışında cevap verenlerin, eksik dolduranların ve hiç doldurmayanların olmak üzere toplam 90 ölçme aracı değerlendirme dışında tutulmuştur. Bunun sonucunda araştırmanın örnekleme toplam 310 kişiden oluşmuştur.

3.4. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada öğretmenlerin demografik bilgilerini belirlemek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesi için “Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği” ve öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinin belirlenmesi için ise Özman (2006) tarafından hazırlanan “Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu

Öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve medeni durumu belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır (bkz. Ek A.1).

Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeği

Reuven Bar-On tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan ölçeğin Türkçe’ye uyarlama çalışmaları Tekin Acar (2001) tarafından yapılmıştır. Üç İngilizce okutmanı tarafından Türkçe’ye çevrilen ölçek, dördüncü kişi tarafından tekrar İngilizce’ye çevrilmiştir. Ölçeğin orijinali ve yapılan çeviri karşılaştırılmış ve yanlış anlaşılma ihtimali olan ifadeler tekrar gözden geçirilmiştir. Ölçeğin pilot uygulaması sırasında 5 banka müdürü ve iki tane müdür yardımcısıyla yüz yüze görüşme yöntemiyle ölçek uygulanmış ve ifadelerin içerik geçerliği test edilmiştir.

Ölçekte yer alan 133 ifadeden, anketin hiçbir boyutunda yer almayan fakat araştırmaya katılanların ölçeği doldurma eğilimini ölçen 15 ifade ölçekten çıkartılmıştır. Daha sonra uzmanlarla yapılan görüşmeler sonrasında belirsiz ifadeler, çift anlamlılar ve benzer ifadeler belirlenerek ölçekten çıkartılmıştır. Bunun sonucunda 5 boyut ve onun altında 15 boyutu ölçen ve 87 ifadeden oluşan bir ölçek oluşturulmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için ölçeğin içinde yer alan önermeler arasında iç tutarlılık güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ölçeğin orijinalinde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .92 olarak bulunmuştur (Acar, 2001:115-116). Bu araştırmada ise ölçeğin güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Ölçek beşli likert tipi bir ölçme aracıdır. Ölçeğin 88. Maddesinde yer alan “yukarıdaki ifadelere samimi ve doğru şekilde cevap verdim” ifadesine “tamamen katılıyorum” seçeneği dışında cevap verenlerin ölçme araçları değerlendirme dışında tutulmaktadır (bkz Ek A.2).

Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği

Ölçek Özgan (2006:78-80) tarafından Gümüşeli'nin Türkçe'ye uyarlamış olduğu Rahim Örgütsel Çatışma Ölçeğinden faydalanarak geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilme aşamasında öğretmenlere (50 kişi) 2 saatlik çatışma konusunda bilgilendirme semineri verilmiştir. Seminer sonrasında öğretmenlere görevlerini icra ederken yaşadıkları önemli bir çatışmayı ayrıntılı bir şekilde yazmaları istenmiştir. Yazdırılan çatışma örnekleri incelenmiş daha sonra öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler sonrasında 65 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Kapsam ve yüzeysel geçerlik konusunda uzman görüşleri alınmış ve 180 ilköğretim okulu öğretmenine pilot uygulama yapılmıştır. Yapı geçerliği için faktör analizi yapılmış ve bunun sonucunda ölçek son halini almıştır. Ölçek 41 madde ve 5 alt ölçekten oluşmaktadır (bkz. Ek A.3).

Çatışma Yönetimi Stratejileri Ölçeği “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Bazen”, “Sık Sık” ve “Her Zaman” ifadelerinden oluşan “Likert Tipi” bir ölçme aracıdır. Ölçek; “Hiçbir Zaman” seçeneğine 1, “Nadiren” seçeneğine 2, “Bazen” seçeneğine, 3, “Sık Sık” seçeneğine 4 ve “Her Zaman” seçeneğine 5 puan verilerek puanlanmaktadır.

Ölçeğin orijinalinin geliştirilmesi aşamasında sonrasında Cronbach Alpha iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunurken, testin alt ölçekleri için belirlenen güvenirlik katsayısı .74 ile .90 arasında değişmektedir (bütünleştirme .90, kaçınma .84, uzlaşma .82, hükmetme .75 ve uyma .74). Bu araştırmada ise ölçeğin güvenirlik katsayısı .86, alt ölçekler için ise güvenirlik katsayıları; bütünleştirme .79, kaçınma .75, uzlaşma .65, hükmetme .63 ve uyma .62 olarak bulunmuştur.

Ölçekte yer alan alt boyutlar ve bu boyutlarda yer alan maddeler aşağıdaki gibidir;

Bütünleştirme	: 32, 41, 29, 18, 30, 5, 35, 27, 37
Uzlaşma	: 3,10, 15, 8, 34, 17, 12, 4
Kaçınma	: 23, 20, 7, 26, 28, 14, 24, 40, 21, 19, 6, 33, 39
Hükmetme	: 16, 9, 31, 2, 36, 22
Uyma	: 38, 25, 11, 13, 1

3.5. Verilerin Toplanması ve Çözümü

Veri toplama aşamasında veri toplama araçları araştırmacı tarafından bizzat seçilen okullara gidilerek uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce öğretmenler

araştırmanın amacı ve ölçeklerin yanıtlanması hakkında bilgilendirilmiş ve ölçekteki her bir maddeyi samimiyetle değerlendirmelerinin önemi belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçeklere verdikleri yanıtlar bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Problemlerin çözümlenmesi amacıyla duygusal zekâ ve cinsiyet ile duygusal zekâ ve mesleki kıdem değişkenlerinin çatışma yönetimi stratejileri üzerinde temel ve ortak etkilerini belirlemek amacıyla çift yönlü varyans analizi tekniği kullanılmıştır. Duygusal zekâ düzeyleri belirlenirken öncelikle her bireyin ölçeğe verdiği toplam puanlar bulunmuştur. Daha sonra ise toplam puanlar üzerinden aritmetik ortalama (327.4903) ve standart sapma (34.8949) hesaplanmış ve ortalamanın 1 standart sapma altı(327.4903-34.8949=292.5954 ve altı puana sahip) olanlar düşük duygusal zekâ düzeyi ortalamanın 1 standart sapma üstü (327.4903+34.8949=362.3852 ve üstü puana sahip) olanlar ise yüksek duygusal zekâ düzeyi olarak belirlenmiş ve bunun sonucunda istatistiksel işlemler 93 kişi üzerinden değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmamızın problemlerine ilişkin bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Öğretmenlerin Betimsel Değişkenlere Göre Dağılımları

Bu bölümde araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin kişisel ve mesleki bilgilerine (cinsiyet, mesleki kıdem) yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri tabloda verilmiştir.

Tablo 4.1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre dağılımları

Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet		
Kadın	137	%44.2
Erkek	173	%55.8
Mesleki Kıdem		
5 yıl ve altı	86	%27.7
6-10 yıl	107	%34.5
11-15 yıl	77	%24.8
16 yıl ve üstü	40	%12.9

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerin %44.2’sini kadın, %55.8’ini ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır. Mesleki kıdem açısından dağılım incelendiğinde araştırmaya katılan ilköğretim okulu öğretmenlerinin en fazla 6-10 yıl kıdeme (%34.5), en az ise 16 yıl ve üstü kıdeme (%12.9) sahip oldukları görülmektedir.

4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular verilmiştir.

4.2.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) **Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden bütünleştirme stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma yönetiminde bütünleştirme puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri Tablo 4.2’de ve çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.2. Bütünleştirme alt boyutunun duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyi	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Düşük	Kadın	18	3.851	.5817
	Erkek	27	3.814	.6883
	Toplam	45	3.829	.6411
Yüksek	Kadın	18	4.518	.3513
	Erkek	30	4.644	.3319
	Toplam	48	4.597	.3412
Toplam	Kadın	36	4.185	.5819
	Erkek	57	4.251	.6721
	Toplam	93	4.225	.6362

Tablo 4.2’ye bakıldığında bütünleştirme stratejisi puan ortalamaları açısından; kadın (4.185) ve erkekler (4.251) benzer puan ortalamalarına sahipken, duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin puan ortalamalarının (4.597) duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlerin ortalamalarından (3.829) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.3. Bütünleştirme puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre çift yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Cinsiyet	.044	1	.044	.166	.685
Duygusal Zekâ Düzeyi	12.337	1	12.337	46.987	.000
Duygusal Zekâ*Cinsiyet	.146	1	.146	.557	.457
Hata	23.368	89	.263		
Toplam	1697.988	93			

Tablo 4.3'teki veriler incelendiğinde; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bütünleştirme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F = .166$, $p > 0.05$). Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin bütünleştirme puan ortalamaları arasında duygusal zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık vardır ($F = 46.987$, $p < 0.05$). Bununla birlikte, bütünleştirme puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamsızdır ($F = .557$, $p > 0.05$). Buna göre; duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre bütünleştirme stratejisini daha fazla kullandıkları söylenebilir.

b) Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden bütünleştirme stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma yönetiminde bütünleştirme puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri Tablo 4.4'te ve çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Bütünleştirme alt boyutunun duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyi	Kıdem	N	\bar{X}	Ss
Düşük	5 yıl ve altı	14	3.896	.6456
	6-10 yıl	18	3.679	.6511
	11-15 yıl	6	3.611	.5386
	16 yıl ve üstü	7	4.269	.5623
	Toplam	45	3.829	.6411
Yüksek	5 yıl ve altı	21	4.455	.3895
	6-10 yıl	11	4.767	.2650
	11-15 yıl	9	4.666	.2151
	16 yıl ve üstü	7	4.666	.3008
	Toplam	48	4.597	.3412
Toplam	5 yıl ve altı	35	4.231	.5706
	6-10 yıl	29	4.092	.7559
	11-15 yıl	15	4.244	.6454
	16 yıl ve üstü	14	4.468	.4797
	Toplam	93	4.225	.6362

Tablo 4.4'e bakıldığında bütünleştirme stratejisi puan ortalamaları açısından; en yüksek ortalamanın (4.767) 6-10 yıl kıdeme sahip duygusal zekâ

düzeyi yüksek öğretmenlere, en düşük ortalamanın (3.611) 11-15 yıl kıdeme sahip duygusal zeka düzeyi düşük öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sadece mesleki kıdemlerine göre ise benzer ortalamalara sahip oldukları görülmektedir; 5 yıl ve altı (4.231), 6-10 yıl (4.092), 11-15 yıl (4.244) ve 16 yıl ve üstü (4.468).

