

T.C.

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇATIŞMA EYLEM
STİLLERİNİN DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNE
GÖRE İNCELENMESİ

UMUT ÇATAL

İzmir
2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇATIŞMA EYLEM
STİLLERİNİN DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK DÜZEYLERİNE
GÖRE İNCELENMESİ

UMUT ÇATAL

İzmir
2019

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Öğretmen Adaylarının Çatışma Eylem Stilllerinin Duygusal Öz-Yeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

28/06/2019



Umut ÇATAL



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 28/06/2019

Tez Başlığı:

Öğretmen Adaylarının Çatışma Eylem Stillerinin Duygusal Öz-Yeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 105 sayfalık kısmına ilişkin, 28/06/2019 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 28 dir.**

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15)

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)

<input type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input type="checkbox"/> Kaynakça hariç, <input type="checkbox"/> Alıntılar dâhil, <input type="checkbox"/> Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	<input checked="" type="checkbox"/> Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, <input checked="" type="checkbox"/> Kaynakça dâhil, <input checked="" type="checkbox"/> Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. <input checked="" type="checkbox"/>	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd Çıktısı. <input type="checkbox"/>	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Umut ÇATAL
Öğrenci No : 2017950006
Anabilim Dalı : Eğitim Bilimleri
Programı : Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Statüsü : Yüksek Lisans Doktora

ÖĞRENCİ

Umut ÇATAL 28/06/2019
(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

DANIŞMAN

Prof. Dr. F. Ebru İKİZ 28/06/2019
(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Açıklamalar

- 1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu () işaretleyerek doldurunuz. Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.
- 2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu* formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.
- 3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.
- 4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

YÜKSEK LİSANS TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

Umut Çatal Tarafından Prof. Dr. Fatma Ebru İkiz yönetiminde hazırlanan Öğretmen Adaylarının Çatışma Eylem Stilllerinin Duygusal Öz-Yeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından “Yüksek Lisans Tezi” olarak kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Fatma Ebru İkiz



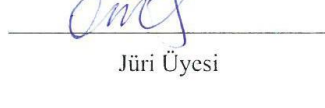
Danışman

Prof. Dr. Aslı Uz Baş



Jüri Üyesi

Doç. Dr. Orkide Bakalım



Jüri Üyesi



Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü V.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans çalışmamın bu aşamaya gelmesinde pek çok kişinin desteği ve katkısı olmuştur. Öncelikle, tez çalışmamın bu aşamaya gelmesinde her an beni destekleyen, geribildirimleriyle yol gösteren, anlayış ve bilgisiyle ufkumu genişleten, kendisinden çok şey öğrendiğim değerli hocam ve tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Fatma Ebru İkiz'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Hem lisans hem yüksek lisans döneminde beni her konuda destekleyen, tecrübeleriyle yol gösteren ve yardımcı olan arkadaşım Kemal Balkan'a, tez yazım aşamasında ölçeklerin uygulanması sırasında yardımlarından dolayı arkadaşlarım Çağatay Yiğit, Eda Karakaş ve Hande Sağlıklı'ya teşekkür ediyorum.

Hayatımın her döneminde sonsuz desteği ve sevgisiyle daima yanımda olan, ilgisini ve yardımını esirgemeyen sevgili annem Ayşen Ceyhan'a, sevgili babam Şeref Çatal'a ve sevgili kardeşim Uğur Çatal'a teşekkür ediyorum. Kendisini tanıdığım ilk andan beri ve yüksek lisans çalışmamda sonsuz sevgisi, sabrı ve desteğiyle yanımda olan Betül Melike Korkmaz'a teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
TEŞEKKÜR.....	i
İÇİNDEKİLER	ii
TABLolar LİSTESİ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	4
1.3.1. Alt Problemler.....	4
1.4. Sayıtlar.....	4
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
1.7. Kısaltmalar	6
BÖLÜM II.....	7
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Beliren Yetişkinlik Dönemi	7
2.1.1. Kuramsal Olarak Beliren Yetişkinlik.....	8
2.2. Çatışma.....	9
2.2.1. Çatışma Türleri.....	10
2.2.2. Çatışma Nedenleri.....	11
2.2.3. Çatışma Çözme Stratejileri	12

2.2.4. Çatışma Eylem Stilleri	13
2.3. Çatışma ve Çatışma Çözümü İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar ..	15
2.4. Çatışma ve Çatışma Çözümü İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	18
2.5. Duygusal Öz-Yeterlik	20
2.5.1. Duygunun Tanımı ve Duyguların Önemi	20
2.5.2. Öz-Yeterlik.....	23
2.5.3. Duygusal Zeka	25
2.5.4. Duygusal Öz-Yeterlik	27
2.6. Duygusal Öz-Yeterlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	29
2.7. Duygusal Öz-Yeterlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	32
BÖLÜM III	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Evren ve Örneklem	35
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.3.1. Duygusal Öz-yeterlik Ölçeği (DÖYÖ)	36
3.3.2. Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği (ÇESÖ).....	36
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu	37
3.4. Verilerin Toplanması	37
3.5. Verilerin Analizi.....	37
BÖLÜM IV	39
BULGULAR.....	39
4.1 Örneklemi Tanıtıcı Bulgular	39
4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular.....	42
BÖLÜM V	56
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	56

5.1. Tartışma.....	56
5.1.1. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Çatışma Eylem Stilleri ve Duygusal Öz-Yeterliği İlişkisi İle İlgili Bulguların Tartışılması	56
5.1.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Çatışma Eylem Stilleri ve Duygusal Öz-Yeterliği İlişkisi İle İlgili Bulguların Tartışılması	58
5.1.3. Yerleştikleri Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Çatışma Eylem Stilleri ve Duygusal Öz-Yeterliği İlişkisi İle İlgili Bulguların Tartışılması	59
5.1.4. Öğretmen Adaylarının Çatışma Eylem Stilleri ve Duygusal Öz-Yeterliği İlişkisi İle İlgili Bulguların Tartışılması.....	60
5.1.5. Öğretmen Adaylarının Duygusal Öz-Yeterliğin Çatışma Eylem Stilleri Yordaması İle İlgili Bulguların Tartışılması	62
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	63
KAYNAKÇA.....	67
EKLER.....	82
EK 1:ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ.....	82
EK 2. UYGULAMA İZİNİ	83
EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU	84
EK 4: DUYGUSAL ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ.....	85
EK 5: ÇATIŞMA EYLEM STİLLERİ ÖLÇEĞİ	86
EK 6: ÖLÇEK İZİNLERİ	88

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı.....	39
Tablo 2. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler.....	40
Tablo 3. Duygusal Öz-Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları	42
Tablo 4. Çatışma Eylem Stilleri Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları	43
Tablo 5. Duygusal Öz-Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	44
Tablo 6. Çatışma Eylem Stilleri Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları	45
Tablo 7. Duygusal Öz-Yeterlik Puanlarının Okuduğu Bölüme Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	47
Tablo 8. Çatışma Eylem Stilleri Puanlarının Okuduğu Bölüme Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları.....	48
Tablo 9. Duygusal Öz-Yeterlik ile Çatışma Eylem Stilleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	49
Tablo 10. Duygusal Öz-Yeterliğin Kaçınmacı Çatışma Eylem Stili Üzerindeki Etkisine Ait Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 11. Duygusal Öz-Yeterliğin Zorlayıcı Çatışma Eylem Stili Üzerindeki Etkisine Ait Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 12. Duygusal Öz-Yeterliğin Kolaylaştırıcı Çatışma Eylem Stili Üzerindeki Etkisine Ait Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 13. Duygusal Öz-Yeterliğin Uzlaştırıcı Çatışma Eylem Stili Üzerindeki Etkisine Ait Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 14. Duygusal Öz-Yeterliğin Karşı koyucu Çatışma Eylem Stili Üzerindeki Etkisine Ait Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları.....	53

ÖZET

Öğretmen Adaylarının Çatışma Eylem Stillерinin Duygusal Öz-Yeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi

ÇATAL, Umut

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma Ebru İkiz

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek, çatışma eylem stillerinin ve duygusal öz-yeterliklerinin cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, lisans programında okudukları bölümlere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın evreni 2018-2019 eğitim öğretim yılında lisans eğitimine devam etmekte olan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Katılımcılar Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde lisans eğitimine devam eden lisans yerleştirmelerine göre PDR bölümü, sayısal, sözel, güzel sanatlar ve yabancı dil alanlarındaki toplam 300 öğrenci oluşturmuştur. Örneklem 217 kadın (%72), 83 erkek (%28) öğrenciden meydana gelmektedir.

Verilerin toplanmasında, Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği (DÖYÖ), Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği (ÇESÖ) ve araştırmacının hazırladığı Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verileri analiz etmek amacıyla Bağımsız İki Örnek T Testi ve Tek Yönlü ANOVA analizleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularının anlamlılık düzeyini incelemek için .05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak belirlenmiştir. Korelasyon analizi için ise Pearson Korelasyon tekniği kullanılmıştır. Duygusal öz-yeterliğin çatışma eylem stillerini ne kadar yordadığını belirlemek amacıyla değişkenler arasında doğrusal regresyon analizi yapılmıştır.

Çalışmanın sonucunda, öğrenen adaylarının çatışma eylem stilleri ile duygusal öz-yeterlikleri arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Duyguları düzenleme puanları ile zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stillerinin arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Duygusal öz-yeterliğin kaçınmacı çatışma eylem stiline etkisine dair çoklu regresyon analizi çıktılarına göre; duygusal öz-yeterlik alt boyutları; zorlayıcı

çatışma eylem stilineki değişimin yaklaşık %7'sini, kolaylaştırıcı çatışma eylem stilineki değişimin yaklaşık %17'sini, uzlaştırmacı çatışma eylem stilineki değişimin yaklaşık %15'ini, karşı koyucu çatışma eylem stilineki değişimin yaklaşık %15'ini açıkladığı bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Beliren yetişkinlik, öğretmen adayları, öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik, çatışma, anlaşmazlık, çatışma eylem stilleri.



ABSTRACT

The Investigation of Prospective Teachers' Conflict Action Style According to the Levels of Their Emotional Self-Efficacy

ÇATAL, Umut

Master, Department of Educational Sciences

PhD Adviser : Professor Dr. Fatma Ebru İkiz

The aim of this study is to determine the relationship between pre-service teachers' conflict-action styles and emotional self-efficacy levels, and to determine whether there is a statistically significant difference between the levels of conflict action styles and emotional self-efficacy in terms of gender, class level, and the part they study in the undergraduate program.

The population of the study consists of prospective teachers who continue their undergraduate education in the academic year 2018-2019. The participants of the study consisted of 300 undergraduate students in Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education. The PDR department consisted of 300 students in the fields of numerical, verbal, fine arts and foreign languages. The sample consisted of 217 women (72%) and 83 men (28%). Emotional Self-Efficacy Scale (SCES), Conflict Action Styles Scale (SPES) and Personal Information Form prepared by the researcher were used for data collection. Independent Two Sample T Test and One-Way ANOVA analysis were used to analyze the data.

The significance level of .05 was used to evaluate whether the findings were meaningful or not. For correlation analysis, Pearson Correlation technique was used. Linear regression analysis was conducted between variables to determine how emotional self-efficacy predicts conflict action styles.

As a result of the study, a significant relationship was found between the trait action styles and emotional self-efficacy of participants. A positive and significant relationship was found between the level of regulating emotions and the level of coercive, facilitating, conciliatory, antagonistic conflict styles of action. According to the results of multiple

regression analysis of the effect of emotional self-efficacy on the style of avoidant conflict action; emotional self-efficacy sub-dimensions; It was found that approximately 7% of the change in the style of coercive conflict action, approximately 17% of the change in the style of facilitating conflict action, 15% of the change in the conciliatory conflict style of action, and 15% of the change in the conflict style of action can be predicted by emotional self-efficacy levels of teacher trainees .

Keywords: Emerging adulthood, preservice teachers, self-efficacy, emotional self-efficacy, conflict, disagreement, conflict activity styles.