Tablo 4.5. Bütünleştirme puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre çift yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kıdem	1.014	3	.338	1.393	.251
Duygusal Zekâ Düzeyi	11.587	1	11.587	47.750	.000
Duygusal Zekâ*Kıdem	1.850	3	.617	2.542	.062
Hata	20.625	85	.243		
Toplam	1697.988	93			

Tablo 4.5'teki veriler incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre bütünleştirme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F=1.393$, $p>0.05$). Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin bütünleştirme puan ortalamaları arasında duygusal zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık vardır ($F=47.750$, $p<0.05$). Bununla birlikte, bütünleştirme puanları üzerinde duygusal zekâ ve kıdem değişkenlerinin ortak etkisi anlamsızdır ($F=2.542$, $p>0.05$). Buna göre; duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre bütünleştirme stratejisini daha fazla kullandıkları söylenebilir iken kıdeme göre öğretmenlerin bütünleştirme puanlarının benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

4.2.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetme stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma yönetiminde hükmetme puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri Tablo 4.6'da ve çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.6. Hükmetme alt boyutunun duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyi	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Düşük	Kadın	18	2.907	.5519
	Erkek	27	3.339	.7574
	Toplam	45	3.166	.7088
Yüksek	Kadın	18	3.463	.5287
	Erkek	30	3.272	.6274
	Toplam	48	3.343	.5939
Toplam	Kadın	36	3.185	.6026
	Erkek	57	3.304	.6865
	Toplam	93	3.258	.6545

Tablo 4.6'ya bakıldığında hükmetme stratejisi puan ortalamaları açısından; duygusal zekâ düzeyi düşük erkeklerin puan ortalamalarının (3.339) duygusal zekâ düzeyi yüksek erkeklerinkinden (3.272) fazla iken kadınlarda ise tam tersi yani duygusal zekâ düzeyi yüksek olanların (3.463), duygusal zekâ düzeyi düşük olanlardan (2.907) fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Hükmetme puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre çift yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Cinsiyet	.321	1	.321	.788	.377
Duygusal Zekâ Düzeyi	1.314	1	1.314	3.224	.076
Duygusal Zekâ*Cinsiyet	2.138	1	2.138	5.246	.024
Hata	36.263	89	.407		
Toplam	1026.611	93			

Tablo 4.7'deki veriler incelendiğinde; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre hükmetme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F=.788$, $p>0.05$). Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin hükmetme puan ortalamaları arasında duygusal zekâ düzeylerine göre de anlamlı bir farklılık yoktur ($F=3.224$, $p>0.05$). Bununla birlikte, hükmetme puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır ($F=5.246$, $p<0.05$). Buna göre; duygusal zekâ düzeyi düşük erkek öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi yüksek erkek öğretmenlere göre hükmetme stratejisini daha fazla kullandıkları, kadınlarda ise tam tersi yani

duygusal zekâ düzeyi yüksek olanlar duygusal zekâ düzeyi düşük olanlara göre hükmetme stratejisini daha fazla kullandıkları söylenebilir.

b) Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetme stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma yönetiminde hükmetme puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri Tablo 4.8’de ve çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.9’da sunulmuştur.

Tablo 4.8. Hükmetme alt boyutunun duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyi	Kıdem	N	\bar{X}	Ss
Düşük	5 yıl ve altı	14	2.928	.6560
	6-10 yıl	18	3.231	.7390
	11-15 yıl	6	3.277	.6024
	16 yıl ve üstü	7	3.381	.8317
	Toplam	45	3.166	.7088
Yüksek	5 yıl ve altı	21	3.214	.5895
	6-10 yıl	11	3.348	.5500
	11-15 yıl	9	3.425	.7551
	16 yıl ve üstü	7	3.619	.4272
	Toplam	48	3.343	.5939
Toplam	5 yıl ve altı	35	3.100	.6238
	6-10 yıl	29	3.275	.6655
	11-15 yıl	15	3.366	.6790
	16 yıl ve üstü	14	3.500	.6471
	Toplam	93	3.258	.6545

Tablo 4.8’e bakıldığında hükmetme stratejisi puan ortalamaları açısından; en yüksek ortalamanın (3.619) 16 yıl ve üstü kıdeme sahip duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlere, en düşük ortalamanın (2.928) 5 yıl ve altı kıdeme sahip duygusal zeka düzeyi düşük öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Duygusal zekâlarına göre ise duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin ortalamaları (3.343) ile düşük olanların ortalamalarının (3.166) birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9. Hükmetme puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre çift yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kıdem	2.139	3	.713	1.662	.181
Duygusal Zekâ Düzeyi	.751	1	.751	1.749	.189
Duygusal Zekâ*Kıdem	.123	3	.041	.096	.962
Hata	36.481	85	.429		
Toplam	1026.611	93			

Tablo 4.9'daki veriler incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre hükmetme puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F=1.662$, $p>0.05$). Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin hükmetme puan ortalamaları arasında duygusal zekâ düzeylerine göre de anlamlı bir farklılık yoktur ($F=1.749$, $p>0.05$). Bununla birlikte, hükmetme puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamsızdır ($F=0.96$, $p > 05$). Buna göre; öğretmenlerin hükmetme puanlarının duygusal zekâ ve kıdeme göre benzerlik gösterdiği ifade edilebilir.

4.2.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden uzlaşma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma yönetiminde uzlaşma puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri Tablo 4.10'da ve çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.10. Uzlaşma alt boyutunun duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyi	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Düşük	Kadın	18	3.673	.4560
	Erkek	27	3.611	.6205
	Toplam	45	3.636	.5557
Yüksek	Kadın	18	3.972	.4341
	Erkek	30	4.279	.4865
	Toplam	48	4.164	.4866
Toplam	Kadın	36	3.822	.4642
	Erkek	57	3.962	.6439
	Toplam	93	3.908	.5822

Tablo 4.10'a bakıldığında uzlaşma stratejisi puan ortalamaları açısından; duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin puan ortalamalarının (4.164) duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlerin ortalamalarından (3.636) yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre ise kadınların (3.822) ve erkeklerin (3.962) puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11. Uzlaşma puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre çift yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Cinsiyet	.329	1	.329	1.241	.268
Duygusal Zekâ Düzeyi	5.149	1	5.149	19.405	.000
Duygusal Zekâ*Cinsiyet	.752	1	.752	2.834	.096
Hata	23.616	89	.265		
Toplam	1451.969	93			

Tablo 4.11'deki veriler incelendiğinde; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uzlaşma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F=1.241$, $p>0.05$). Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin uzlaşma puan ortalamaları arasında duygusal zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık vardır ($F=19.405$, $p<0.05$). Bununla birlikte, uzlaşma puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi ise anlamsızdır ($F=2.834$, $p>0.05$). Buna göre; duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre uzlaşma stratejisini daha fazla kullandıkları söylenebilir.

b) Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden uzlaşma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma yönetiminde uzlaşma puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri Tablo 4.12’de ve çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.13’te sunulmuştur.

Tablo 4.12. Uzlaşma alt boyutunun duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyi	Kıdem	N	\bar{X}	Ss
Düşük	5 yıl ve altı	14	3.669	.4456
	6-10 yıl	18	3.631	.4971
	11-15 yıl	6	3.250	.7905
	16 yıl ve üstü	7	3.910	.6111
	Toplam	45	3.636	.5557
Yüksek	5 yıl ve altı	21	4.006	.4928
	6-10 yıl	11	4.284	.4111
	11-15 yıl	9	4.347	.3632
	16 yıl ve üstü	7	4.214	.6483
	Toplam	48	4.164	.4866
Toplam	5 yıl ve altı	35	3.871	.4967
	6-10 yıl	29	3.879	.5605
	11-15 yıl	15	3.908	.7798
	16 yıl ve üstü	14	4.062	.6254
	Toplam	93	3.908	.5822

Tablo 4.12’ye bakıldığında uzlaşma stratejisi puan ortalamaları açısından; en yüksek ortalamanın (4.347) 11-15 yıl kıdeme sahip duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlere, en düşük ortalamanın (3.250) ise yine aynı kıdem aralığında duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sadece mesleki kıdemlerine göre ise benzer ortalamalara sahip oldukları görülmektedir: 5 yıl ve altı (3.871), 6-10 yıl (3.879), 11-15 yıl (3.908) ve 16 yıl ve üstü (4.062).