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde sırayla, araştırma ile ilgili hangi neden ve ihtiyaç kapsamında yapıldığını gösteren problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Üniversite yılları gençlerin erişkinliğe geçiş yıllarıdır. Üniversite ve gençlik dönemi bireyler için yeni başlangıçların olduğu önemli bir değişimler sürecidir. Üniversite öğrencileri için yetişkinlik öncesi bir hazırlık dönemi olan beliren yetişkinlik döneminde bireyler, aşık olmaya ve kendine uygun ilişkiler kurmaya yönelik, yaşamına dair özgün görüş ve idealler geliştirmeye yönelik çaba içine girer, iş ve kariyer alanında çeşitli incelemeler ve denemeler yaparak kendi özgün kimliklerini keşfetmektedirler (Arnett 2004). Bu dönemde beliren yetişkinler neleri yapıp neleri yapamadıklarına, yetenek ve yeterliklerine ve hatta isteklerine, hayattan beklentilerine odaklanmakta, farkında olarak ya da zamanın akışına bırakarak kendilerinin yetişkinlik dönemine sağlıklı geçiş yapabilmeleri amacıyla çok yönlü becerilerini artırmaya çalışmaktadırlar. Kariyer gelişimi bu dönemdeki bireylerin kendilerini meslek seçimine ve seçtikleri mesleğin gerektirdikleri kapsamında kendilerini eğitmeye ve çok yönlü donanımı hale gelmeye, dolayısıyla o işi icra edebilecek yaşama hazırlanmalarına olanak sağlayarak önemli görülmektedir (Super 1990).

Bir diğer insanın gelişimi ve büyümesi açısından etkili olan en eski meslek dallarından biri olarak sayılan öğretmenlik, bir meslek olarak özellikli bilgi ve beceri kazanımını gerektiren, adeta bu mesleği icra edecek kişilerin kişiliklerini, hayata ve insana bakış açılarını yeniden yapılanmasını içeren çok yönlü yapıya sahiptir. Elbette gelişen teknolojiye, değişen yaşam koşullarından etkilenen bu mesleğin, öğretmenliğin de değişim içerisinde olduğu gözlenmektedir. Kendi konu alanına ilişkin bilişsel bilgi aktarımından çok öteye taşınan öğretmenlik, günümüzde kişilerin çok yönlü gelişimini sağlama, potansiyellerini ve gizil özelliklerini ortaya çıkarma, geleceğe yönelik vizyon oluşturma, becerilerle donatma, kültürel farkındalık ve aktarım sağlama gibi çok yönlü misyonlar üstlenmiştir. Böylece öğretmen olmak isteyen bireylerin mesleğe başlamadan önce hem kişisel gelişimlerini destekleyecek ve

kişilerarası ilişkilerini yönetecekleri, hem mesleki uygulamalarına katkı sağlayabilecekleri becerilerle donatılmış olmanın gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Duygular, davranışlarımıza yön veren etkenlerden biri olarak insan hayatında çok önemli bir rol oynamaktadır. İnsanların olduğu her yerde duyguların varlığından söz etmek mümkündür ve buna öğretmenlerin ve öğrencilerin bulunduğu okullarımız da dahil edilebilir (Türkay, Ünal ve Taşar, 2011). Farklı yaş dönemlerinde farklı düşünsel, duygulanımsal ve ilişkisel özellikler gösteren çocuklar ve gençlerle bir arada, okulda tüm günü geçirecek olan öğretmenler de diğer tüm insanlar gibi yaşadıklarından gözlemlediklerinden etkilenmekte, tüm duyguları yaşamakta, çeşitli yollarla ifade etmektedir(Karaca ve İkiz, 2014). Ancak diğer insanlardan farklı olarak öğretmenler, duygusunu yaşama ve ifade etme sürecinde, tüm gün birlikte olduğu ve eğitim verdiği çocuk ve gençlere örnek olmakta ve onların yaşamının şekillenmesinde rol oynamaktadır. Okullar yeni nesilleri geleceğe hazırlayan yegane kurumlardır ve asıl amaçları işini seven, üreten ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Yetiştirdikleri öğrencilere kazandıracakları açısından bakıldığında eğitim ortamında kendi duyumsadığı duygularının farkında olmayan ve duygularını yönetemeyen, duygularını yönetemediği için ilişkilerini ve anlaşmazlıklarını yönetemeyen öğretmenlerin yetiştirmiş oldukları bireylere bu beceriyi kazandırabilmesi oldukça zordur. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerde duyguları yönetebilme ve duygusal oto kontrol becerilerinin önemli olduğu söylenebilir.

Her kurumda olduğu gibi okullarda da çatışmalar çok yönlü olarak sıklıkla yaşanmaktadır. Bu çatışmalar öğrenci-öğrenci arasında olduğu gibi, öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğretmen ya da öğretmen-idareci arasındaki çatışmalar olarak kendini göstermektedir (Sarpkaya, 2002; Türnüklü, Şahin ve Öztürk, 2002; Yıldız, 2014; Bursalıoğlu, 2015; Aydın, Yıldız, Akgün ve Cerit, 2016).

Eğitim kurumlarında farklı nedenlerden dolayı öğretmen, öğrenci, veli ve okul yönetimi arasında çeşitli şekillerde çatışmaların sıklıkla yaşandığı bilinen bir gerçektir. Duygu yönetiminin çatışma çözümünde öncül bir basamaktır. Bireylerin kişilerarası ilişkilerinde yaşadıkları anlaşmazlıkların kaçınılmaz olduğu, bu esnada olumsuz ve yıkıcı pek çok duygu yaşanabileceği, bireyin bu duyguları fark ederek yönetebilmesinin önemli olduğu

görülmektedir (Türnüklü, Kaçmaz, İkiz, Balcı, 2009). Öğretmenlerin duygu yönetimi konusundaki becerilerinin ve bu konuda öğrencilere rol model olmasının, okullardaki çatışmaların çözümünde, okul ortamının iyileştirilmesinde ve öğrencilerin başarılarının artmasında önemli bir nokta olduğu söylenebilir.

1.2. Amaç ve Önem

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlik ölçeği alt boyutları, çatışma eylem stilleri ölçeğinin alt boyutlarındaki değişimin ne kadarını açıkladığını tespit etmek amaçlanmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri düzeyi ve duygusal öz-yeterlik düzeyi aynı zamanda cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, okudukları bölümler açısından istatistiki olarak anlamlı farklılaşma gösterip göstermedikleri açısından incelenmektedir. Ortaya çıkacak sonuçlar bize çatışma durumunda öğretmen adaylarının sergilediği eylem tarzını ve duygusal öz-yeterlik düzeyini gözler önüne serecek, aynı zamanda bu süreçlerin öğretmen adaylarına olumlu veya olumsuz etkisi olup olmadığına dair bilgi sağlayarak alan yazına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Okullarda çatışmaların yönetimi, öğretmenlerin karşılaştığı en büyük güçlüklerin başında gelmektedir. Öğretmenler, amaçlarına ulaşabilmek için karşılaştıkları çatışmaları etkili şekilde yönetebilme kabiliyetine sahip olabilmelidirler. Öğretmenler okullarda yaşadıkları çatışmalarda kaçınma davranışı ya da zorlayıcı davranışlar göstermek yerine uzlaşmacı çözümler getirerek kurum kültürüne, üretkenliğe ve huzurlu çalışma ortamına katkı sağlamaktadır (Arslantaş ve Özkan, 2012; Karcıoğlu ve Kahya, 2012; Yıldız, 2014).

Bu çalışma ile öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlik düzeylerine göre yaşamlarında karşı karşıya geldikleri çatışmaları nasıl ele aldıklarının tespit edilmesi, çatışma esnasında ve sonrasında nasıl duygusal, düşünsel ve davranışsal tepkiler gösterdiklerinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Öğretmenlerin duygusal öz-yeterlik düzeylerinin, öğretmenlik mesleğine başlamadan önce geliştirilmesinin eğitim örgütlerinin ve ortamlarının işleyiş ve kalitesini arttıracakları düşünülmektedir. Bu yolla öğretmenlerin çatışma eylem stillerini pozitif

yönde etkileneceği, daha rahat, mutlu ve verimli çalışacakları beklenmektedir. Elde edilecek sonuçlar ışığında öğretmen adaylarının üniversite döneminde duygusal işlevsellik düzeyleri geliştirilerek çatışmaları çözmenin etkili ve yapıcı stratejilerine sahip ve karşılaşılabilecekleri zorluklara karşı hazır hale getirecek çalışmaların ve programların planlanabileceği düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ile duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

1.3.1. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ile duygusal öz-yeterlik düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ile duygusal öz-yeterlik düzeyleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ile duygusal öz-yeterlik düzeyleri okudukları bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ölçeğinin alt boyutları ile duygusal öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
5. Öğretmen adaylarının, duygusal öz-yeterlik ölçeği alt boyutları çatışma eylem stilleri ölçeğinin alt boyutlarındaki değişimin ne kadarını açıklamaktadır?

1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin “ Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği”, “Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu”ndaki soruları içtenlikle yanıtlayacakları kabul edilmektedir.

2. Katılımcıların araştırma evrenini temsil ettiği kabul edilmektedir.

1.5. Varsayımlar

1. Öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ile onların duygusal öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin inceleneceği bu araştırmanın örneklemini, katılımcılarla sınırlıdır.
2. Araştırmaya katılan örneklemin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
3. Öğretmen adayları ifadesi eğitim fakültesi öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Beliren Yetişkinlik: Ergenlikten yetişkinliğe geçiş sürecidir. 18-25 yaşları arasındaki dönemdir. Deneme ve keşif bu dönemde öne çıkan kavramlar olarak belirtilmektedir (Santrock, 2011).

Duygu: Fizyolojik tepkiler, idrak etme ve bilinçli farkındalık durumlarını içine alan pek çok psikolojik alt sistemleri eş güdümlenen içsel olaylar tanımlamaktadır (Mayer, Salovey ve Caruso, 2004).

Duygusal Zeka: Bireyin öznel duygularını tanıma, kontrol etmedeki yeterliği ile diğer bireylerin duygularını anlaması ve onlarla kurduğu ilişkilerini yönetebilmesi yeteneği olarak tanımlanırken, kişisel ve sosyal zekaya dahil edilebilir (Mayer ve Salovey, 2010).

Öz-Yeterlik: Bireyin kendi davranışsal standartları ve hedeflerine ulaşabilmesi için gereken faaliyetleri düzenlemesi ve bu standartlara ve hedeflerine başarıyla ulaşabilmesine ilişkin inancıdır (Bandura, 1977).

Duygusal Öz-Yeterlik: Bireyin kendine dönük algılarına dayanan, kendi duygularını anlama, algılama, düzenleme, düşüncelerini destekleyecek şekilde kullanma ve bunların değerlendirilmesine yönelik inancıdır (Totan, İkiz ve Karaca, 2010).

Çatışma: Hedefine ulaşmak isteyen kişinin gösterdiği eylemler ve atılımların, diğer bir bireyin hedefine ulaşabilmesi için sergilediği eylemleri aynı zamanda atılımları tarafından engellenmesi, bloke edilmesi ve bozulması sonucu yaşanan içsel gerginlik durumudur (Türnüklü ve diğer., 2009).

Çatışma Eylem Stili: Bireyin çatışma durumuyla başa çıkmak için kullandığı eylemsel hareket tarzıdır (Johnson ve Johnson, 2008).

1.7. Kısaltmalar

DÖYÖ: Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği

ÇESÖ: Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği



BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

2.1. Beliren Yetişkinlik Dönemi

Üniversite yılları gençlerin erişkinliğe geçiş yıllarıdır. Üniversite ve gençlik dönemi bireyler için yeni başlangıçların olduğu önemli bir değişimler sürecidir (Carman, 2008). Üniversite öğrencileri için yetişkinlik öncesi bir hazırlık dönemi olan beliren yetişkinlik döneminde bireyler, aşık olmaya ve kendine uygun ilişkiler kurmaya yönelik, yaşamına dair özgün görüş ve idealler geliştirmeye yönelik çaba içine girer, iş ve kariyer alanında çeşitli incelemeler ve denemeler yaparak kendi özgün kimliklerini keşfetmektedirler (Arnett 2004).

Ergenlik sonrası ve yetişkinliğin başlangıcı arasında kalan dönem özellikleri ve gençlerin bu dönemdeki değerleri bakımından incelendiğinde bir geçiş dönemi değil başlı başına bir dönem olarak ele alınmaktadır. Söz konusu dönem çeşitli kuramcılar tarafından farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Arnett (2000) bu yıllar için beliren yetişkinlik kavramını kullanmaktadır. Galambos ve Tilton-Weaver (2000) dönemi yetişkinimsi olarak adlandırmakta ve yetişkinliğin bir provası olarak ifade etmektedir. Levinson'ın yaşam dönemlerine göre ise ilk yetişkinlik dönemi adı altında açıklanmaktadır (Aktu, 2016). Ancak tüm tanımlamalar benzer özellikleri içermektedir.