Tablo 4.13. Uzlaşma puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre çift yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kıdem	.739	3	.246	.939	.425
Duygusal Zekâ Düzeyi	6.886	1	6.886	26.275	.000
Duygusal Zekâ*Kıdem	1.745	3	.582	2.220	.092
Hata	22.277	85	.262		
Toplam	1451.969	93			

Tablo 4.13'teki veriler incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre uzlaşma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F = .939$, $p > 0.05$). Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin uzlaşma puan ortalamaları arasında duygusal zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık vardır ($F=26.275$, $p<0.05$). Bununla birlikte, uzlaşma puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi ise anlamsızdır ($F=2.220$, $p>0.05$). Buna göre; duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenler duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre uzlaşma stratejisini daha fazla kullandıkları söylenebilir iken kıdeme göre öğretmenlerin uzlaşma puan ortalamalarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma yönetiminde kaçınma puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri Tablo 4.14'de ve çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Tablo 4.14. Kaçınma alt boyutunun duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyi	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Düşük	Kadın	18	3.265	.4288
	Erkek	27	3.390	.7497
	Toplam	45	3.340	.6380
Yüksek	Kadın	18	2.987	.6233
	Erkek	30	3.259	.4970
	Toplam	48	3.157	.5574
Toplam	Kadın	36	3.126	.5458
	Erkek	57	3.321	.6271
	Toplam	93	3.245	.6015

Tablo 4.14'e bakıldığında kaçınma stratejisi puan ortalamaları açısından; duygusal zekâ düzeyi yüksek olanların ortalamaları (3.157) ile düşük olanların ortalamalarının (3.340) birbirine yakın olduğu, aynı şekilde erkeklerin ortalamaları (3.321) ile kadınların ortalamalarının (3.126) da birbirine yakın olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın (2.987) ise duygusal zekâ düzeyi düşük kadın öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.15. Kaçınma puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre çift yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Cinsiyet	.869	1	.869	2.455	.121
Duygusal Zekâ Düzeyi	.922	1	.922	2.605	.110
Duygusal Zekâ*Cinsiyet	.118	1	.118	.334	.565
Hata	31.513	89	.354		
Toplam	1012.982	93			

Tablo 4.15'teki veriler incelendiğinde; öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kaçınma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F=2.455$, $p>0.05$). Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin kaçınma puan ortalamaları arasında duygusal zekâ düzeylerine göre de anlamlı bir farklılık yoktur ($F=2.605$, $p>0.05$). Bununla birlikte, kaçınma puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi de anlamsızdır ($F=.334$, $p>0.05$). Buna göre; kaçınma

puan ortalamalarının duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyete göre benzerlik gösterdiği söylenebilir.

b) Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma yönetiminde kaçınma puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri Tablo 4.16’da ve çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.17’de sunulmuştur.

Tablo 4.16. Kaçınma alt boyutunun duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyi	Kıdem	N	\bar{X}	Ss
Düşük	5 yıl ve altı	14	3.280	.4241
	6-10 yıl	18	3.410	.5964
	11-15 yıl	6	2.666	.6770
	16 yıl ve üstü	7	3.857	.6457
	Toplam	45	3.340	.6380
Yüksek	5 yıl ve altı	21	3.047	.5960
	6-10 yıl	11	3.125	.5507
	11-15 yıl	9	3.393	.5079
	16 yıl ve üstü	7	3.230	.5160
	Toplam	48	3.157	.5574
Toplam	5 yıl ve altı	35	3.140	.5395
	6-10 yıl	29	3.302	.5865
	11-15 yıl	15	3.102	.6685
	16 yıl ve üstü	14	3.544	.6488
	Toplam	93	3.245	.6015

Tablo 4.16’ya bakıldığında kaçınma stratejisi puan ortalamaları açısından; en yüksek ortalamanın (3.857) duygusal zekâ düzeyi düşük 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere, en düşük ortalamanın (2.666) ise duygusal zekâ düzeyi düşük 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17. Kaçınma puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre çift yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kıdem	2.141	3	.714	2.249	.088
Duygusal Zekâ Düzeyi	.210	1	.210	.660	.419
Duygusal Zekâ*Kıdem	3.740	3	1.247	3.927	.011
Hata	26.981	85	.317		
Toplam	1012.982	93			

Tablo 4.17'deki veriler incelendiğinde; öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre kaçınma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F = 2.249$, $p > 0.05$). Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin kaçınma puan ortalamaları arasında duygusal zekâ düzeylerine göre de anlamlı bir farklılık yoktur ($F = .660$, $p > 0.05$). Bununla birlikte, kaçınma puanları üzerinde duygusal zekâ ve kıdem değişkenlerinin ortak etkisi ise anlamlıdır ($F = 3.927$, $p < 0.05$). Buna göre; kaçınma stratejisinin en çok 16 yıl ve üstü kıdem aralığında duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenler, en az ise 11-15 yıl kıdem aralığında yine duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenler tarafından kullanıldığı söylenebilir.

4.2.4. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

a) **Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden uyma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma yönetiminde uyma puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri Tablo 4.18'de ve çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.19'da sunulmuştur.

Tablo 4.18. Uyma alt boyutunun duygusal zekâ ve cinsiyete göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyi	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss
Düşük	Kadın	18	3.466	.5940
	Erkek	27	3.607	.7114
	Toplam	45	3.551	.6635
Yüksek	Kadın	18	3.700	.5324
	Erkek	30	4.173	.4863
	Toplam	48	3.995	.5496
Toplam	Kadın	36	3.583	.5684
	Erkek	57	3.905	.6623
	Toplam	93	3.780	.6440

Tablo 4.18'e bakıldığında uyma stratejisi puan ortalamaları açısından; duygusal zekâ düzeyi yüksek olanlarının ortalamalarının (3.995) duygusal zekâ düzeyi düşük olanlardan (3.551) yüksek olduğu görülmektedir. Cinsiyete göre ise erkeklerin ortalamalarının (3.905) kadınların ortalamalarından (3.583) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.19. Uyma puanlarının duygusal zekâ ve cinsiyete göre çift yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Cinsiyet	2.078	1	2.078	5.997	.016
Duygusal Zekâ Düzeyi	3.520	1	3.520	10.159	.002
Duygusal Zekâ*Cinsiyet	.610	1	.610	1.759	.188
Hata	30.837	89	.346		
Toplam	1367.440	93			

Tablo 4.19'daki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre uyma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($F=5.997$, $p<0.05$). Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin uyma puan ortalamaları arasında duygusal zekâ düzeylerine göre de anlamlı bir farklılık vardır ($F=10.159$, $p<0.05$). Bununla birlikte, uyma puanları üzerinde duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamsızdır ($F=1.759$, $p>0.05$). Buna göre; duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre

uyuma stratejisini daha fazla, cinsiyete göre ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla kullandıkları söylenebilir.

b) Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden uyuma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çatışma yönetiminde uyuma puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri Tablo 4.20’de ve çift yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.21’de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Uyuma alt boyutunun duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre betimsel verileri

Duygusal Zekâ Düzeyi	Kıdem	N	\bar{X}	Ss
Düşük	5 yıl ve altı	14	3.614	.5111
	6-10 yıl	18	3.500	.6480
	11-15 yıl	6	3.166	.7527
	16 yıl ve üstü	7	3.885	.8395
	Toplam	45	3.551	.6635
Yüksek	5 yıl ve altı	21	3.800	.6196
	6-10 yıl	11	4.036	.4801
	11-15 yıl	9	4.266	.4000
	16 yıl ve üstü	7	4.171	.4535
	Toplam	48	3.995	.5496
Toplam	5 yıl ve altı	35	3.725	.5782
	6-10 yıl	29	3.703	.6383
	11-15 yıl	15	3.826	.7777
	16 yıl ve üstü	14	4.028	.6649
	Toplam	93	3.780	.6440

Tablo 4.20’ye bakıldığında uyuma stratejisi puan ortalamaları açısından; en yüksek ortalamanın (4.266) 11-15 yıl kıdem aralığında duygusal zeka düzeyi yüksek öğretmenlere, en düşük ortalamanın (3.166) ise yine aynı kıdem aralığında duygusal zeka düzeyi düşük öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin sadece mesleki kıdemlerine göre ise benzer ortalamalara sahip oldukları görülmektedir: 5 yıl ve altı (3.725), 6-10 yıl (3.703), 11-15 yıl (3.826) ve 16 yıl ve üstü (4.028).

Tablo 4.21. Uyma puanlarının duygusal zekâ ve mesleki kıdeme göre çift yönlü varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Kıdem	1.104	3	.368	1.040	.379
Duygusal Zekâ Düzeyi	5.359	1	5.359	15.135	.000
Duygusal Zekâ*Kıdem	2.252	3	.751	2.120	.104
Hata	30.099	85	.354		
Toplam	1367.440	93			

Tablo 4.21'deki veriler incelendiğinde, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre uyma puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($F = 1.040$, $p > 0.05$). Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejileri ölçeğinin uyma puan ortalamaları arasında duygusal zekâ düzeylerine göre anlamlı bir farklılık vardır ($F=15.135$, $p<0.05$). Bununla birlikte, uyma puanları üzerinde duygusal zekâ ve kıdem değişkenlerinin ortak etkisi anlamsızdır ($F=2.120$, $p>0.05$). Buna göre; kıdem açısından öğretmenlerin uyma stratejisini kullanmalarına ilişkin olarak benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

4.3. TARTIŞMA

- Araştırmanın ilk alt problemi; “Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden bütünleştirme stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri ile duygusal zekâ ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?” şeklindedir. Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki yorumlar yapılabilir:

Öğretmenlerin bütünleştirme stratejisini kullanmaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Kılıç (2006)’ın “Özel Okul Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımları ile Çatışmayı Yönetme Stilleri” ve Özgan (2006) ‘ın “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi” isimli çalışmalarda da bütünleştirme stratejisinin kullanılmasının cinsiyete göre farklılık göstermediği bulgusu bu araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Cinsiyete göre kadın ve erkek öğretmenlerin işbirliğine dayalı etkin bir çatışma yönetimi stratejisi olan bütünleştirmeye ilişkin benzer algılara sahip olmaları olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Öğretmenlerin bütünleştirme stratejisini kullanmaları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Öztay (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri” isimli çalışmada da yöneticilerin çatışma puanlarının kıdemlerine göre farklılık göstermediği bulgusu bu araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Buna göre her kıdem aralığında öğretmenlerin çatışma durumlarında bu stratejiye benzer oranlarda başvurdukları söylenebilir.

Öğretmenlerin bütünleştirme stratejisini kullanmaları duygusal zekâ düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenler duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre bütünleştirme stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar. Akın (2004) tarafından yapılan “İşletmelerde Duygusal Zekânın Üst Kademe Yöneticiler İle Astları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri” isimli çalışmada da duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe bütünleştirme stratejisinin daha fazla tercih edildiği bulgusu bu araştırma bulgusu ile örtüşmektedir.