Beliren yetişkinlik, 12- 18 yaş arasındaki ergenlik döneminden sonra 25- 60 yaş arasındaki yetişkinlik dönemi arasında, bireylerin ergenlik ve yetişkinlik döneminden farklı bir gelişim dönemidir ve bireyleri kapsamaktadır (Arnett, 2000). Shanahan ve diğerleri (2002) tarafından yapılan araştırmada, yetişkin olmanın belirleyicisi olarak eğitimi tamamlama, evden ayrılma, işe başlama, elenme ve çocuk sahibi olmak üzere 5 özellik tespit edilmiştir. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireyleri diğer gelişimsel dönemlerdeki bireylerden ayıran arada kalmışlık hissi, kimlik arayışı, sonsuz olanaklar, kendine odaklanma, istikrarsızlık olmak üzere 5 önemli özellik vardır. Bu özellikler açısından beliren yetişkinlik döneminin, ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinden ayrı bir dönem olarak ele alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Arnett, 2000).

Bu dönemde beliren yetişkinler kendi becerilerine yönelerek bir sonraki gelişim dönemi olan yetişkinlik döneminde sergileyecekleri becerilerini artırmaya çalışırlar. Kariyer gelişimi açısından incelendiğinde, beliren yetişkinlik döneminde bulunan bireyler, iş ve kariyer alanında çeşitli incelemeler ve denemeler yapmakta seçtikleri meslek için gerekli eğitimi almakta ve kendilerini iş hayatına hazırlamaktadırlar (Super 1990).

2.1.1. Kuramsal Olarak Beliren Yetişkinlik

Ergenlik döneminin kısıtlamaları ve yetişkin sorumluluklarının başlamasıyla bu dönemde bireyler özgürlük ve bağıllık ikilemi diye adlandırılabilir bir yaşamın içine girerler. Bu ikileme gençlerin; yetişkinlik dönemine ilerlediklerinin farkında olmaları ama kendilerinin tam anlamıyla yetişkin olarak hissedememelerinin sebep olduğu söylenebilir (Arnett, 2014).

Beliren yetişkinlik döneminde bireylerin kimlik ile ilgili eş ve iş anlamında oturtması gereken noktalar olduğu belirtilmektedir. Kariyerleri hakkında gençler kendi özelliklerinin farkına varmaya çalışmakta, başarıya ulaşabilecekleri alanları belirlemede, kendi yetenek ve ilgilerini tanıyarak ileriki yaşamlarında yapacakları mesleği edinmek amacıyla kendi özelliklerine uyumlu olabilecek meslek için gereklilikleri karşılamaya çalışmaktadırlar. Bu dönemde istikrarlı bir kimlik kazanmak hayatın geri kalanında geri dönüşler olmayacağı anlamına gelmemektedir (Santrock, 2011). Ayrıca bu dönemde gençler, ergenlik dönemindeki romantik ilişkilerinde ‘kiminle olmak beni mutlu eder’ tarzındaki sorularından farklı olarak beliren yetişkinlik döneminde, ‘nasıl bir eş arıyorum’ sorusunu da kendilerine sorarak bu dönemde daha derin ilişkiler kurma çabası içine girer (Furman,2002). Buna ek olarak Arnett (2006) bireylerin kim olduğu sorusuna cevap arayarak ahlaki ve dini açıdan kendi değerlerini oluşturmaya çalıştıkları belirtmektedir.

Yetişkinliğe geçişte bireylerin her ne kadar çevrelerindeki diğer insanlara karşı sorumlulukları olsa da bu yükümlülükler yaşamın diğer aşamalarına göre oldukça azdır. Bebeklik dönemine göre kıyaslandığında özgürlük ve sorumluluk dengesi açısından bireyin en özgür olduğu yaşam dönemidir. Bu durum bireylerin bu dönemde kendisine odaklanması

ve bu doğrultuda ailesine ve çevresine karşı sorumluluklarını ihmal etmesi durumlarının yaşanmasına neden olmaktadır. Bireylerin bu dönemdeki odağı seçenekler ve verilecek kararlar olduğu için sosyal sorumluluklarını görmezden gelebilmektedirler.

Dönemin en belirgin özelliklerinden biri kararsızlık olarak ifade edilmektedir. Gençler yaşamının bu dönemde eğitimini yarıda bırakıp başka bir eğitime devam etme, kalıcı bir işe karar verememe ve kariyer yolu seçememe gibi durumlarla hemen hemen her alanında kararsızlık yaşamaktadır. Bu dönemdeki bireylerin keşfettikleri yeni şeyler, romantik ilişkilerinde ve kariyer seçimlerinde yeni değişiklikler yaratmakta; bir açıdan bu dönemlerinin yeni fırsatlarla dolu olmasını sağlamakta diğer açıdan ise gerçekçi kararlar almak isteyen birey için yaşamı oldukça belirsizleştirmektedir (Arnett, 2015).

Beliren yetişkinliğin son özelliği olarak sonsuz olanaklardan bahsedilmektedir. Bu dönemde bireyler için birçok farklı olasılık ve seçenek vardır. Bu olasılıkları sağlayan şey, bu dönemdeki gençlerin ailelerinden ayrılmış olması ancak henüz yeni kendi hayatlarını kuramamış olmasıdır. Beliren yetişkinlik dönemi, bu bireyler için birçok farklı iş ve eş seçenekleri arasından istediklerini tercih etme ve kendi kararlarını verebilecekleri geniş bir alana sahip olma imkanı sunan bir dönemdir. Bu nedenle gelecekleri hakkında daha iyimser bakışa sahip olmaları beklenir. (Doğan, Cebioğlu, 2011).

2.2. Çatışma

Çatışma, bireyin içinde veya iki birey arasında, uzlaşmazlığın, anlaşamama durumunun, ahenksizliğin olduğu durum şeklinde ifade edilmektedir (Deutsch, 1973; Rahim, 2002). Çatışmanın; münakaşa, kavga ve karışıklık olarak tanımlamaları olduğu gibi; bireyler arasında, bir bireyin ihtiyaçlarının ve değer verdiği şeylerin diğerinin ihtiyacına veya değer verdiği şeylere uymaması ya da uyuşmaması durumunda bireyler arasında oluşan anlaşmazlık olarak da değerlendirilebilir (Johnson & Johnson, 2003; Wall ve Callister, 1995). Anlaşmazlık ile ilgili literatürde çatışmanın farklı yönlerine odaklanan pek çok tanım olsa da genel anlamda, çatışmayı ihtiyaçlar, hedefler ya da isteklerin çatışması şeklinde tanımlanmak mümkündür. (Bodine ve Crawford, 1998). Pekkaya (1994) araştırması sonucunda çatışmayla ilgili şu bilgilere değinmiştir:

1. Çatışma olumlu ve olumsuz sonuçları olan bir süreçtir.
2. Çatışma kişiler arasında, topluluklar arasında ve hatta uluslararası boyutta ülkeler arasında oluşabilen, tüm ilişkilerin doğasında olan bir durumdur.
3. Birey çatışma çözme becerilerini kendisi kullanarak ya da isteği doğrultusunda bir arabulucu ile çatışma çözülebilir.
4. Karşılaşılan çatışma durumu iletişim kanalıyla olumlu sonuçlanacak şekilde çözülebilir.
5. Çatışmalara çözüm bulabilme becerisi problemi belirleme, bireyleri çekişme durumundan problem çözme ortamına çevirme, güven ortamı oluşturma, gözlemleme, konuşma ve dinleme gibi iletişim becerilerini içine alır.
6. Yaşanılan çatışmalara çözüm getirme, taraflar arasında etkili sonuçlar elde etme amacıyla yürütülen problem çözme süreci olarak tanımlanır.

2.2.1. Çatışma Türleri

Johnson & Johnson (1995) tarafından çatışma kavramı incelenmiş olup gelişimsel çatışma olabileceği gibi, tartışma olması yada kavramsal olarak anlaşmazlığa düşülmesi anlamında çatışma ve çıkar çatışması olmak üzere dört birbirinden farklı çatışmadan bahsetmektedir (Johnson ve Johnson, 1995).

Tartışma: Bireylerin düşünceleri farklı olduğu zaman ortaya çıkmaktadır ve bu durumda kişiler karşılıklı olarak uzlaşma yoluna gitmektedir. Uzlaşmanın sağlanamadığı durumlarda ise tartışma yaşanmaktadır.

Kavramsal tartışma: Bireyin yeni bilgileri ile eski bilgilerinin uyuşmaması durumunda görülmektedir. Bu durumda iki farklı bilginin uzlaştırılması için birey yeni bilgiler araştırıp öğrenmeye, farklı bakış açısıyla olaylara bakmaya çalışarak kavramsal çatışmayı çözmeye çalışır.

Çıkar Çatışması: Bireylerin isteklerinin, amaçlarının birbirine zıt düştüğünde bir bireyin diğerini engellemesi ile oluşmaktadır. Bu çatışma türü özellikle iş dünyasında sık

görülebilecek bir türdür. Çözüm için bireylerin birbirlerinin arzu ve beklentilerini dikkate alarak uzlaşması beklenmektedir.

Gelişimsel çatışma: Bireyin içinde bulunduğu gelişim döneminin özelliklerine bağlı olarak çevresindekilerle yaşadığı çatışmalardır. Gençlerin ailesiyle yaşadığı özerklik çatışmaları örnek olarak verilebilmektedir. Bu çatışmalar dönemle alakalı olduğu için geçici özelliktedir.

2.2.2. Çatışma Nedenleri

İnsanın var olduğu her yerde çatışmalardan söz etmek mümkün olabilmektedir. Yaşanmakta olan çatışmaların barışçıl olarak çözüme ulaşabilmesi amacıyla, ilk olarak sorun tanımlanmalı ve sonra uygun çözüm süreci izlenmelidir. Kişilerarası çatışmaların nedenleri karşılanmamış temel ruhsal ve yaşamsal ihtiyaçlar, kaynakların sınırlı olmasına rağmen paylaşılması ihtiyacının olması ve değerler açısından farklı unsurların önemseniyor olması diğer bir deyişle, değer farklılıkları olmak üzere üç grupta toplanmaktadır.

Karşılanmamış Temel Psikolojik Gereksinimler: İnsanlar var oluşlarının bir durumu olarak bazı ihtiyaçlara sahiptir. Bunlar fizyolojik olduğu gibi psikolojik ihtiyaçlar olabilmektedir. Bu psikolojik ihtiyaçlar güç arayışı ve elde etme çabaları, sevmeye sevilme ve ait olma, özgürlük arayışı ile neşe ve eğlenme arayışı olarak belirtilebilir (Glasser,1998). Bu gereksinimler giderilmeye çalışılırken kişi kısıtlandığı ya da engellediği zaman çatışmalar ortaya çıkar. Bu nedenle karşılanmamış psikolojik ihtiyaçlar, kişiler arası çatışmanın önemli kaynaklarından biridir.

Sınırlı Kaynakları Paylaşımı: Para, mal, zaman gibi sınırlı kaynaklardaki paylaşımlar kişiler arasında oluşan çatışmaların nedeni olabilmektedir. Bu kaynakların sınırlı olması, eşit paylaşılmaması veya kişinin ihtiyacını karşılayamamış olması anlaşmazlıkların oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Farklı Değerlere Sahip Olma: Her birey kendisine rehberlik eden farklı değerlere sahiptir. Cinsiyete ait özellikler ve toplumsal cinsiyet rolleri, kültürel yapı, sosyal statü düzeyi, sahip olunan yetenekler ve beceriler, politik bakış açıları ve anlayış farklılıkları bireyin değerlerinin oluşmasında rol oynar. Kişiler arasında oluşan çatışmaların üçüncü nedeni kişilerin farklı değerlerinin ve inançlarının olmasıdır. Savunulan değerlerin birbirine karşıt olması durumunda, çoğu zaman çatışmalara neden olmaktadır. Bu gereksinimden kaynaklanan çatışmalar genelde çözümü zor çatışmalardır (Öner, 2000). Çünkü değerler çatışması, insanların kendilerini saldırı altında hissetmelerine ve bunun sonucunda savunmaya geçip, inançlarına daha sıkı tutunmalarına yol açar.

2.2.3. Çatışma Çözme Stratejileri

Çatışma çözümü, çatışmaya dahil olan tarafların da gelişimini amaçlayan, çözüme ulaşmak amacıyla her iki tarafında işbirliği yaptığı, çözüm için ihtiyaçların belirlendiği ve tarafların her ikisinin de kazanması amacıyla yürütülen bir süreçtir (Follet, 1924). Duryea (1992) farklı bir bakış açısıyla ele alarak çatışma çözümünü, çıkarları göz önünde bulundurarak taraflar arasında yapılan pazarlık ve uzlaşma süreci olarak tanımlamıştır.

Çatışma çözme ise anlaşmazlığın çözümü amacıyla tarafların karşılıklı iletişimle her iki tarafında yararına olacak şekilde ve gelişmesine katkıda bulunacak şekilde yapılan işbirliği süreci olarak görülmektedir. Kısaca çatışma çözme, bireyin anlaşmazlık durumunda sergilediği tutum, davranış ve eylemler şeklinde açıklanmaktadır. Çatışmalarda tarafların birbirlerine gösterdiği bu tepkileri üç temel grupta toplamak mümkündür (Schrumpf, Crawford ve Bodine, 2007).

İlk grupta yumuşak tepkilerin bulunduğu söz edilmektedir. Yumuşak tepkilerde bireyler çatışma yaratan durumdan uzaklaşarak, çatışmanın yarattığı sorunları görmezden gelme ve çatışmanın yarattığı duyguları inkar etme eğilimi gösterirler. Kendilerini geri çekerek çatışma çözüm için gereksinimlerini belirtmezler ve çözüm adına bir etkileşimde bulunamazlar. Bu durumlarda tarafların gereksinimleri karşılanmadığı için çatışma kaybet-kaybet şeklinde sonuçlanır.

İkinci grupta sert tepkiler söylenebilir. Sert tepkiler de çatışma yaşayan bireyler kendi ihtiyaç ve çıkarlarını önemli gördüğü, diğerinin çıkar ve ihtiyaçlarını önemsiz gördüğü durumlarda ortaya çıkabilen durumlardandır. Bu durumlarda bireylerin amacı zafer kazanmak olduğu için, bu bireyler amaçlarına ulaşabilmek adına tehdit etme ve saldırgan tavırlar gösterme gibi yollar kullanırlar. İşbirliği olmadığı için de böyle durumlarda çatışmalar kazan-kaybet şeklinde sonuçlanır.

Üçüncü grupta ise ilkeli tepkiler belirtilebilir. İlkeli tepkiler gösteren bireyler için çatışma çözmenin amacı kendisinin ve karşı tarafın çatışmadan gelişimle ve dostlukla sonuçlanacak çözümlerle ayrılmaktır. Bunun için karşı tarafın bakış açısını anlamaya çalışmak, farklılıklara saygı göstermek iki tarafa da yardımcı olacak çözüm yolları bulmayı amaçlamak ilkeli tepkiler olarak belirtilebilir. Kazan-kazan ilkesi vardır.

2.2.4. Çatışma Eylem Stilleri

Çatışma çözme, var olan anlaşmazlığın sonuçlandırılması, sorunlara yönelik çözüm ve anlaşma sağlanması amacıyla tarafların birlikte yürüttüğü yapılan davranışlar ve sergilenen tutumlar sürecidir (Mourer, 1991; Jandt ve Pedersen, 1996; Balat ve Dağal, 2011). Çatışmaların çözümünde seçilen yol ve sergilenen tutumlar çözümü etkilemektedir. Bu nedenle çatışma eylem stilleri anlaşma çözümünde belirleyici unsurlardan biridir.

Johnson ve Johnson (1991) çatışma yaşandığı zaman tarafların yaklaşımları incelendiğinde sınıflandırmaların yapılması bireylerin neye değer verdiği ile ilgili görülmektedir. Birey kendi amaçlarını önemsiyorsa kendi amacına yönelik davranış sergilemektedir. Birey karşısındaki kişi ile olan ilişkisine önem veriyorsa ilişkiye yönelik davranışlar sergilemektedir ve bu doğrultuda uyuma dönük uzlaşmacı yaklaşımlar tercih etmektedir (Johnson ve Johnson, 1991; Rahim ve Magner, 1995; Weiten, Hammer ve Dunn, 2016).

Bireylerin amaçları ve ilişkileri verdikleri değere bağlı olarak sergileyebilecekleri “geri çekilme”, “yatıştırma”, “uzlaşma”, “güç kullanma”, “yüzleşme” olmak üzere beş farklı

çatışma çözme yöntemini tanımlamış ve bu beş yöntemin her birine farklı bir hayvan simgesiyle ifade etmiştir (Johnson ve Johnson, 1995). Bireyin sergileyeceği strateji “amacın önemine” ve “ilişkinin önemine” bağlıdır.

Kaplumbağa (Geri Çekilme): Bu strateji sorunların çözümü için çaba harcamak yerine, sorundan kaçınma, çatışma yaratan durumu ve kişiyi görmezden gelme ve uzak durma tepkilerini içerir. Bu bireyler kendilerini çaresi hissederek ve bu nedenle çözümle uğraşmayı gereksiz bulurlar, çatışma çözmeyi imkansız bulurlar. Var olan sorunlarıyla yüzleşmek ve çözüm için çabalamak yerine duygusal ve davranışsal olarak bir kaplumbağa gibi geri çekilirler. Bu kişiler çatışmayı çözmek yerine geri çekilmenin onlar için daha uygun olduğunu düşünürler.

Oyuncak ayı (Yatıştırma): Bu stratejiyi kullananlar hedeflerinden çok ilişkiye önem verirler. Bu kişiler kendi amaçlarına ulaşmak ve ihtiyaçlarını karşılamanın tam aksine başkalarını düşünürler ve anlaşmazlığın ilişkilerine zarar vereceği düşüncesiyle hedeflerini bir kenara koyarlar, durumu yatıştırmaya çalışır. Bir tatsızlık çıkmasın ve kimsenin incinmesin diye düşünerek çatışmalardan kaçınırlar. Önemli olan sevilme ihtiyacıdır.

Tilki (Uzlaşma): Bu stratejiyi benimseyenler kendi amaçları kadar ilişkiyi de önemserler. Gerekliğinde kendi amaçlarının bazılarını vazgeçebilirler ve gerektiğinde karşı tarafı ikna etme yoluna giderler. Bu çatışmalar her iki tarafında amaçlarında bir miktar fedakarlıkta bulunarak çözdükleri çatışmalardır. Orta noktada uzlaşabilmek için bu yol işbirliği ve girişimcilik davranışları içermektedir.

Köpek balığı (Güç Kullanma): Bu davranışı sergileyenler ilişkilerinden önce amaçlarına odaklanırlar. İlişkilerinin zarar göreceğini umursamazlar onlar için önemli olan amaca ulaşılmasıdır. Bireyler amaçlarına ulaşmak uğruna çatışmalarda zafer kazanmak için kendi çözümlerini dayatırlar, karşılarındaki kişiye şiddet ve saldırgan davranışlar sergilerler. Bu çatışmalar bir tarafın kazandığı diğer tarafın ise kaybettiği şekilde sonuçlanır.

Baykuş (Yüzleşme): Bu stratejiyi benimseyenler hem amaca hem de ilişkiye önem verilen bir davranış sergilerler. Çatışmaları çözülmesi gereken doğal bir problem ve ilişkilerini geliştiren bir araç olarak görüp hem kendileri hem de karşı taraf için bir çözüm bulmaya çalışırlar. Ortak bir çözüm bulunana ve karşı tarafın gerginliği bitene kadar rahat etmezler.

Belirtilen çatışma çözme stratejileri içerisinde her iki tarafın da memnun olacağı kazan-kazan strateji baykuştur. Tilki stratejisinde de bir nebze bu amaçlara ulaşılabilir. Ancak diğer stratejilerde her iki tarafın da memnun olduğu çözümler bulmak olası değildir. Çatışmalar kazan-kaybet ya da kaybet-kaybet şeklinde sonuçlanır.

2.3. Çatışma ve Çatışma Çözümü İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Akgün ve Araz (2014), ilkokul öğrencilerine 'çatışmalarımızı çözebiliriz' eğitim programını uygulamak ve öğrencilerin çatışma çözme becerilerini ve sosyal yeterliliğini geliştirmek ve sonuç olarak azaltmak için tasarlanan bu okul temelli çatışma çözme eğitim programının etkinliğini incelenmektedir. Çalışma grubunu 327 deney ve 67 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuş ve çalışma 10 hafta boyunca haftada 2 oturumdan olarak uygulanmıştır. Programın, öğrencilerin çatışma çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği ve öğrencilerin duygu düzenleme ve iletişim becerilerini de kapsayan sosyal yetkinliklerinde de artış olduğu belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, çatışma çözme eğitiminin öğrencilerin yapıcı çatışma çözme becerilerini ve sosyal yeterliliği düzeylerini yükselttiğini ve dolayısıyla tepkisellik ve saldırgan davranış seviyelerini düşürdüğü belirtilmektedir.

Tuzcuoğlu ve Erdoğan (2014), 11- 12 yaşlarında 189'u kadın, 207'si erkek olmak üzere toplamda 396 çocuğun anne ebeveyn tutumlarının çatışma çözme davranışları üzerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma verilerine göre, örneklemdaki çocukların saldırganlık puanları arttıkça, annelerin de demokratik tutum puanlarında azalma olduğu bulunmuştur.

Dede (2015) tarafından yapılan araştırmada, gençlerde çatışma çözme yaklaşımları ile bağlanma stillerine göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerde güvenli bağlananların yaşadıkları anlaşmazlıklarda daha çok

kendilerini ifade etme yönünde tutum sergilediği, çatışma yaşamaktan daha az kaçınma ve çatışmalarını yaşadığı yere göre daha az değiştirme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşıldığı belirtilmiştir.

Sezen ve Bedel (2015) yaptıkları araştırmada müzakere ve arabuluculuk eğitiminin kişilerarası problem çözme ve ergen öfkesi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın bulgularına göre, müzakere ve arabuluculuk programı eğitimi alan öğrencilerin yapıcı sorun çözme tercihi artmakta ve öfkelerini kontrol edebildikleri saptanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin okul ortamına daha iyi uyum sağlayabilecekleri belirtilmektedir.

Göğebakan Yıldız (2016) İzmir’de bir ortaokuldan 194 öğrencinin katıldığı programın üç yıllık boylamsal araştırmasında Akran Arabuluculuk ve Anlaşmazlık Çözümü Eğitim Programının etkililiğini incelemektedir. Araştırmanın bulgularında ortaya çıkan anlaşmazlıkların iletişimsel anlaşmazlıklar, sözlü ve fiziki şiddet ve çıkara dayalı anlaşmazlıklar türlerinde olduğu belirtilmiştir. Çatışmaların tamamına yakınının uzlaşma ile çözümlendiği belirtilmektedir. Cinsiyet açısından ele alındığında, erkekler arasında yaşanan anlaşmazlıkların daha çok olduğu, kız öğrencilerin arabulucu olarak çözüm sürecine katılımlarının daha fazla olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, AÇAA eğitim programı ortaokul öğrencilerinin yaşadığı anlaşmazlıkların çözümlenmesinde faydalı olduğu belirtilmektedir.

Sağkal, Türnüklü ve Totan (2016), ilkokul ve ortaokul öğrencilerinden oluşan 84 kız, 72 erkek deney grubu ve 54 kız, 52 erkek kontrol grubu ile yaptıkları çalışmalarında barış eğitiminin saldırganlık ile ilişkisini incelemektedir. Araştırmanın sonuçları, barış eğitimi programı verilen öğrencilerin empati düzeylerinin arttığı ve saldırganlık düzeyinin azaldığını göstermiştir. Ayrıca eğitim alan öğrencilerin kişilerarası ilişkilerinde olumlu olarak gelişim olduğuna değinilmektedir.

Göğebakan Yıldız ve arkadaşlarının (2016), yaptığı çalışmada 829 lise öğrencisine, “Arabuluculuk Eğitim Programı” uygulayarak programın etkililiğini değerlendirmiştir. Eğitim

programının, öğrencilerin problem çözme becerisine, sosyal ilişkilerine ve özgüvenlerine olumlu etkide bulunduğu, Program sayesinde, anlaşmazlıkların %96.5 oranında uzlaşma ile çözümlendiği ve disiplin vakalarında azalma olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca öğrencilerin anlaşmazlıkları daha kolay çözebileceklerine yönelik kendilerine güveninde gelişme olduğu, saygınlık kazandıkları ve problemleri kendileri çözdüğü için öğrencilerin uyumunu geliştirdiği ifade edilmektedir.

Curun ve Özkılıççı (2016) İstanbul'daki çeşitli vakıf üniversitelerinde 190 akademisyenle yaptıkları çalışmada, tükenmişliğin yordayıcıları olarak kurumsal adalet algısı ve çatışma eylem stilleri incelenmektedir. Araştırmanın bulgularına incelendiğinde, duygusal tükenmişlik ve kaçınmacı stil arasında olumsuz, kolaylaştırıcı çatışma eylem stili pozitif; duyarsızlaşma ile kaçınmacı ve zorlayıcı stiller arasında pozitif ilişki bulunmaktadır. Buna göre çatışma eylem stillerinin bireyin duygusal tükenmişliği ve kurumsal adalet algısının bazı boyutlarıyla ilişkili olduğu belirtilmektedir.