Bütünleştirme stratejisi bireylerin hem kendi hem de diğerlerinin ilgi ve ihtiyaçlarına duyarlı oldukları ve her iki tarafı da tatmin edecek çözümlerin bulunmaya çalışıldığı bir yöntemdir. Bu yöntem çatışma yönetiminde en etkin strateji olarak görülmektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireyler hem kendi duygularını hem de karşıdakinin duygularını anlayabilirler ve çatışma durumlarında duygularını kontrol edebilirler. Duygusal zekâ düzeyi yüksek olan bireylerin sosyal

ilişkileri de güçlü olmaktadır bu yüzden çatışma durumlarında diğer bireylerle ortak mutabakata varacak çözümler için işbirliği yapma kapasiteleri de yüksek olmaktadır. Bu araştırmada yüksek duygusal zekâ düzeyinin bütünleştirme stratejisi üzerinde anlamlı etki yarattığı bulgusu uzun vadeli çözümler üretmek ve okullarda yaşanan çatışmaların etkin şekilde çözümlenmesi hususunda önemli bir sonuç olarak görülebilir.

- Araştırmanın ikinci alt problemi; “Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetme stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri ile duygusal zekâ ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?” şeklindedir. Elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki yorumlar yapılabilir:

Öğretmenlerin hükmetme stratejisini kullanmaları cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Şahin (2007) tarafından yapılan “İlköğretim okulu yöneticilerinin Kişilerarası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki” isimli çalışmada da benzer şekilde cinsiyet ve kıdem değişkenlerinin yöneticilerin çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin görüşlerinde anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür. Günbayı ve Karahan (2006) tarafından “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçimleri” isimli çalışmada da yine benzer şekilde hükmetme stratejisinde cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir fark görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular diğer araştırma bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Hükmetme stratejisinin tercih edilmesinde cinsiyet ve kıdem dışında bireylerin kişilik özelliklerinin rol oynayabileceği düşünülebilir.

Öğretmenlerin hükmetme stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır. Duygusal zekâ düzeyi düşük erkek öğretmenler duygusal zekâ düzeyi yüksek erkek öğretmenlere göre hükmetme stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar. Oysa kadınlarda tam tersine yani duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenler duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre hükmetme stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar.

Hükmetme stratejisi çatışma durumlarında tarafların sadece kendi istek ve ihtiyaçlarını düşündükleri, karşı tarafa güç kullanma yoluyla dahi olsa kendi isteklerini dayattıkları bir stratejidir. Bu stratejide karşıya önem verilmez, duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler ise bütünleştirme ve uzlaşmada olduğu gibi sadece kendilerinin değil karşı tarafın ihtiyaçlarına da duyarlı bireylerdir ve duygularını

kontrol edebilen, empati yeteneği gelişmiş bireyler güç kullanma yoluyla çatışmayı çözmeyi tercih etmezler. Bu araştırma bulgusunda da görüldüğü gibi duygusal zekâ düzeyi düşük erkekler duygusal zekâ düzeyi yüksek erkeklere göre bu stratejiyi daha fazla kullanmaktadırlar. Kadın öğretmenler de ise yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olanların bu stratejiyi daha fazla kullanmaları dikkat çekici bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada yine duygusal zekâ düzeyi yüksek kadın öğretmenlerin hükmetme stratejisini daha fazla kullanıyor olmaları buldukları okullardaki örgütsel nedenlerden kaynaklanıyor olabilir.

- Araştırmanın üçüncü alt problemi; “Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden uzlaşma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri ile duygusal zekâ ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?” şeklindedir.

Öğretmenlerin uzlaşma stratejisini kullanmaları cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Oğuz (2007) tarafından yapılan “Okul Müdürlerinin Demografik Değişkenler ve Kişilik Özellikleri ile Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki Farklılıklar ve İlişkiler” isimli çalışmada da benzer şekilde okul müdürlerinin her bir çatışma yönetimi stilini kullanma sıklığı bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Üngüren (2008) tarafından yapılan “Örgütsel Çatışma Yönetimi Üzerine Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma” isimli çalışmada da cinsiyet değişkeninin kullanılan çatışma yönetimi stratejileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulgusu bu araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Cinsiyet ve kıdem açısından öğretmenlerin çatışma durumlarında belli sınırlarda karşılıklı olarak ödün vererek de olsa çatışmanın olumlu sonuçlanmasına ilişkin olarak benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin uzlaşma stratejisini kullanmaları duygusal zekâ düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenler duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre uzlaşma stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar. Aslan (2008) tarafından yapılan “Duygusal Zekâ, Bireylerarası Çatışmayı Çözümleme Yöntemleriyle İlişkili midir? Schutte’nın Duygusal Zekâ Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması” isimli çalışmada da uzlaşma ile kendi duygularının farkında olma ve başkalarının duygularının farkında olma duygusal zekâ alt boyutları arasında pozitif bir ilişkinin bulunmuş olmasının bu araştırma bulgusu ile örtüştüğü söylenebilir.

Uzlaşma stratejisi bütünleştirme stratejisi gibi her iki tarafı da tamamen memnun edecek sonuçlar doğurmasa da kısmen bireylerin karşılıklı olarak bazı istek ve ihtiyaçlarından taviz vererek çözümler üretme yöntemidir. Çatışma durumlarında her zaman iki tarafı da tatmin edecek çözümler üretilmeyebilir bu durumlarda bütünleştirme stratejisinden sonra en etkin yöntem olarak görülen uzlaşma stratejisinin kullanılması bireysel ve örgütsel açıdan olumlu sonuçlar doğuracaktır. Duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler kimi zaman fedakârlık yapabilirler çünkü bu bireyler bütünleştirme de olduğu gibi hem kendilerinin hem de diğerlerinin beklenti ve ihtiyaçlarının farkındadırlar ve duyguların olumlu kullanımıyla birlikte bazı isteklerinden vazgeçerek çatışma durumlarda bu yöntemi kullanabilirler.

- Araştırmanın dördüncü alt problemi; “Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri ile duygusal zekâ ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?” şeklindedir.

Öğretmenlerin kaçınma stratejisini kullanmaları cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Altuntaş (2008)’in “Resmi Kurum Ortaöğretim Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stillerinin İncelenmesi” isimli çalışmasında cinsiyet değişkenine göre uyma stratejisinin dışında hiçbir stratejide farklılık görülmediği sonucuna ulaşılmıştır. Özmen (1997) tarafından yapılan “Fırat ve İnönü Üniversitelerinde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları” isimli çalışmada öğretim elemanlarının cinsiyet değişkenine göre kaçınma stratejisinde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Şentürk (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Yaşanan Çatışma Türleri ve Yöneticilerin İzledikleri Çözüm Yöntemleri” isimli çalışmada da kaçınma stratejisinin yöneticilerin cinsiyetlerine ve kıdemlerine göre anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu araştırma sonuçları ile bu araştırma bulgusu örtüşmektedir. Öğretmenlerin çatışma durumlarında, çatışmanın olası olumsuz etkilerinden kaçınmayı görmezden gelmelerinde cinsiyet ve mesleki kıdemlerine göre benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin kaçınma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır. Buna göre kaçınma stratejisi en fazla 16 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler tarafından kullanılmaktadır.

Bu araştırma bulgusunda 16 yıl ve üstü kıdeme sahip duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlerin kaçınma stratejisini daha fazla kullanıyor olmaları beklenebilir

bir durum olarak ifade edilebilir. Çünkü kaçınma stratejisi bireylerin çatışmayı çözmek yerine görmezlikten geldikleri bir yöntemdir. Bu strateji bireylerin hem kendi hem de diğerlerinin ilgi ve ihtiyaçlarına verilen önemin az olduğu durumlarda kullanılmaktadır. Fakat duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler hem kendilerini hem karşıdakini önemserler, çatışmanın çözümünden kaçmaktansa en uygun çözümün bulunması için çaba sarf ederler çünkü bu bireyler kendilerine güvenirlere. Ayrıca uzun süre görev yapmış olan öğretmenlerin geçmiş dönemlerde yaşamış oldukları çatışma durumlarından olumsuz olarak etkilenmiş olabilmeleri ve belli bir süreden sonra bir kenara çekilip çatışma durumlarından uzak durmak istemeleri bu stratejinin 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler tarafından daha çok kullanılıyor olmasının bir nedeni olabilir.

- Araştırmanın beşinci alt problemi; “Öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden uyma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ ve cinsiyet değişkenlerinin temel ve ortak etkileri ile duygusal zekâ ve kıdem değişkenlerinin temel ve ortak etkileri anlamlı mıdır?” şeklindedir.

Öğretmenlerin uyma stratejisini kullanmaları duygusal zekâ düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenler duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre uyma stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar.

Uyma stratejisinde bireyler kendi ihtiyaçlarından, karşı tarafın istek ve ihtiyaçlarından dolayı vazgeçmesidir. Her ne kadar duygusal zekâ düzeyi yükseldikçe uyma stratejisinin kullanılma olasılığının artması çelişkili bir bulgu olarak görülse de uyma stratejisi bireylerin haksız olduğu durumlarda ve karşı tarafla ilişkinin önem arz ettiği durumlarda kullanılması uygundur. Duygusal zekâ düzeyi yüksek bireyler çatışma durumlarında haksız oldukları durumların farkına varabilirler ve karşı tarafa önem verirler ve ilişkilerin devamı onlar için önemlidir bu yüzden çatışma durumlarında uyma stratejisini kullanıyor olabilirler.

Öğretmenlerin uyma stratejisini kullanmaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre uyma stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar. Sökmen ve Yazıcıoğlu (2005) tarafından yapılan “Thomas Modeli Kapsamında Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri ve Tekstil İşletmelerinde Bir Alan Çalışması” isimli çalışmada da uyma stratejisi cinsiyet değişkenine göre farklılaşmaktadır. Fakat bu fark kadınlar lehinedir. Çetin ve Hacıfazlıoğlu (2004) tarafından yapılan “Academic’s Conflict Management Styles” isimli çalışmada da cinsiyet değişkenine göre uyma stratejisinde kadınlar lehine

anlamli bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada da uyma stratejisinin cinsiyete göre farklılaştığı görülse de bu stratejinin kadınlar tarafından daha az kullanılması diğer araştırmalarla örtüşmemektedir. Burada günümüzde cinsiyet rollerine ilişkin özelliklerin farklılaşması uyma stratejisinin erkekler tarafından kadınlardan daha fazla kullanılıyor olmasının bir sonucu olabilir. Günümüz çağında kadınların iş hayatında yer almalarından beri ekonomik anlamda özgürleşmeleri öncelikle onların kendi aile yaşantılarından başlamak üzere söz sahibi olmalarına, kendilerine güvenmelerine ve başkalarına bağımlı olmalarından kaynaklanan boyun eğme imajlarını değişirmiştir. Bu noktada çatışma durumlarında da kadınlar artık kendi haklarını savunarak kendi ilgi ve ihtiyaçlarından vazgeçmemekte ve başkalarına boyun eğmemektedirler.

Öğretmenlerin uyma stratejisini kullanmaları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir. Karataş (2007) tarafından yapılan ‘‘Afyonkarahisar İli Merkez İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş ğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçimine İlişkin Görüşleri’’ isimli çalışmada da uyma stratejisinin kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı bulgusu bu araştırma bulgusuyla örtüşmektedir. Bu noktada tüm kıdem aralıklarında yer alan öğretmenlerin uyma stratejisini kullanmalarına ilişkin benzer algılara sahip oldukları söylenbilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden bütünleştirme stratejisini kullanmalarında:

- Öğretmenlerin bütünleştirme stratejisini kullanmaları duygusal zekâ düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenler duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre bütünleştirme stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar (bkz. Tablo 4.3).

- Öğretmenlerin bütünleştirme stratejisini kullanmaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir (bkz. Tablo 4.3).

- Öğretmenlerin bütünleştirme stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı değildir (bkz. Tablo 4.3).

- Öğretmenlerin bütünleştirme stratejisini kullanmaları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir (bkz. Tablo 4.5).

- Öğretmenlerin bütünleştirme stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı değildir. (bkz. Tablo 4.5).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden hükmetme stratejisini kullanmalarında:

- Öğretmenlerin hükmetme stratejisini kullanmaları duygusal zekâ düzeylerine göre farklılık göstermemektedir (bkz. Tablo 4.7).

- Öğretmenlerin hükmetme stratejisini kullanmaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir (bkz. Tablo 4.7).

- Öğretmenlerin hükmetme stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır. Duygusal zekâ düzeyi düşük erkek öğretmenler duygusal zekâ düzeyi yüksek erkek öğretmenlere göre hükmetme stratejisini daha fazla kullanırken, duygusal zekâ düzeyi yüksek kadın öğretmenler duygusal zekâ düzeyi düşük kadın öğretmenlere göre hükmetme stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar (bkz. Tablo 4.7).

- Öğretmenlerin hükmetme stratejisini kullanmaları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir (bkz. Tablo 4.9).

- Öğretmenlerin hükmetme stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı değildir (bkz. Tablo 4.9).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden uzlaşma stratejisini kullanmalarında:

- Öğretmenlerin uzlaşma stratejisini kullanmaları duygusal zekâ düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenler duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre uzlaşma stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar (bkz. Tablo 4.11).

- Öğretmenlerin uzlaşma stratejisini kullanmaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir (bkz. Tablo 4.11).

- Öğretmenlerin uzlaşma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı değildir (bkz. Tablo 4.11).

- Öğretmenlerin uzlaşma stratejisini kullanmaları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir (bkz. Tablo 4.13).

- Öğretmenlerin uzlaşma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı değildir (bkz. Tablo 4.13).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden kaçınma stratejisini kullanmalarında:

- Öğretmenlerin kaçınma stratejisini kullanmaları duygusal zekâ düzeylerine göre bir farklılık göstermemektedir (bkz. Tablo 4.15).

- Öğretmenlerin kaçınma stratejisini kullanmaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir (bkz. Tablo 4.15).

- Öğretmenlerin kaçınma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı değildir (bkz. Tablo 4.15).

- Öğretmenlerin kaçınma stratejisini kullanmaları mesleki kıdemlerine göre bir farklılık göstermemektedir (bkz. Tablo 4.17).

- Öğretmenlerin kaçınma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin ortak etkisi anlamlıdır. Kaçınma stratejisi en fazla 16 yıl ve üstü kıdeme sahip duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenler tarafından kullanılmaktadır (bkz. Tablo 4.17).

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çatışma yönetimi stratejilerinden uyma stratejisini kullanmalarında:

- Öğretmenlerin uyma stratejisini kullanmaları duygusal zekâ düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Duygusal zekâ düzeyi yüksek öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyi düşük öğretmenlere göre uyma stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar (bkz. Tablo 4.19).
- Öğretmenlerin uyma stratejisini kullanmaları cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Erkek öğretmenler kadın öğretmenlere göre uyma stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar (bkz. Tablo 4.19).
- Öğretmenlerin uyma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve cinsiyet değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı değildir (bkz. Tablo 4.19).
- Öğretmenlerin uyma stratejisini kullanmaları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermemektedir (bkz. Tablo 4.21).
- Öğretmenlerin uyma stratejisini kullanmalarında duygusal zekâ düzeyi ve kıdem değişkenlerinin ortak etkisi anlamlı değildir (bkz. Tablo 4.21).

ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularından yararlanarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için geliştirilen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

Alanda Çalışanlar (Uygulayıcılar) İçin Öneriler

1. Araştırma sonuçları duygusal zekânın bütünleştirme ve uzlaşma gibi çatışma yönetiminde en çok tercih edilen stratejiler üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Buradan hareketle öğretmen adaylarına lisans düzeyinde ya da öğretmenlere hizmet içi eğitim yoluyla duygusal zekâ eğitimi verilerek iş yaşamlarında karşılaştıkları çatışma durumlarını etkin bir şekilde yönetebilme becerileri kazanmaları sağlanabilir.

2. Alanyazın incelendiğinde başarı ve mutluluğun arkasında yüksek IQ'nun olmadığı, daha düşük IQ'lu bireylerin çok başarılı ve mutlu oldukları görülmektedir (Goleman, 2007a; Goleman 2007b; Baltaş, 2006; Weisinger, 1998). Bu da gösteriyor ki günümüz çağında entelektüel zekâsı yüksek ya da akademik başarısı yüksek bireylerden ziyade duygularının farkında olan, duygularını yönetebilen, sağlıklı ilişkiler kurabilen, empati yapabilen, strese dayanıklı bireyler hem özel hem de iş yaşamlarında başarıyı yakalayabilecekler. Duygusal zekânın geliştirilebilir olması bu noktada büyük önem arz etmektedir. Hem toplumun geleceği hem geleceğin öğretmen adayları düşünülürse duygusal zekâ kavramının eğitim sistemi içerisinde okul öncesi eğitimden itibaren ele alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma Gaziantep ili merkez Şehitkâmil ve Şahinbey İlçeleri İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma başka illerde veya farklı ilçe ve köy okulların da yapılabilir.

2. Bu araştırma ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma özel okul, dersane ya da ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerle yapılabilir.

3. Bu çalışmada duygusal zekâ ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Duygusal zekânın başka değişkenlerle ele alındığı başka çalışmalar yapılabilir.

4. Bu çalışmada cinsiyet ve mesleki kıdemin kullanılan çatışma yönetimi stratejilerinin çoğunda anlamlı etki yaratmadığı görülmüştür. Çatışma

yönetimi stratejilerine yönelik yapılacak çalışmalarda bireylere ve örgütsel yapıya ilişkin farklı değişkenlerin etkisi araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Acar, F.T. (2001). *Duygusal Zekâ Yeteneklerinin Göreve Yönelik ve İnsana Yönelik Liderlik Davranışları ile İlişkisi: Banka Şube Müdürleri Üzerine Bir Alan Araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.115-116.
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.83-109.
- Akçakaya, M. (2003). Çatışma Yönetimi ve Örgüt Verimliliğine Etkisi. *Kamu-İş*, 7(2):2-27.
- Akın, M. (2004). *İşletmelerde Duygusal Zekânın Üst Kademe Yöneticiler İle Astları Arasındaki Çatışmalar Üzerindeki Etkileri (Kayseri'deki Büyük Ölçekli İşletmelerde Bir Uygulama)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, ss.115-201.
- Akkirman, A.D. (1998). Etkin Çatışma Yönetimi ve Müdahale Stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari ve Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2):1-11.
- Altuntaş, M. (2008). *Resmi Kurum Ortaöğretim Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stilllerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.60.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom*. 2. Baskı. Association for Supervision and Curriculum Development Publications, U.S.A, pp.1-2. <http://site.ebrary.com/lib/gaziantep/search.action?p00=multiple+intelligence+s+in+the+classroom> (30.06.2009).
- Arslan, M. (2007). Öğretim Hizmetinin Niteliği ve Öğretmen. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Arslan, M. (Ed.). Anı Yayıncılık, Ankara, ss.252.