Büyükşahin Çevik (2017) tarafından yapılan çalışmada cinsiyet rolleri ile çatışma eylem stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman'da 458 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, cinsiyete göre çatışma eylem stilleri farklılaşmamaktadır.

İkiz, Balkan, Şensoy, Çatal ve Balcı (2018) tarafından yapılan çalışmada, çalışmada İzmir'de kültürel olarak çeşitlendirilmiş sosyoekonomik düzeyi düşük olan bir lisede yürütülen tüm arabuluculuk sözleşmelerini araştırmak amaçlanmıştır. Çalışma grubunu İzmir ili merkezinde yer alan bir lisede 2006-2017 eğitim-öğretim yılları arasında akran arabuluculuk eğitimi verilerek yetiştirilmiş toplamda 838 arabulucu öğrenci ve bu öğrencilerin yaptığı 2278 arabuluculuk sözleşmesi formu oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularında ortaya çıkan anlaşmazlıkların iletişimsel anlaşmazlıklar, sözlü ve fiziki şiddet ve çıkara dayalı anlaşmazlıklar türlerinde olduğu belirtilmiştir. Akran arabuluculuk eğitimi programının okullardaki çatışmaların yapıcı-barışçıl yollarla çözülmesinde faydalı olduğu belirtilmiştir.

Kutlu ve Bedel (2019) tarafından yapılan, 12 deney ve 12 kontrol grubu olmak üzere toplamda 24 ortaokul öğrencisinin katıldığı çalışmada uygulanan eğitim programı ile çatışma çözüm becerilerinin öfkeleri üzerindeki etkisini incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama araçları, Şırnak ilindeki bir ortaokulda 303 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre; eğitime katılan öğrencilerin çatışma çözümünde bütünleştirici ve uyma becerilerinin arttığı, hükmetme ve kaçınma becerilerinin azaldığı; ayrıca sürekli öfkeleri ile içlerine ve dışlarına yönelttikleri öfkelerinde azalma, öfke kontrol puanlarında artış bulunduğu tespit edilmiştir.

Yukarıdaki çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde çatışmaların çözümünde okul temelli eğitim programlarının katılanların öfke düzeylerini azalttığı, problem çözme becerilerini geliştirdiği ve çatışma çözme becerilerine olumlu katkılar sağladığı anlaşılmaktadır.

2.4. Çatışma ve Çatışma Çözümü İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Jacobson (2012), Kanada'da üniversitelerin çatışma çözümüyle ilgili neler yaptığını araştırdığı çalışmasında günümüz ve gelecek için modeller ortaya koymakta ve üniversitelerde olumlu işbirliği ortamı sağlamak amacıyla çatışma çözümü çalışmalarını desteklemektedir. Üniversite öğrencilerinin bölümlerine ve alanlarına göre çatışma konularının farklılaşabileceğini ifade etmekte ve mühendislik gibi teknik alanlardaki öğrencilerin kaçınmacı stilleri, öğretmenlik gibi ilişkisel alanlardaki öğrencilerin de yapıcı stilleri tercih etmeleri beklenmektedir.

Latipun, S. Ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan araştırmada akran arabuluculuğun ergenlerde barışçı davranışlarına etkisini ve uygulanan programın etkili olup olmadığını incelemeyi amaçlanmıştır. 80 genç ile yapılan çalışma yarı deneysel yöntem kullanılarak incelenmiştir ve çalışmanın sonuçlarına göre uygulanan programın etkili olduğu tespit edilmiştir.

Burton (2012) üniversitede öğretmenlerin çokkültürlü sınıf çatışmalarıyla, karşılaştıkları çatışmaların ciddiyeti ve çok kültürlü dersleri öğretme sürecinde ortaya çıkan çatışmaya aracılık etmek ve çözümlenmek için kullanılan teknikler ve müdahaleleri incelediği çalışmasının bulgularına göre, profesörlerin çokkültürlü sınıf çatışması ile başa çıkma ve çözme çabalarının istatistiksel olarak anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir. Ayrıca sonuçlara göre işbirliği, empati ve esneklik konusunda verilen eğitim çatışma çözme için faydalı olduğu belirtilmektedir.

Saiti (2015) araştırmasında, Yunanistan'ın Atina şehrinde ilkokullarındaki potansiyel çatışma kaynaklarını araştırmaktadır. Araştırmanın sonuçları okuldaki çatışmaların hem kişilerarası hem de kurumsal nedenlere bağlı olarak sıklıkla ortaya çıktığını göstermektedir. Ayrıca sonuçlar, bu çatışmaların diğer bölgelere oranla şehirler okullarında daha sıklıkla çıktığını göstermiştir. Araştırmanın bulgularına göre bütünleştirmenin, işbirliğinin, tutarlılığın ve yapıcı bir çatışma yönetimi stratejisinin geliştirilmesinin daha iyi bir okul performansı için temel faktörler olduğu görüşü belirtilmiştir.

Ibarrola-García, Iriarte ve Aznárez-Sanado (2017) çatışmalardaki duyguların arabuluculuk süreçlerini nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlayan çalışmalarında İspanya'da toplam 13 okuldan, 46 öğretmen arabulucu, 33 akran aracı ve 23 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; katılımcılarda olumsuz duyguların tespiti, duyguların davranış üzerine etkisi, duygu, biliş ve değerler arasındaki uyumsuzluk, duyguların dürüstlüğüne tanınması, başkalarının jestleri, beden dili veya ifadelerindeki duyguların tanınması gibi konularda duygusal farkındalık artışı görülmektedir. Ayrıca arabuluculuk yapan kişilerin duygusal düzenlemelerinde, duyguları anlama ve ifade etme düzeylerinde artışlar görüldüğü belirtilmektedir.

Chen, Xu ve Philips (2019) 885 Çinli yönetici ile yaptıkları çalışmada yöneticilerin duygusal zeka bileşenlerinin, astları, akranları ya da üstleriyle çatışma yaşarken çatışma yönetimi stilleri üzerinde etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonuçlarına göre Çinli yöneticilerin akranları ve üstleriyle çatışma halindeyken tümleştirme, ödün verme ve kaçınma çatışma stilini benimsedikleri, genç yöneticiler ve kadın yöneticilerin astlarıyla çatışmaya girdiklerinde hükmetme çatışma stilini tercih ettikleri belirtilmiştir.

Yukarıdaki çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde üniversite öğrencilerinin bölümlerine ve alanlarına göre çatışma konularının farklılaştığı ve uygulanan eğitim programların etkili olduğu beliren yetişkinlik dönemindeki gençlerinde çatışma çözme becerilerinin geliştirilebileceği anlaşılmaktadır.

2.5. Duygusal Öz-Yeterlik

Bu bölümde duygusal öz-yeterlik kavramının incelenbilmesi amacıyla, duygu, öz-yeterlik ve duygusal zeka kavramlarının tanımlanması gerekmektedir.

2.5.1. Duygunun Tanımı ve Duyguların Önemi

İnsanı anlama, bilişsel ve davranışsal süreçlerini anlamlandırma süreçlerinde çok önemli bir role sahip olan duygular, insanlar yaşadığı sürece insanın ayrılmaz bir parçasıdır. Duygu kelimesinin kesin bir tanımı olmamakla birlikte duygu kavramıyla ilgili olarak alan yazınında bu zamana kadar pek çok açıklama ve tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir;

Duygu (emotion) Latince hareket etmek anlamına “movere” kökünden gelmektedir. Duyguların harekete dönüştüğünün en açık örneklerini hayvanları ve çocukları izlerken gözlemlenebileceği ileri sürülmektedir (Goleman, 2002). Çevremizde olanlara cevap verebilmemizi sağlayan ve fiziksel iletiler gönderen duygularımız, istemli ya da istemsiz olarak çevremizle ilişki içerisinde olmamızı sağladığı ifade edilebilir (Funham, 2014).

Mayer, Salovey ve Caruso (2004) duyguyu fizyolojik tepkiler, idrak etme ve bilinçli farkındalık durumlarını içine alan pek çok psikolojik alt sistemleri eş güdümlenen içsel olaylar tanımlamaktadır. Duygu bir sistem olarak, bireyin algılamaları sonucunda bilişsel, deneysel ve bedendeki meydana gelen değişimleri, anlaşılabilir his ve ruh hali olarak dönüştürebilir. Öyle ki duygu düzeneğimiz olaylar, durumlar karşısında adeta organize olmuş tepki vermemize yol açan yanıtlar oluşturan bir sistem olarak değerlendirilmektedir.

Dökmen, bireylerin algıladıkları, hissettikleri ile meydana gelen içsel alan içindeki istekleri ve heyecan uyandıran içte olan yaşantıları olarak duyguyu ifade etmiştir (Dökmen, 2001). Organizmamız için belirli işlevlere sahip olan duygular, evrim süresince var olmuştur

ve günümüzde de varlığını sürdürmektedir. Bu nedenle duygularımızın herhangi biri tesadüfen oluşmamaktadır ve hatta kazara oluşmaz, ortaya çıkmaz. Genel olarak doğa olaylarına, toplumsal etkileşimlere ve değişimlere bireylerin uyumunu sağlamaya yönelik temel işlev gösterdiği için, duygularımız sayesinde yaşamda kalabilme ve bu hayata tutunma olasılığımızı artırırız. Buna ek olarak birey var olabilmek, hayatını sürdürmek ve içsel gücünü harekete geçirebilmek için duygularını kullanır (Dökmen, 2004).

İnsan yaşamında yüzlerce duygudan söz edilebilir. Ancak araştırmacılar arasında insanda meydana gelen duyguların hangilerinin ana duygular olduğu, hangilerinin bunların karışımından meydana gelen karmaşık duygular olduğu hatta ana duyguların var olup olmadığı tartışma konusudur. Tüm araştırmacılar benzer fikir de olmamakla birlikte, bazı kuramcılar belli başlı duygu grupları olduğunu ifade etmekte ve bu duygu gruplarını şöyle sıralamaktadırlar (Goleman, 2007) :

- Öfke: Sinirlenme, kin, hiddet, içleme, kızma, gazap, alınganlık, tükenme, hınç, rahatsızlık, hakaret, düşmanlık olarak tanımlanırken patolojik olarak değerlendirildiğinde bireyin şiddete yönelmesi veya birbirine yönelik nefret beslemesi olarak öfke yansımaları görülebilmektedir.
- Üzüntü: Melankoli, keder, can sıkıntısı, umutsuzluk, acı, neşesizlik, kendini kasvet altında ve hatta yalnız hissetme olabileceği gibi , daha patolojik olarak bireyin kendine acıması veya yoğun olumsuzluk beklentisi ve depresyona girme olarak üzüntü yansımaları görülebilmektedir.
- Korku: Huzursuzluk, çekinme, kaygı, kuruntulanmış olacak kadar şüpheye düşme veya evham yapma, ürkme, sinirlilik, tasalanma, hayrete düşmekten dehşete kapılmaya kadar farklı yoğunlukta görülebilmekte iken, patolojik olarak birerlerin çeşitli fobik eğilimleri ve tepkileri ve hatta bağlantılı panik yaşantıları olarak korku yansımaları görülebilmektedir.
- Zevk: Rahatlama, coşku, mutluluk, doyum ve haz alma, eğlenmişlik durumu, heyecan, gurur duymak ve göstermek, tatmin, hoşnutluk, zindelik, sevinç olarak görülebilmekte iken patolojik olarak manik tepkiler verilmesi olarak zevk yansımaları görülebilmektedir.
- Sevgi: İyi olma, iyilik yapma, iyilik görme ve hatta genel iyilik hali olarak değerlendirilebilirken, diğerleri tarafından kabul gördüğünü hissetme, dostluk, güven duyma, sadakatli olma, muhabbet içinde olma olarak

görülebilme iken patolojik olarak diğere bireylere aşırı tutkun tepkilerde bulunma olarak sevgi yansımaları görülebilmektedir.

- Şaşkınlık: Merak etmiş olma, meraka ve soka düşme olarak değerlendirilebilirken hayret etme ya da hayretler içinde kalma hatta ne olduğunu anlamama, anlam verememe ve afallama olarak da görülebilmektedir.
- İğrenme: Aşağılama, küçük görme yada küçümseme olarak değerlendirilebilirken, diğereinden, durumdan yada kendinden hoşlanmamak, yine kendini, diğereini yada unsuru hor görme ve itici bulma olarak görülebilmekteyken daha ağır düzeyde kendinden, diğereinden, ortamdan, durumdan, nesneden tikslenme olarak da görülebilmektedir.
- Utanç: Pişmanlık ile suçlu hissetme olarak değerlendirilebileceği gibi aslında bireyin hayal kırıklığına uğraması, bağlantılı olarak çok üzülmesi sonucu çile çekiyor olduğunu göstermesi olarak veya küçük düşürüldüğünü hissetmesi paralelinde mahcubiyet yaşaması olarak da görülebilmektedir.