- Aslan, Ş. (2008). Duygusal Zekâ, Bireylerarası Çatışmayı Çözümleme Yöntemleriyle İlişkili midir? Schutte'nın Duygusal Zekâ Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(3):179-200.
- Aşılıoğlu, B. (2007). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Arslan, M. (Ed.). Anı Yayıncılık, Ankara, ss.4-12.
- Atay, K. (2002). Okul Müdürlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri İle Çatışmaları Çözümleme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31:344-355.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal Zekâ*. 3.Baskı, Remzi Kitabevi, İstanbul, ss.5-50.
- Bar-On, R.(2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*,18:13-25.
- Başaran, E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri 'Yönetimsel Davranış'*. 3.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.323-328.
- Başaran, İ.E. (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.149.
- Beceren, E. (Aralık 2004). Duygusal Zekâ Kavramının Gelişimi. <http://www.duygusalzekâ.net> (16.09.2009).
- Bozdoğan, Z. (2004). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.260.
- Bümen, N. T. (2002). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. PegemA Yayıncılık, Ankara, ss.9-14.
- Cherniss, C. (1998) Social and Emotional Learning for Leaders. *Educational Leadership*, 55(7):26-28.
- Cobb, C.D. ve Mayer, J.D. (2000). Emotional Intelligence: What the Research Says. *Educational Leadership*, 58(3):14-18.
- Cooper, R. K. ve Sawaf, A. (2000). *Liderlikte Duygusal Zekâ*. Ayman, B. ve Sancar, B. (Çev.), Sistem Yayıncılık, İstanbul, 2.Baskı, ss.xiv-377.
- Cowan, D. (2003). *Taking Charge of Organizational Conflict : A Guide to Managing Anger and Confrontation*. Personhood Press, California, ss.15.
- Çakar, U. ve Arbak, Y. (2004). Modern Yaklaşımlar Işığında Değişen Duygu- Zekâ İlişkisi ve Duygusal Zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3):23-48.

- Çeçen, R. (2007). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Eğitim Psikolojisi*, Deniz, M.E. (Ed.). Maya Akademi Yayıncılık, Ankara, ss.79-130.
- Çetin, M.Ö ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2004). Academic's Conflict Management Styles. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5(2):155-162.
- Dawda, D. ve Hart, S.D (2000). Assessing Emotional Intelligence: Reliability and Validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in University Students. *Personality and Individual Differences*, 28:797-812.
- Dökmen, Üstün. (1995). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. 2. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul, ss.19-136.
- Eren, E. (2007). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. 10.Baskı, Beta Basım Yayım, İstanbul, ss.553-557.
- Fitness, J. ve Curtis, M. (2005). Emotional Intelligence and the Trait Meta-Mood Scale: Relationships with Empathy, Attributional Complexity, Self-control, and Responses to Interpersonal Conflict. *E-Journal of Applied Psychology*, 1(1):50-62.
- Fox, S. ve Spector P. E. (2000). Relations of Emotional Intelligence, Practical, General, and Trait Affectivity with Interview Outcomes:It's not all just 'G'. *Journal of Organizational Behavior*, 21:203-220.
- Godse, A.S. ve Thingujam, N.S. (2010). Perceived Emotional Intelligence and Conflict Resolution Styles among Information Technology Professionals: Testing the Mediating Role of Personality. *Singapore Management Review*, 32(1):69-83.
- Goleman, D. (2007a). *Duygusal Zekâ*. Yüksel, B. S. (Çev.), Varlık Yayınları, İstanbul, 31.Baskı, ss.30-373.
- Goleman, D. (2007b). *İşbaşında Duygusal Zekâ*. Balkara, H. (Çev.), Varlık Yayınları, İstanbul, 5.Baskı, ss.394.
- Gordon, T. (2002). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Aksay, E. (Çev.), Sistem Yayıncılık, İstanbul, 14.Baskı, ss.153-209.
- Güler, A. (2006). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Günbayı, İ. ve Karahan, İ. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1):209-230.
- Güney, S. (2000). *Davranış Bilimleri*. 2.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.21-240.
- Gürşimşek, I., Vural, D.E. ve Demirsöz, E.S. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16:1-11.
- İkiz, E. (2007). Öğrenmenin kapsamı ve etkileyen faktörler. *Eğitim Psikolojisi*, Deniz, M.E. (Ed.). Maya Akademi Yayıncılık, Ankara, ss.214-215.
- İşmen, E. (2001). Duygusal Zekâ ve Problem Çözme. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13:111-124.
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and Emotional Intelligence Abilities Across the Life Course. *Personality and Individual Differences*, 37:129-145.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 16.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.77.
- Karataş, S. (2007). Afyonkarahisar İli Merkez İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf ve Branş Öğretmenlerinin Kurum İçi Çatışmaları Yönetim Biçemine İlişkin Görüşleri. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(2) sy.
- Karip, E. (2003). *Çatışma Yönetimi*. 3.Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara, ss.vii-69.
- Kılıç, M. (2001). Örgütsel Çatışma ve Yönetimi. *Yönetim ve Organizasyon*, Güney, S. (Ed.). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.87-92.
- Kılıç, S. (2006). *Özel Okul Öğretmenlerinin Çatışma Yaklaşımları ile Çatışmayı Yönetme Stilleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.79.
- Koçel, T. (1989). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayınları, No:205, İstanbul, ss.330-336.
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği*. 10.Baskı, Arıkan Basım Yayım Dağıtım, İstanbul, ss.664.
- Konrad, S. ve Hendl, C. (2005). *Duygularla Güçlenmek*. Taştan, M. (Çev.), Hayat Yayınları, İstanbul, ss.10-54.
- Kuzgun, Y. (2006). Zekâ ve yetenekler. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Ed.). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.13-73 2. Baskı.

- Mayer, J.D., Salovey, P. ve Caruso, D.R. (2000a). Emotional Intelligence as Zeitgeist as Personality, and as a Mental Ability. *The Handbook of Emotional Intelligence*, Bar-On, R. and Parker, J.D.A (Ed.). Jossey –Bass Company, San Francisco, pp.92-117.
- Mayer, J.D., Salovey, P. ve Caruso, D.R. (2000b). Models of Emotional Intelligence. *Handbook of Emotional Intelligence*, Stenberg, R. (Ed.). Cambridge Universty Press, UK, pp.396-420.
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. ve Sitarenios, G. (2001). Emotional Intelligence as a Standard Intelligence. *Emotion*, 1(3):232-242.
- Moran, S., Kornhaber, M. ve Gardner, H. (2006).Orchestrating multiple intelligences. *Educational Leadership*, 64(1):22-27.
- Morrison, J. (2008). The Realationsip Between Emotional Intelligence Competencies and Preferred Conflict-Handling Styles. *Journal of Nursing Management*, 16: 974-983.
- Oğuz, Y. (2007). *Okul Müdürlerinin Demografik Değişkenler ve Kişilik Özellikleri ile Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki Farklılıklar ve İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.62-65.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Öncü Basımevi, Ankara, ss.12.
- Özdemir, A.Y. ve Özdemir, A. (2007). Duygusal Zekâ ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik ve İdari Personel Üzerine Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18:393-411.
- Özgan, H. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Çatışma Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, ss.18-91.
- Özgan, H. ve Gedikoğlu, T. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Kişisel Özellikleri ile Çatışma Yaşadıkları Kişilere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim*, 179:241-252.
- Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Yeni Doğu Matbaası, Ankara, ss.163-170.
- Özmen, F. (1997). *Fırat ve İnönü Üniversitelerinde Örgütsel Çatışmalar ve Çatışma Yönetimi Yaklaşımları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ, ss.36-129.

- Öztay, S. (2008). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Çatışma Yönetim Stilleri (Bağcılar İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.80.
- Palmer, B., Walls, M., Burgess, Z. ve Stough, C. (2001). Emotional Intelligence and Effective Leadership. *Leadership and Organization Development Journal*, 22(1):5-10.
- Rahim, M.A. (2001). *Managing Conflict in Organizations*. 3rd ed. Greenwood Publishing Group, Westport, pp.1-23, <http://site.ebrary.com/lib/gaziantep/search.action?p00=managing+conflict+i+n+organizations> (30.06.2009).
- Rahim, M.A. vd. (2002). A Model of Emotional Intelligence and Conflict Management Strategies: A Study in Seven Countries. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(4):302-326.
- Rahim, M.A. (2002). Toward a Theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13(3):206-235.
- Saban, A. (2005a). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitimi*. 5.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.3-67.
- Saban, A. (2005b). *Öğrenme Öğretme Süreci 'Yeni Teori ve Yaklaşımlar*. 4.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.40.
- Salami, O. S. (2010). Conflict Resolution Strategies and Organizational Citizenship Behavior: The Moderating Role of Trait Emotional Intelligence. *Social Behavior and Personality*, 38(1):75-86.
- Salovey, P. ve Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 9, 185-211.
- Segal, J. (1997). *Raising Your Emotional Intelligence*. Henry Holt and Company, New York, pp.11, <http://www.amazon.com/Raising-Your-Emotional-Intelligence-Practical/dp/0805051511#reader> (30.06.2009).
- Selçuk, Z. (1994). *Eğitim Psikolojisi*. 3. Baskı, Atlas Kitabevi, Ankara, ss.1.
- Selçuk, Z. ve Güner, N. (2001). *Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları*. 2.Baskı, PegemA Yayıncılık, Ankara, ss.55.
- Shapiro, L. E. (1998). *How to Raise a Child with a High EQ*. HarperCollins Publishers, New York, pp.5, <http://www.amazon.com/How-Raise-Child-High-Intelligence/dp/0060928913#reader> (29.06.2009).
- Sönmez, V. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Anı Yayıncılık, Ankara, ss.5.

- Sökmen, A. ve Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas Modeli Kapsamında Yöneticilerin Çatışma Yönetimi Stilleri ve Tekstil İşletmelerinde Bir Alan Çalışması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1:1-19.
- Sütlü, T. (2007). *Örgütsel Çatışma ve İşgören Üzerine Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.10-11.
- Sweeney, P.D. ve McFarlin, D.B. (2002). *Organizational Behavior 'Solutions for Management'*. McGraw-hill companies, New York, ss.246-247.
- Şahan, İ. (2006). *Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetim Stilleri ve Bunun Öğretmen Stres Düzeylerine Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, ss.23.
- Şahin, A. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin Kişilerarası İletişim Becerileri ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya, ss.129-131.
- Şentürk, N. (2006). *İlköğretim Okullarında Yaşanan Çatışma Türleri ve Yöneticilerin İzledikleri Çözüm Yöntemleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne, ss.102-105.
- Şimşek, Ş. ve Kınır, S. (2006). *Çağdaş Yönetim Araçlarından Seçmeler*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, ss.48.
- Thomas, K.W. (1992). Conflict and Conflict Management: Reflections and Update. *Journal of Organizational Behavior*, 13(3):265-274.
- Titrek, O. (2006). Öğretmenlik Mesleği. *Eğitim Bilimine Giriş*, Erçetin, Ş.Ş. ve Tozlu, N. (Ed.), Hegem Yayınları, Ankara, ss.327.
- Topaloğlu, C. ve Boylu, Y. (2006). Örgütsel Çatışmaların Türleri: Otel İşletmeleri Açısından Ayrıntılı Bir İnceleme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İlke)*, Bahar 16: sayfa yok
- Üngüren, E. (2008). Örgütsel Çatışma Yönetimi Üzerine Konaklama İşletmelerinde Bir Araştırma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5):880-909.
- Wagner, J.A. III ve Hollenbeck, J. R. (1992). *Management of Organizational Behaviour*. Prentice-Hall, New Jersey, pp.477.
- Weisinger, H. (1998). *İş Yaşamında Duygusal Zekâ*. Süleymangil, N. (Çev.), MNS Yayıncılık, İstanbul, ss.12-81.

- Yedikardaşlar, C. (2009). *Hemşirelerin atışma Yönetimi Stratejilerinde Duygusal Zekânın Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir, ss.1-92.
- Yılmaz, S. (2007). *Duygusal Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, ss.22-25.

EKLER

EK A. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

EK A.1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU**KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Merhaba,

Elinizdeki ölçme araçları, duygusal zekâ ve çatışma yönetimi stratejileri konusunda gerçekleştirilmekte olan bilimsel bir araştırmaya veri sağlamak amacıyla kullanılacaktır. Elde edilen bilgiler ışığında, öğretmenlerin duygusal zekâları ile kullandıkları çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmaktadır.

Sonuçlar yalnızca araştırma için kullanılacak ve size ait bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu nedenle isim yazmanıza gerek yoktur. Araştırmadan gerçekçi sonuçlar elde edebilmek vereceğiniz yanıtlara bağlıdır. Bu yüzden bütün soruları doğru, içten ve eksiksiz olarak yanıtlamanız önem taşımaktadır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. Ahmet BUĞA
Gaziantep Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı

Aşağıda size uygun olan seçeneklerden bir tanesini (X) şeklinde işaretleyiniz.

- I. CİNSİYETİNİZ
1. KADIN () 2. ERKEK ()
- II. MEDENİ DURUMUNUZ
1. EVLİ () 2. BEKÂR ()
- III. YAŞINIZ
1. 25 ve altı () 2. 26 – 30 () 3. 31 – 35 ()
4. 36 – 40 () 5. 41 ve üzeri ()
- IV. BRANŞINIZ
- V. MESLEKTEKİ KIDEMİNİZ
1. 5 yıl ve altı () 2. 6 – 10 yıl () 3. 11 – 15 yıl ()
4. 16 – 20 yıl () 5. 21 ve üzeri ()

EK A.2. BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

BAR-ON DUYGUSAL ZEKÂ ÖLÇEĞİ

Maddeleri anlamanız ve size hitap eden kutucuğu doğru işaretlemeniz, anket sonucunun güvenilirliği ve geçerliliği açısından önem arz etmektedir. Aşağıdaki ifadeler kutuların içerisindeki sayılara eşdeğerdir. Yazılı metnin yanındaki 1' den 5' e kadar numaralandırılmış cevap kutucuklarından birine seçerek içine (x) işareti koyunuz.

1- Tamamen Katılmıyorum,

2- Katılmıyorum,

3- Kararsızım,

4-Katılıyorum,

5-Tamamen Katılıyorum

Soruların tek bir doğrusu veya yanlışı yoktur. Bu nedenle ifadeyi okuduğunuzda aklınıza gelen ilk cevap sizin tutumunuzu en iyi yansıtan olacaktır.

	Tamamen katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen katılıyorum (5)
1. Zorluklarla baş edebilme yaklaşımım adım adım ilerlemektir.					
2. Duygularımı göstermek benim için oldukça kolaydır.					
3. Çok fazla strese dayanamam.					
4. Hayallerimden çok çabuk sıyrılabilir ve o anki durumun gerçekliğine kolayca dönebilirim.					
5. Zaman zaman ortaya çıkan tersliklere rağmen, genellikle işlerin düzeleceğine inanırım.					
6. Üzücü olaylarla yüz yüze gelmek benim için zordur.					
7. Biriyle aynı fikirde olmadığımda bunu ona söyleyebilirim.					
8. Kendimi kötü hissettiğimde beni neyin üzdüğünü bilirim.					
9. Başkaları benim iddiasız biri olduğumu düşünürler.					

	Tamamen katılmıyorum(1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen katılıyorum (5)
10.Çoğu durumda kendimden eminimdir.					
11.Huysuz bir insanımdır.					
12.Çevremde olup bitenlerin farkında değilimdir.					
13.Derin duygularımı başkaları ile kolayca paylaşamam.					
14.İyi ve kötü huylarıma baktığım zaman kendimi iyi hissederim.					
15.Yaşamımı elimden geldiğince anlamlı hale getirmeye çalışırım.					
16.Sevgimi belli edemem.					
17.Tam olarak hangi konularda iyi olduğumu bilmiyorum.					
18.Eski alışkanlıklarımı değiştirebilirim.					
19.Hoşuma giden şeyleri elimden geldiğince sonuna kadar öğrenmeye çalışırım.					
20.Başkalarına kızdığımda bunu onlara söyleyebilirim.					
21.Hayatta neler yapmak istediğime dair kesin bir fikrim yok.					
22.Yapacaklarımın bana sık sık söylendiği bir işte çalışmayı tercih ederim.					
23.Bir problemi çözerken her olasılığı inceler, daha sonra en iyisine karar veririm.					
24.Bir liderden çok, takipçiyimdir.					
25.Doğrudan ifade etmeseler de, başkalarının duygularını çok iyi anlarım.					
26.Fiziksel görüntümden memnunum.					
27.İnsanlara ne düşündüğümü kolayca söyleyebilirim.					
28.İlgimi çeken şeyleri yapmaktan hoşlanırım.					
29.Sabırsız bir insanım.					
30.Diğer insanların duygularını incitmemeğe özen gösteririm.					

	Tamamen katılmıyorum(1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen katılıyorum (5)
31.İşler gittikçe zorlaşsa da genellikle devam etmek için motivasyonum vardır.					
32.Başkalarıyla iyi ilişkiler kurarım.					
33.Güç bir durumla karşılaştığımda konuyla ilgili olabildiğince çok bilgi toplamayı isterim.					
34.İnsanlara yardım etmekten hoşlanırım.					
35.Son birkaç yılda çok az başarı elde ettim.					
36.Öfkemi kontrol etmem zordur.					
37.Hayattan zevk almıyorum.					
38.Duygularımı tanımlamak benim için zordur.					
39.Haklarımı savunamam.					
40.Oldukça neşeli bir insanımdır.					
41.Düşünmeden hareket edişim problemler yaratır.					
42.İnsanlar benim sosyal olduğumu düşünürler.					
43.Kurallara uyan bir vatandaş olmak çok önemlidir.					
44.Kendimi olduğum gibi kabul etmek bana zor geliyor.					
45.Aynı anda başka bir yerde bulunmak zorunda olsam da, ağlayan bir çocuğun anne ve babasını bulmasına yardım ederim.					
46.Arkadaşlarım bana özel şeylerini anlatabilirler.					
47.Kendi başıma karar veremem.					
48.Başka insanlara saygı duyarım.					
49.Başkalarına neler olduğunu önemserim.					
50.Bazı şeyler hakkında fikrimi değiştirmem zordur.					

	Tamamen katılmıyorum(1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen katılıyorum (5)
51.Problemlerin çözümüne ilişkin farklı çözüm yolları düşünmeye çalışınca genellikle tıkanır kalırım.					
52.Fanteziler ya da hayaller kurmadan her şeyi gerçekte olduğu gibi görmeye çalışırım.					
53.Neler hissettiğimi bilirim.					
54.Benimle birlikte olmak eğlencelidir.					
55.Sahip olduğum kişilik tarzından memnunum.					
56.Hayal ve fantezilerime kendimi kaptırırım.					
57.Yakın ilişkilerim benim ve arkadaşlarım için çok önemlidir.					
58.Yeni şeylere başlamak benim için zordur.					
59.Eğer yasaları çiğnemem gerekirse, bunu yaparım.					
60.Endişeliyimdir.					
61.Yeni şartlara ayak uydurmak benim için kolaydır.					
62.Kolayca arkadaş edinebilirim.					
63.Can sıkıcı problemlerle nasıl baş edebileceğimi bilirim.					
64.Başkaları ile çalışırken kendi fikirlerimden çok onlarınkine güvenirim.					
65.Kendimi çok sık kötü hissederim.					
66.Konuşmaya başlayınca zor susarım.					
67.Çevremdekilerle iyi geçinemem.					
68.Zor şartlarda serinkanlılığımı nasıl koruyacağımı bilirim.					
69.Kendimi takdir ederim.					
70.İnsanlarla tartışırken, bana sesimi alçaltmamı söylerler.					

	Tamamen katılmıyorum(1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Tamamen katılıyorum (5)
71.Tarzımı değiştirmem zordur.					
72.Hayatımdan memnunum.					
73.Başkalarının bana ihtiyaç duymalarından çok, ben başkalarına ihtiyaç duyarım.					
74.Hafta sonlarını ve tatilleri severim.					
75.Çok sinirlenmeden stresle baş edebilirim.					
76.Çok zor durumların üstesinden geleceğime inanıyorum.					
77.Acı çeken insanların farkına varamam.					
78.Genellikle en iyisini ümit ederim.					
79.Başkalarına göre bana güvenmek zordur.					
80.Endişemi kontrol etmemin zor olduğunu biliyorum.					
81.Başkalarının duygusal ihtiyaçlarını, kolaylıkla fark ederim.					
82.Abartmayı severim.					
83.Gülümsemek benim için zordur.					
84.Uygun bir zamanda negatif duygularıyla yüzleşir, onları gözden geçiririm.					
85.Yeni bir şeye başlamadan önce genellikle başarısız olacağım hissine kapılırım.					
86.İstediğim zaman " hayır " demek benim için zordur.					
87.Bir problemle karşılaştığımda önce durur ve düşünürüm.					
88.Yukarıdaki ifadelere samimi bir şekilde cevap verdim.					