Duyguları tanımlamak zor olduğu kadar duygular için herkesçe kabul edilebilen tanımlar elde etmek oldukça zor olmakla birlikte farklı duyguların ortak özellikleri olduğunu söyleyebiliriz. Kondral ve Held (2002), bu özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

1. Duygular kendi kendine, irademiz dışında oluşur ve önceden kestirilemez.
2. Bir duygu oluştuğunda aynı anda bir uyarılma hali söz konusudur.
3. Duygular bazen hoş, bazen hoş olmayan şekilde algılanabilir ve bu durum her zaman değerlendirilebilir.
4. Arzu, amaç ve hareketleri etkileyen duygular kendini dışa yansıtır. (Akt: Köroğlu, 2006).

Duygular motivasyon, duygu, biliş ve bilinç olmak üzere zihinsel işlemlerin dört temelinden birisidir. Motivasyon içsel bedensel tepkilerden doğmakta ve açlık, susuzluk, sosyal temas ihtiyacı, cinsel istekler gibi dürtüleri içermekle birlikte hoşnut olmayı sağlama ve üretim ihtiyacı gibi eylemleri yönetir. Biliş problem çözmeyi, hafızada tutmayı ve çevreden öğrenmeyi sağlar. Duygular hem çevre ile birey arasındaki ilişkilerin bir belirtisidir hem de bu değişiklere tepkidir ve aynı zamanda çeşitli davranışsal tepkileri düzenler (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

Duyguların çeşitli özellikleri vardır:

1. Her duygu biyolojik tabanlı özellikler taşır.
2. Basit duygular birleşerek daha karmaşık duyguları oluşturabilirler.
3. Duygular farklı şekillerde gösterilebilir ancak temel olarak değiştirilemezler.
4. Duyguların ilişkileri ve ilişkilerdeki değişiklikleri bildiren işlevsel amaçları vardır.
5. Duygular ve bilişler zihnin değişik işlevlerini sergilerler. Aksi durumda beyin her ikisini birleştirir ve birleşik bir şekilde ifade eder (Mayer, Salovey ve Caruso, 2000).

2.5.2. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik kavramı, akademik başarı, duygulanım bozuklukları, hem fiziksel hem zihinsel sağlamlık durumu, bireyin kariyere yönelmesi ve kariyer kararı gibi ve hatta sosyopolitik değişimler ve etkileri gibi alanlar başa olmak üzere, özellikle son yıllarda farklı çalışma disiplinlerinde gerçekleştirilen araştırmalarda sıklıkla kullanılan değişkenlerden biridir (Ünal Keskin ve Orgun, 2006). Bu kavramı 1977'de Bandura Sosyal Öğrenme Kuramı'nda açıklamıştır. Kurama göre insanlar olaylar karşısında edilgen değil, tam aksine kendi iradelerini ve denetimlerini kullanarak davranışlarını şekillendirmektedirler. Bu davranışları düzenlemesinde ve hedeflerine yönelik hareket etmesinde onlara öz-yeterlik algıları aracı olmaktadır (Bıkmaz, 2004).

Öz-yeterlik insanın pasif bir özelliği değil tam aksine bireylerin yaptıkları işlerin, başarabildiklerinin ve öz-düzenleme becerilerinin birleşiminden oluşan dinamik bir özelliğidir (Gürcan, 2005; Vardarlı, 2005).

Öğrenmenin sadece yeteneğe ihtiyaç duymadığını belirten Bandura'ya göre, öz-yeterlik inançlarının da aynı zamanda etkili bir şekilde kullanılmasına gereksinim duyulduğu belirtilmektedir (Champman ve Tunner, 2003).

Öz-yeterlik bir yetenek türü değildir. Yetenekler, bireysel kapasiteyi içine alan, insanların neyi nasıl yapacaklarını bildikleri şeylerdir. Öz-yeterlik ise belli alanlarda ve durumlarda bireyin yeteneklerini deneyerek yapabileceklerine yönelik sahip olduğu

inançlardır. Öz-yeterlik bireyin kendine duyduğu güvendir (Schunk Frank, 2002; Akt: Mengi 2011). Bandura (1977), öz-yeterliğin bir şeyi başlatma motivasyonu, bir şeyi tamamlama motivasyonu ve bir düşünceyi genelleylebilmek olmak üzere üç bileşeni olduğunu belirtmiştir.

Bandura'ya (1997) göre öz-yeterlik kavramı en iyi Sosyal Bilişsel Kuram kapsamında anlaşılabilir. Öz-yeterlik inancının gelişmesinde dört tane öz-yeterlik bilgi kaynağı vardır. Bu dört bilgi kaynağı aşağıda sıralanmıştır:

1. Performans Başarısı: Bireyin bizzat deneyimlediği başarılı veya başarısız olarak nitelendirdiği yaşantılarının sonuçlarına göre kendisi hakkında sahip olduğu fikirler,
2. Dolaylı yaşantılar: Kişinin kendi yaşantılarına benzeyen ve çevresindeki kişilerin başarılı ya da başarısız olarak nitelendirdiği yaşantıları ve bireyin aynı yaşantıları kendisinin de başarabilecek olmasına ya da başaramayacak olmasına dair yargıları,
3. Sözel ikna: Kişinin başarabilecek veya başaramayacak olmasına dair özendirmeler ve öğütler,
4. Psikolojik durum: Kişinin bir takım görevleri başaracak olmasına veya başaramayacak olmasına dair beklentileridir.

Bandura (1977), öz-yeterliğin 4 temel psikolojik süreci etkilediğini belirtmektedir. Bunlar;

1. Bilişsel Süreçler: Öz-yeterlik inancı yüksek olan bir birey, amaç belirlemede güçlük çekmez ve amaçlarına ulaşmada başarılı olur. Öz-yeterlik inancı düşük olan bir birey ise, amaçlarından emin olmaz ve denediği işte başarısız olabilir.
2. Motivasyonel Süreçler: Kişiler amaçlarına ulaşmak için alıştırmalar yaparak çaba gösterirler ve kendilerini motive ederler. Belirledikleri amaçlara ulaşmak için planlar yaparlar. Kişilerin öz-yeterlik inançları yüksek ise, girişimde bulunma noktasında yüksek motivasyona sahiptirler.
3. Duygusal Süreçler: Bireyin yaşadığı olumsuzluklar ya da problemlerle baş edebilmesi, problemi çözmeye yönelik öz-yeterlik inancı değil aynı zamanda olumsuz düşünceleri kontrol etmeye yönelik de bir öz-yeterlik inancıdır.
4. Seçim Yapma Süreçleri: Öz-yeterlik inancı bireyin sosyal ortamını oluşturmasında doğrudan etkilidir. Hayatlarına kimi alıp almayacakları sahip oldukları öz-yeterlik inançlarıyla ilgilidir. Ayrıca çevrelerindeki insanların

yapamayacaklarını hissettikleri aktivitelerin varlığı algıladıkları öz-yeterlik inançlarıyla paraleldir.

Öz-yeterliğin duyguları etkilediği düşünülmektedir. Düşük öz-yeterliğin hedeflere ulaşmaya yönelik olarak bireyde umutsuzluk duygusunu oluşturduğu ve bu durumda bireyde ortaya çıkan olumsuz düşünceleri kontrol edebilme inancının da düşük olduğu ve bu durumun bireyde daha fazla ümitsizlik yarattığı belirtilmektedir. Yüksek öz-yeterliğin ise bireyin performansından memnun olmasını sağladığı ve hedeflerine ulaşmak konusunda inançlarının ve olumlu duygularını arttırdığı ifade edilmektedir (Marat, 2003).

2.5.3. Duygusal Zeka

Duygusal zeka kavramı, son yıllarda sadece zeka başlıklı araştırmaların değil, duygu ile ilgili araştırmaların artmasıyla da bu konulardaki araştırmacı bilim insanlarının ilgi odağı olduğu göze çarpmaktadır. Duygusal zeka kavramı, bazı araştırmacılar tarafından klasik IQ kavramının bir alternatifi olarak düşünülse de, bazı araştırmacılar tarafından zeka kavramına bakış açımızın geldiği son nokta olarak algılanmaktadır (Abacı, 2003). Duygusal zeka ile ilgili çalışmalara ilk olarak, zeka puanları yüksek olduğu belirlenen bireylerin kişisel yaşamlarında veya kişiler arası yaşantılarında da başarılı olup olmadıkları sorusuyla başlanmıştır (Doğan ve Şahin, 2007).

Duygusal zekayı, Mayer ve Salovey (1997) tanımlamıştır. Onlar bu kavramın duyguları fark etmek, bilmek ve anlamak, düşünceleri yönetmek amacıyla duyguları kullanmak, bilişsel ve duygusal gelişim için duyguları kullanma yeteneği olduğunu ifade etmiştir.

Duygusal zeka, duygularını anlayabilme, duygularını yönetip davranışlarını yönetebilme, olumsuzluklara rağmen yılmama, isteklerini erteleyebilme, kendini başkalarının yerine koyabilme, ilişkilerinde duygularını kullanabilme olarak ifade edilebilir (Goleman, 2004).

Kimi araştırmacılar duygusal zeka kavramının temellerinin, zekayı sosyal, mekanik ve soyut zeka diye üçe ayıran Thorndike'nin çalışmalarının oluşturduğunu ifade etmektedirler (Hançer ve Tanrısevdi 2003). Mayer ve Salovey duygusal zeka kavramını akademik alanda ilk kullanan araştırmacılarıdır (Charbonneau ve Nicol, 2002). Goleman'a göre duygusal zekayı açıklarken duyguları anlamak ve yönetmek, karşısındakinin duygularını anlamak ve ilişkiyi duygularla yönetmek becerileri üzerinde durmuştur (Goleman, 1995).

Goleman (2007) tarafından duygusal zeka; birinci, ikinci ve üçüncü maddelerde kişinin kendi duygularına dönük becerilere odaklı, dördüncü ve beşinci maddelerde kişiler arası duygusal becerilere odaklı olmak üzere toplamda beş maddede açıklanmıştır (Acar, 2002; Baltaş, 2006, Hamarta ve ark.; 2009).

İlk kavram olarak öz-bilinçten bahsedilmektedir. Öz-bilinç bireyin kendini gözlemlemesi, duygularının farkında olması ve onları anlamlandırabilmesi, duygu, düşünce ve davranışları arasındaki ilişkiyi anlaması olarak tanımlanmaktadır. Bu beceriye sahip kişilerin evlilik, iş gibi karar gerektiren durumlarda ne yapacaklarından emin oldukları belirtilmektedir. İkinci başlık olarak öz-bilinç temelinde gerçekteşen duyguları idare edebilme başlığı gelmektedir. Kişinin kendisiyle konuşmasını izleyerek, olumsuz içsel mesajlarını yakalama, bunların temelindeki duygunun farkına varma, kendini yatıştırma, yoğun kaygılardan, karamsarlıklardan, alınganlıklardan kurtulma, yaşanan korku duygularıyla, duyulan endişe ve hatta kaygısıyla, yahut yoğun öfke ve hatta üzüntüsüyle nasıl baş ettiğinin yollarını bulma gibi yetenekleri kapsar. Bu yeteneği güçlü olan kişilerin karşılaştıkları tatsız sürprizler karşısında daha kolay toparlandığı, bu yeteneği düşük olan kişilerin ise sürekli huzursuzlukla mücadele ettikleri belirtilmiştir. Üçüncü başlıkta kendini harekete geçirme kavramından bahsedilmiştir. Bu beceri duygularını bir amaç doğrultusunda toparlamak, duygularının sorumluluğunu almak, kendine hakim olmak ve yaratıcılığı kapsamaktadır. Bu becerilere sahip kişilerin işlerinde daha iyi odaklanma ve dikkatini verebilme, daha az dürtüsel olma, daha fazla özdenetim sahibi olma gibi özelliklere sahip oldukları ifade edilmektedir (Goleman, 2014).

İlişkileri yönetmek kavramı üzerinde odaklanan diğer iki başlıkta başkalarının duygularını anlama ve ilişkileri yönetme kavramlarına yer verilmiştir. Öz-bilinç temelinde gelişen bir diğer yetenek olan başkalarının duygularını anlama başkalarının bakış açısını kavrayabilme, karşısındakinin duygularını fark etme, başkalarını daha iyi dinleyebilme becerileri kapsar. İlişkileri yönetme becerisi ise başkalarının duygularını idare edebilme becerisidir. Bu becerisi gelişmiş işler ilişkileri analiz edip anlayabilme, anlaşmazlıklara çözü bulabilme, daha fazla paylaşma, işbirliği ve yardımsever olma, diğerleriyle ilişkilerinde daha demokratik olma gibi özelliklere sahiptir. Diğer insanlarla kişiler arası iletişimi iyi olduğu için parlak bir sosyal yaşam sürdürürler (Goleman, 2014).

Mayer ve Salovey'e göre duyguların akıl temelinde düşünülmesi olan duygusal zeka, adeta bir yetenekler grubudur. Duygusal zeka duyguyu anlamak, algılamak ve yönetmek boyutlarını içeren bir yetenek modelidir. Onlara göre zeka ile ilgili olmasa bile sosyal ilişkilerde sıcaklık, mutluluk gibi yeteneğe dayalı faktörler önemlidir (Mayer, Salovey, Caruso, 2000; Akbaş, 2006). Reuven Bar-On duygusal zeka modelini ise sosyal beceriler, sosyal özellikler ve beceriler gibi bilişsel olmayan kapasiteler duygusal zekayı ortaya çıkarmaktadır. Ana hedef duyguların başarıdaki rolünün belirlenmesidir (Bar-On, 1997, Tufan, 2011). Mayer ve Salovey'in modelini temel alındığı ve motivasyon, kişilik özellikleri gibi bileşenlerin de zekayı oluşturduğu Goleman modelinde duygusal zeka; kendimize ait hislerimizi ve başkalarının hislerinin tanımamız, duygumuzu anlamayabilmek ve yönetebilmek için kendi kendimizi motive edebilmemiz ve duygularımızı yönetebilme becerilerinden meydana geldiği ifade edilmektedir (Akgül, 2011; Tufan, 2011).

2.5.4. Duygusal Öz-Yeterlik

Duygusal öz-yeterlik, duyguyla alakalı kişinin kendisine dönük algıladığı yetenekler, bu yeteneklerin değerlendirilmesi ve bu yeteneklerle ilgili bir inanç oluşması şeklinde belirtilmektedir. Başka bir deyişle kişinin duyguları ile ilgili bilişsel yetenekleri olarak ifade edilebilir (Petrides ve diğerleri, 2006).

Bireyin kendi algılarından temellenen (Pool ve Qualter, 2012) duygusal öz-yeterlik; değişen yaşam koşullarını yönetmeye uygun duygu işlevselliğini gösterebilme becerisine ve kendisinde bu becerinin varlığına yönelik inanışlarını kapsamaktadır (Southam-Gerow, 2014;

İkiz, 2015; Willemse, 2008). Duygusal öz-yeterlik kişinin kişisel yanlışlarına yönelik değerlendirmelerinde, kendisine ve etrafına ait algılarının, inançlarının ve hayata bakış açısının olumlu kalmasını sağlamaktadır. Kişinin ruh sağlığının korunmasında yüksek düzeyde duygusal öz-yeterlik algısının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Sahrañç, 2007; 102).

Duygusal zeka iki farklı kavramdan oluşmakta olup bu kavramlar arasında temellerinden ayrımlar olduğunu belirten Petrides ve Funham (2003) öz-yeterlik ve duygusal zeka kavramlarını bütünleştirmiştir. Duygusal zeka, bilgiyi işleme süreci yeteneği, duyguların düşünce gelişimini destekleyen bilişle ve duyguyla ilişkili bir beceri şeklinde tanımlanır. Bu tanımdan farklı olarak duygusal öz-yeterlik, kişinin duygularıyla bağlantılı olarak kendine dair algıladığı yetenekler, bu yeteneklerin değerlendirilmesi bunlarla bağlantılı bir inancın oluşması şeklinde ifade edilmektedir (Petrides, Sangereau, Funham ve Frederickson, 2006).

Bireyin kendinin ve başkalarının duygularını anlayabilmesi ile başlayan duygusal öz-yeterlik, Choi, Kluemoer ve Sauley'e (2013) göre; bireyin duygularını bilişsel süreçlerine yardımcı kullanabilmesi, duygu durumundaki iniş çıkışlarını anlayabilmesi, kendisinin ve çevresindekilerin duygularını idare edebilmesiyle alakalı becerisine dair algılarından oluştuğu belirtilmektedir. Hislerini fark edip yönetebilme, algılayıp ayırt edebilme, değişken hislerle baş edebilme, ilişkilerini yürütebilme ve duygularını harekete geçirebilme gibi birbirinden farklı özellikleri bir arada kapsayan (Acar, 2002; İkiz, 2015; Wallace ve Alden, 1997) bu özelliğe sahip olan kişi, duygusal öz-yeterlik becerisi yardımıyla; kendisini sakinleştirerek veya daha pozitif düşünceler kazanarak mevcut duygu durumu üzerinde kontrol sahibi olabilmektedir (Hessler ve Fainsilber-Katz, 2010).

Bireyi, duygusal öz-yeterlik düzeyi yükseldikçe akademik ve mesleki başarısının arttığı (Telef, 2011), zihinsel ve fiziksel sağlık durumunun iyiye gittiği ifade edilmektedir (Bandura ve diğerleri, 2003; Butler ve Classen, 2002; Charoensukmongkol, 2014; Davis, Koopman ve Butler, 2002; Giese- Koopman, , İkiz, 2015; McKay, Dempster ve Byrne, 2014, Yahyagil ve İkie, 2009). Bu bilgiler temel alınarak duygusal öz-yeterliğin kişinin mizacını, kişisel iyi oluş düzeyini pozitif yönde arttırdığı ileri sürülmektedir (Totan, İkiz ve Karaca, 2010).

2.6. Duygusal Öz-Yeterlik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Kirk, Shutte ve Hine (2008)'in, geliştirdiği Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeğinin Totan, İkiz ve Karaca (2010) tarafından Türkçeye uyarlama çalışmaları yapılmış olup, ölçeğin psikometrik özelliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklemi 321'i kadın, 180'i erkekten oluşan toplamda 411 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda dil geçerliliği açısından ölçeğin hedeflenen ve asıl formlar arasında ilişkilerinin olduğu, yapı geçerliliği açısından betimleyici ve doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin özgün formunu muhafaza ettiği, iç tutarlık ve ölçek kararlı bir ölçme aracı olarak sonuca ulaşılmıştır. Ayırt edici geçerlilik çalışmasında araştırma katılımcılarının ortalamalarının, onların cinsiyetlerine göre incelendiğinde Duyguları Anlama ve Duyguları Algılama boyutlarında kadınların lehine daha yüksek puanlar tespit edilmiştir.

Telef (2011), 706 ilköğretim ve 544 lise öğrencisi olmak üzere 1250 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada ergenlerin demografik değişkenlere göre öz-yeterliklerinin ayrışıp ayrışmadığını ve bu dönemdeki bireylerin öz-yeterlikleri ile psikolojik bulguları arasındaki ilişki olup olmadığını incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, öz-yeterliğin alt boyutlarından olan duygusal öz-yeterlik örneklemini oluşturan demografik değişkenlere göre incelendiğinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ergenlerin duygusal öz-yeterlikleri cinsiyete göre incelendiğinde ise, duygusal öz-yeterlik puanlarının erkeklerin lehine yüksek olduğu; ailenin ekonomik durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmadığı; okul başarısı arttıkça ergenlerin duygusal öz-yeterliklerinin de arttığı öne sürülmektedir.

Yörük (2012), üniversite öğrencilerinin öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevleri üzerinde yaptığı çalışmasında, kardeş sayısının ve kardeşi olup olmamasının öz-yeterlik üzerinde etkisi olmadığını vurgulamaktadır. Ayrıca aile işlevleri sağlıklı olan öğretmen adaylarında öz-yeterliğin daha fazla olduğu; cinsiyetin, ebeveyn eğitim durumu ve tutumlarının öğrencilerin aile işlevleri üzerinde etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Sakarya (2013), İzmir ili Bergama, Buca ve Bornova'da öğrenimlerini sürdüren 10. Ve 11'inci sınıf öğrencilerinden 198'i kadın ve 102'si erkekten oluşan toplamda 300 lise

öğrencisi üzerinde yapılan yüksek lisans tez çalışmasında gençlerin ruhsal belirtilerinin ve duygusal öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Yapılan çalışmada ergenlik dönemindeki bireylerin duygusal öz-yeterlik düzeyleri arttıkça kaygı, olumsuz kendilik algısı, bedenselleştirme, depresyon ve düşmanlık seviyelerinin düştüğü bulunmuştur.

Ceylan (2013) tarafından İzmir’de 158’i kadın ve 142’si erkekten oluşan toplamda 300 lise öğrencisi ile yapılan çalışmada benlik saygısının ve duygusal öz-yeterliğin bazı demografik değişkenlere göre ayrışıp ayrışmadığını incelenmesi amaçlanmıştır. Bulgular incelendiğinde, ergenlik dönemindeki bireylerin benlik saygıları ile duygusal öz-yeterlikleri ve alt boyutları ile olumlu yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ergenlerin cinsiyetlerine, okudukları okulun türüne, babalarının mezuniyet durumuna, arkadaş ortamında sevilmelerine ve hayatlarından memnuniyetlerine değişkenlerinde duygusal öz-yeterliklerinin farklılaştığı saptanmıştır. Fakat ergenlerin kardeşlerinin sayısına, ailelerinde kaçınıcı sırada doğduklarına, okuldaki başarılarına, annelerinin mezuniyet durumuna, algıladıkları finansal duruma ve uzmandan yardım alma durumuna değişkenlerinde duygusal öz-yeterlikleri farklılaşmamaktadır.

Özkan Deniz (2015) tarafından yapılan çalışmada gençlerin duygusal öz-yeterlikleri ve sürekli kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve ergenlerin duygusal öz-yeterlikleri ve sürekli kaygılarının bazı değişkenlerde farklılaşp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Aydın ili Efeler ve Nazilli ilçelerinde öğrenim görmekte olan 167 kız ve 13 erkekten oluşan 300 ergen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda, ergenlerin duygusal öz-yeterlikleri ile alt boyutları ve sürekli kaygılarında anlamlı ilişki tespit edilememiştir. Zorluklar karşısında mücadele edecek gücü kendilerinde bulma değişkeninde duygusal öz-yeterlikleri ile alt boyutları düzeylerinin ve sürekli kaygılarının farklılaştığı tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeyi, algılanan okul başarısı, çözmekte zorlandıkları bir konuda birine danışma, mutlu olduklarını ifade etme, olumlu duygularının sebeplerini anlama, olumsuz duygularının sebeplerini anlama göre ergenlerin duygusal öz-yeterlik puan ortalamalarının farklılaştığı saptanmıştır. Ergenlerin cinsiyetleri, babalarının eğitim düzeyleri, finansal düzeyleri, annelerinin ve babalarının birlikte olma durumları, algıladıkları anne tutumu, algıladıkları baba tutumu, üzgün olduklarını ifade etmeleri, çabuk

endişelenmelerine göre ergenlerin duygusal öz-yeterlik puan ortalamalarının farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Ulutaş (2016) ergenlik dönemindeki bireylerde sosyal öz-yeterliğin duygusal öz-yeterliği yordayıcılık düzeyini araştırmak için 9-12. Sınıfta öğrenim gören 682 ergenle çalışma yapmıştır. Bulgular incelendiğinde; ergenlerin sosyal öz-yeterlikleri ve duygusal öz-yeterlikleri arasında ilişki bulunduğu ve sosyal öz-yeterliğin duygusal öz-yeterlik düzeyindeki değişimi açıkladığı tespit edilmiştir.

Asıcı ve Uygur (2017) tarafından 345 üniversite öğrencisi ile yapılan çalışmada, gençlerin duygusal öz-yeterlikleri ve affetme düzeylerinin algıladıkları stres düzeyleri üzerinde yordayıcı etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre, duygusal öz-yeterliği ve affetme düzeyleri arttıkça algılanmakta olan stresin azaldığı, affetmenin %28.1 ve duygusal öz-yeterliğin %14.4 oranında algılanan stres düzeyindeki değişimi yordadığı bulunmuştur.

Aydoğdu, Çelik ve Ekşi (2017) tarafından yapılan çalışmada, genç yetişkinlerde duygusal öz-yeterliğin ve kişilerarası duyarlılığın psikolojik dayanıklılıklarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Örnekleme 2014-2015 yıllarında Marmara Üniversitesi'nde öğrenci olan ve yaşları 18-34 arasında değişen 243'i kadın ve 88'i erkekten oluşan toplamda 331 genç yetişkin oluşturmaktadır. Bulgulara göre, duygusal öz-yeterlik ile kişilerarası duyarlılığın birlikte, psikolojik dayanıklılıktaki değişimin % 34'ünü yordadığı tespit edilmiştir.