EK A.3. ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

ÇATIŞMA YÖNETİMİ STRATEJİLERİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda, mesleğinizi yaparken yaşadığınız anlaşmazlık durumlarında nasıl davrandığınızla ilgili ifadeler bulunmaktadır. Anlaşmazlık durumlarında nasıl davrandığınızı düşünerek soruları (x) işareti koyarak cevaplayınız.

Madde No	DAVRANIŞLAR	Hiçbir zaman(1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Sık sık (4)	Her zaman (5)
1	Çalışma arkadaşlarımla beklentilerimi karşılamaya çaba gösteririm.					
2	Anlaşmazlıklara neden olan konuların tamamına anlamaya çalışırım.					
3	Ortak amaçlar doğrultusunda çalıştığımızı düşünerek karşı tarafla uzlaşmak isterim.					
4	Problemlere ortak çözümler bulunmasını tercih ederim.					
5	Hem kendi ilgi ve ihtiyaçlarıma hem de karşı tarafın ilgi ve ihtiyaçlarına önem veririm.					
6	Gerginlikten kaçınmak için ne gerekiyorsa onu yaparım.					
7	Prensip olarak, çatışmaktan kaçınırım.					
8	Eğer karşı taraf ödün verecekse, ödün vermeye razı olurum.					

		Hiçbir zaman(1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Sık sık (4)	Her zaman (5)
9	Görüşlerimi kabul ettirmek için elimden geleni yaparım.					
10	Anlaşmazlıklarda karşı tarafı da memnun edebilecek ortak çözüm için çaba gösteririm.					
11	Çatışmaya girmektense, kendi ilgi ve ihtiyaçlarımın doyurulmasından vazgeçerim.					
12	Çalışma arkadaşlarımın istekleri için kendi isteklerimden vazgeçebilirim.					
13	Çalışma arkadaşlarımın önerilerine uyarım.					
14	Çatışmamak için ilgi beklentilerimden vazgeçebilirim.					
15	Çözüm için tarafların karşılıklı fedakârlık göstermesi gerektiğine inanırım.					
16	Çatışmada görüşlerimi kabul ettirmek için bastırırım.					
17	Çatışmalarda her iki tarafın ilgi ve ihtiyaçlarının tatmin için çaba gösteririm.					
18	Savunduğum görüşün mantığını ve yararlarını belirtirim.					
19	Anlaşmazlıklarda isteklerimin gelmesi için bilgi ve becerilerimi kullanırım.					

		Hiçbir zaman(1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Sık sık (4)	Her zaman (5)
20	Anlaşmazlıkları açığa vurmamaya çalışırım.					
21	Rekabet ederek kazanmaktan hoşlanırım.					
22	Haklarımı korumak için her türlü önlemi alırım.					
23	Başkalarını incitmemek için anlaşmazlıklardan uzak durmayı tercih ederim.					
24	Birlikte çalıştığım insanların hoşnut olması için (katılmasam da) onlarla hemfikir olurum.					
25	Anlaşmazlıklarda tarafların düşüncelerindeki ortak noktaları ön plana çıkarmaya çalışırım.					
26	Ciddi bir problem karşısında tartışmak yerine sessiz kalmayı tercih ederim.					
27	Çatışma sonucunda iki taraf için kabul edilebilir bir çözüm yolu bulmaya çalışırım.					
28	Kendi isteklerimde ısrar etmem.					
29	Anlaşmazlıkların doğrudan ve objektif olarak tartışılmasını tercih ederim.					

		Hiçbir zaman(1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Sık sık (4)	Her zaman (5)
30	Çatışmayı herkesin ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak çözmeye çalışırım.					
31	Fikrimi karşı tarafa kabul ettirinceye kadar tartışmaya devam ederim.					
32	Çatışmalarda problemlerin tam olarak anlaşılması için çaba gösteririm.					
33	Görüş ayrılıklarını açıkça tartışmaktan kaçınırım.					
34	Birlikte olduğum insanlar bir konuda kesin bir düşünceye sahipse; aynı görüşte olmasam bile ortak hareket ederim.					
35	Karşılıklı doyum sağlayacak bir sonucu benimserim.					
36	Bir çatışmayı kazanabilmek için karşı tarafı çok iyi ikna edebilirim.					
37	Görüş ayrılıklarında tartışma çıkmamasına özen gösteririm.					
38	Çalışma arkadaşlarım için her türlü özveride bulunurum.					
39	Çatışma yaşadığım konulara girmekten kaçınırım.					

		Hiçbir zaman(1)	Nadiren (2)	Ara sıra (3)	Sık sık (4)	Her zaman (5)
40	Anlaşmazlıklarda çalışma arkadaşlarımla isteklerini koşulsuz benimserim.					
41	Anlaşmazlık durumunda problemin nedenlerini yapıcı bir şekilde ortaya koymaya çalışırım.					

EK B. RESMİ YAZIŞMALAR

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.27.00.090-010/2008 04.12.2008* 45091
Konu : Anket uygulama izni

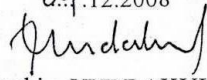
VALİLİK MAKAMINA

Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü 'Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden. Ahmet BUĞA "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Kullandıkları Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" Konulu tez çalışması ile ilgili olarak veri oluşturmak amacıyla Gaziantep İli Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerine bağlı İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenlere ilişikte sunulan anket Çalışmasını uygulamak istemektedir.

Bu nedenle adı geçen Şahinbey ve Şehitkamil İlçesinde ekli listede belirtilen İlköğretim Okullarına görev yapan Öğretmenlerine anket uygulaması yapılması Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığının 28.02.2007 tarih ve 311/1084 sayılı araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve uygulama yönergesine göre, Müdürlüğümüz AR-GE bürosu bünyesinde oluşturulan komisyonun uygunluk raporu doğrultusunda Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde; Olurlarınıza arz ederim.


Süleyman ŞİŞMAN
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
04.12.2008

İbrahim YURDAKUL
Vali a.
Vali Yardımcı

T.C.
GAZİANTEP VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Ahmet BUĞA
Kurumu / Üniversitesi	Gaziantep Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller	Gaziantep
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	ŞEHİTKAMİL:Şahinbey İ.Ö.O.,Şehitmahmut Söylemez İ.Ö.O.,8 Şubat İ.Ö.O.,Ziya Gökalp İ.Ö.O.,Vali Aksu İ.Ö.O.,Cemil Alevli İ.Ö.O.,Nezihe Osman Atay İ.Ö.O.,Mehmet Çolakoğlu İ.Ö.O.,Gaziyurt İ.Ö.O.,Sani konukoğlu İ.Ö.O.,Emine Mustafa Humanızlı İ.Ö.O.,Behiye Reşat Kaleoğlu İ.Ö.O.,Mehmet Emin-Zekiye Üstünel İ.Ö.O. ŞAHİNBEY:Karataş İMKB İ.Ö.O.,Mehlika Alevli İ.Ö.O.,Mehmetçik İ.Ö.O.,Akyol İ.Ö.O.,Gazi İ.Ö.O.,Düztepe İ.Ö.O.,Cumhuriyet İ.Ö.O.,Gazi Mustafa Kemal İ.Ö.O.,25 Aralık İ.Ö.O.,Bahattin Kayalı İ.Ö.O.
Araştırmanın konusu	İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal zeka düzeyleri ile kullandıkları çatışma yöntemi stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Var
Veri toplama araçları	Çatışma yönetim stratejileri ölçeği Duygusal zeka değerlendirme ölçeği
Görüş istenilecek Birim/Birimler	---
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>Bu araştırma, "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi" kapsamında değerlendirilmiştir. Çalışmanın bu yönergede belirtilen şartları taşıdığı tespit edilmiş ve Gaziantep İli kapsamında adı geçen okulda yapılması uygun görülmüştür.</p> <p>İlgili Yönergenin 5.Maddesinin (o) bendi uyarınca; <i>Araştırmacı araştırmasının bitiminden itibaren 15 gün içerisinde araştırma sonuçlarını 2 kopya halinde CD içerisinde müdürlüğümüze bildirmekle yükümlüdür.</i></p>	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.

KOMİSYON

03.12.2008
Komisyon Başkanı
Mehmet ÖZ
İl Millî Eğitim Şube Md.

Uye
Murat BAĞLIBEL
Bilgisayar Öğrt.

Dr.Gülfem MUŞLU KAYGISIZ
Fen ve Tek. Öğrt.

ÖZGEÇMİŞ

Araştırmacı 1985 yılında Gaziantep'te doğdu. İlk ve orta öğrenimini Gaziantep'te tamamladıktan sonra 2007 yılında Dicle Üniversitesi Psikoloji bölümünden birincilikle mezun oldu. Aynı yıl Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Rehberlik ve Psikolojik Danışma programında yüksek lisansa kabul edildi. Yine Ekim 2007 tarihinden bu yana Gaziantep Üniversitesi Gaziantep Eğitim Fakültesi'nde Araştırma Görelisi olarak görev yapmaktadır. Araştırmacı evli ve bir çocuk babasıdır.

VITAE

The researcher was born in Gaziantep in 1985. After the completion of primary and secondary school education in Gaziantep, he graduated from the Department of Psychology at the Dicle University in the first place. He was accepted to the Guidance and Psychological Counseling Program in the Department of Educational Science at the Institute of Social Sciences. From October 2007 on, he has been working as a Research Assistant at Gaziantep Educational Faculty at the Gaziantep University. The researcher is married and has a child.