Sert ve Traş (2019) tarafından İç Anadolu'da bir ilde 376 erkek, 245 kızdaki toplam 621 genç üzerinde yaptığı çalışmada duygusal zekanın, sosyal ve duygusal öz-yeterlik üzerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ergenlerin duygusal öz-yeterlikleri ile duygusal zekâları arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Regresyon analizi ile, bireyiçi ilişkiler, uyum sağlama, stres yönetimi, ruhsal durum ve olumlu etki duygusal öz-yeterliğin önemli belirleyicileri olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıdaki çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde duygusal öz-yeterlik kavramının ergenlerde ve beliren yetişkinlerde son yıllarda araştırmacıların ilgi odağı olduğu, gençlerin duygusal öz-yeterlik düzeylerinde artış olmasının onların streslerini, öfkelerini ve kaygılarını yönetebilmelerine katkı sağladığı anlaşılmaktadır.

2.7. Duygusal Öz-Yeterlik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kirk, Schutte ve Hine (2008), duygusal öz-yeterlik ölçeğinin ön geçerlik ve geliştirilmesi amacıyla yaptıkları çalışmada 207 katılımcı Mayer ve Salovey (1997) ve Mayer, Salovey ve Caruso (2004)'nun duygusal zeka ve duygusal öz-yeterlik ile ilişkili olması beklenen yapıların ölçümünü değerlendirmişler ve bu çalışmalara dayanarak ölçeği oluşturmuşlardır. Araştırma sonucunda, yüksek duygusal öz-yeterlik daha çok duygusal zeka ile ilişkili bulunurken, duygusal zekanın daha yüksek performansı, daha yüksek ruh hali ve daha düşük negatif ruh hali ile ilişkili bulunmuştur.

Niditch ve Varela (2012) tarafından 12-18 yaş arasındaki 124 ergen ile yapılan araştırmada, anne ve baba ebeveynlik algıları, duygusal öz-yeterlikleri ve kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, ergenlerin duygusal öz-yeterlikleri ve anne reddinde öngörülen kaygı ve anne kontrolü, kaygının az miktarda önemli bir belirleyicisi olduğu ancak baba reddi ya da her iki ebeveynin kontrolü ve öngörülen duygusal öz-yeterlik önemli bir belirleyicisi olmadığı bulunmuştur. Yani duygusal öz-yeterlik kaygı ve anne reddi arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

Galla ve Wood (2012) tarafından yapılan çalışmada ilkökul çocuklarından oluşan örnekleme standart matematik sınavı için duygusal öz-yeterlik, bireysel farklılıklar, kişinin olumsuz duyguları düzenleme yeteneğine inancı ve kaygı ile ilgili bozukluklardan korunmayı amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, yalnızca duygusal öz-yeterlik düzeyi düşük çocuklar için öngörülen matematik test performansının negatif olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, duygusal öz-yeterliği yüksek olarak kaydedilen çocukların test performansları üzerinde kaygı ile ilgili azalmalar görülmüştür. Sonuç olarak duygusal öz-yeterliğin kaygının olumsuz etkilerini ortadan kaldırmak için yararlı olabileceği görülmüştür.

Goroshit ve Hen (2014) tarafından yapılan çalışmada duygusal öz-yeterliliğin öğretmenlerin öz-yeterlilik ve empati düzeyini ne derece yordadığını incelemek amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini İsrail’de 10 okulda çalışan 273 öğretmen oluşturmaktadır. Bulgular, duygusal öz-yeterliliğin hem empati hem de öğretmenlerin öz yeterliliklerini öngördüğünü göstermiştir. Ayrıca cinsiyet ve akademik derecenin araştırma değişkenleri ile korelasyonu olmadığı, çalışma yılının düşük pozitif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar, karmaşık ve zorlu okul ortamlarında başarılı olmak için öğretmenlerin yalnızca öğretmenlik becerilerini değil, aynı zamanda dirençlerini, hayatta kalmalarını ve yeteneklerini geliştirmek için gereken duygusal kapasiteyi geliştirmeleri gerektiği konusunda artan literatüre katkıda bulunduğu belirtilmiştir.

Valois, Zullig, ve Revels, (2017) tarafından Güney Carolina’da eyalet çapında devlet lisesinde öğrenim görmekte olan 3836 öğrenci örnekleminde duygusal öz-yeterlilik ile saldırganlık ve şiddet içeren davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulgularına göre belirli ırk ve cinsiyetlerdeki öğrencilerin düşük duygusal öz-yeterlilik düzeyleri ile son 30 gün içinde okula silah veya bıçak getirme ya da son 12 ay içerisinde tehdit veya yaralanma oranları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Nowland ve Qualter (2019) tarafından yapılan çalışmada sosyal kaygının, depresif belirtilerin ve duygusal öz-yeterliliğin ortaokula geçiş öncesindeki kaygılara etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Kuzey İngiltere’deki 15 ilkokuldan 10-11 yaşlarında 6. Sınıfı okumakta olan 266 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucunda duygusal öz-yeterlilik düzeyleri yüksek olarak belirlenen öğrencilerin ortaokula geçiş öncesinde daha düşük sosyal tehdit duyarlılığına sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca bulgulara göre duygusal öz-yeterliliği yüksek olan öğrencilerin ortaokula geçiş yaptıktan 4 ay sonra yüksek sosyal uyum gösterdikleri belirtilmiştir.

Yukarıdaki çalışmalar bir arada değerlendirildiğinde öğretmen ve öğretmen adaylarında duygusal öz-yeterliliğin stresi yönetmede temel yeterliliklerden biri olduğu

anlaşılmaktadır. İlkokuldan üniversiteye kadar farklı yaş gruplarındaki örneklerde incelenen duygusal öz-yeterliğin kişilerin uyum düzeylerini arttırdığı anlaşılmaktadır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin yorumlanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere üzerinde durulmuştur.

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışma ilişkisel tarama modelinde oluşturulmuştur. Bu çalışmada korelasyon yöntemi ile betimsel yöntem bir arada kullanılmıştır. İki değişken veya ikiden fazla değişkenler arasında istatistiksel ilişkinin olup olmamasını inceleyen korelasyon yönteminde pozitif korelasyon değişkenlerin birlikte artı birlikte azaldığını ifade eder. Negatif korelasyon ise değişkenlerden birinin artarken diğerinin azalmasını ifade eder yani zıt yönlü durumu belirtir. Betimsel yöntemde ise belirli bir grubun belirli özellikleri sayısal olarak tanımlanır ve mevcut durumun değerlendirmesinin yapılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2017).

3.2. Evren ve Örnekleme

Araştırmanın evreni İzmir’de Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde lisans eğitimine devam ediyor olan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise; aynı fakültede lisans eğitimi süregiden ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İngilizce Öğretmenliği, Resim Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerinde toplam 300 öğrenciden oluşmaktadır. Örnekleme 200 kadın(%66), 100 erkek (%34) öğrenciden meydana gelmektedir. Öğrenciler evrendeki her bireyin eşit seçilme şansının olmadığı durumlarda kullanılan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla seçilmiştir. Çeşitli nedenlerle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi yolu tercih edilmektedir. Bunlar; verilerin zaten toplanmış olması, örneklemin araştırmacını çalıştığı yere yakın olması ya da çalıştığı yerin bu konuda avantaj sağlaması gibi nedenlerdir. Bu araştırmada araştırmacının danışmanının evrende öğretim üyesi olarak görev yapması ve evrendeki her bireyin eşit seçilme şansının olmaması nedeniyle örnekleme seçimi olarak kolay ulaşılabilir örnekleme yolu uygulanmıştır (Gall, Gall ve Borg, 1999).

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak Duygusal Öz-yeterlik Ölçeği, Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

3.3.1. Duygusal Öz-yeterlik Ölçeği (DÖYÖ)

Orijinal ölçek, Kirk, Shutte ve Hine (2008) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye Totan, İkiz ve Karaca (2010) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 32 madde ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların adları sırasıyla duyguları düzenleme, duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma, duyguları anlama, duyguları algılamadır. Ölçek beşli değerlendirme derecelemesi içermekte olup maddelerin her biri hiç emin değilim ile kesinlikle eminim arasında değerlendirilerek derecelendirilmektedir. Alt boyut puanları o alt boyuttaki madde puanlarının toplamının, o alt boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Ölçekte ve alt boyutlarda yüksek puan duygu düzenleme öz yeterliğinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.89; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0.64 , 0.71 , 0.80 , 0.71 olarak ileri sürülmektedir.

3.3.2. Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği (ÇESÖ)

Orijinal ölçek, Johnson ve Johnson (2008) tarafından geliştirilmiştir. Türkçe'ye Karadağ ve Tosun (2014) tarafından uyarlanmıştır. Ölçek 35 madde ve 5 boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutların adları sırasıyla kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı, karşı koyucu dır. Ölçekte yer alan ifadelerin seçenekleri beşli likert tipinde (1-kesinlikle katılmıyorum, 5-kesinlikle katılıyorum) olup alt boyut puanları o alt boyuttaki madde puanlarının toplamının, o alt boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile elde edilmektedir. Ölçekte her biri farklı çatışma eylem stili ölçüldüğünden toplam puan alınmamaktadır. Alt boyutlarda yüksek puan bireyin ilgili çatışma eylem stilini daha fazla kullandığını ifade etmektedir. Alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları 0.79 , 0.76 , 0.77 , 0.78 , 0.72 olarak tespit edilmiştir.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Çalışmada öğrencilerden demografik bazı değişkenleri almaya yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen 3 maddelik form kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, sınıf düzeyi ve okunulan bölüm şeklindeki bilgilerin edinilmesi amaçlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin verilerin toplanması amacıyla ulaşılabilirliği göz önünde bulundurularak sınıflar ve bölümler belirlenmiştir. Uygulama Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden fakülte bazında uygulamaya yapmaya yönelik alınan onay ile belirlenen bölümlerde ders veren öğretim üyelerinden yardım alınarak, Duygusal Öz-yeterlik Ölçeği, Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği ile birlikte kişisel bilgi formu ortalama bir ders saati içerisinde uygulanmıştır. Öğrencilere araştırmanın neden yapıldığı, araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, maddeleri cevaplarken kendilerine en çok uyan cevabı vermeleri ve diğer dikkat edilmesi gereken noktalar açıklanmıştır. Ölçekleri içten bir şekilde yanıtlamalarının çalışmaya ne şekilde bir katkısının olacağı anlatılmış, isim yazmalarının gerekli olmadığı ifade edilmiştir. Ölçekleri nasıl yanıtlayacağı, verecekleri bilgilerin yalnızca araştırma amacıyla kullanılacağı ve gizli tutulacağı aktarılmıştır. Verilen formda maddelerin %10'u veya daha fazlasını cevapsız bırakan ya da birden fazla işaretleme yapan öğrencilere ait veriler araştırmaya dahil edilmemiştir. Örneklemdeki her bir birey için cevapsız ya da birden fazla işaretleme yapılan maddelerin %10'u geçmediği formlarda maddeler için ortalama değer ataması yapılmıştır (Bell, Kromrey ve Ferron, 2009). Bu doğrultuda örneklemdeki 313 kişiden 13'ünün verileri eksik işaretleme nedeniyle dışarıda bırakılmıştır. Analizler 300 kişinin verileri üzerinden yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın kapsamı dahilinde toplanmış olan verilerin analiz süreci öncesinde verilerin temizliğine ilişkin işlemler yapılmıştır (Meyers, Gamst ve Guarimo, 2006; Tabachnick ve Fidel, 2007). İlk olarak frekans tablolarında belirlenmiş hatalı kodlar ve veri değerleri, uygulama formlarından kontrol edilmiş, düzenlenmiş ve temizleme işlemi bitiminin ardından verilerdeki boş değerler incelenmiştir.

Araştırmada toplanan verilerin analiz edilmesi, SPSS (Statistical Package Program for Social Science) 16.0 programının kullanılmasıyla yapılmıştır. Öğretmen adaylarına ait demografik bilgiler frekanslar ve yüzdeler olarak tabloda belirtilmiştir. Ölçeklerin ve alt boyutlarının normallik analizinde çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları dikkate alınmıştır. Çalışmanın sürekli değişkeninden elde edilmiş olan puanların normal dağılım gösterip göstermediğinin tespitinde göz önünde bulundurulmuş çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1 ölçütlerinde bulunması, ölçek puanlarının normal dağılımından önemli bir sapma olmadığı olarak yorumlanması mümkündür (George ve Mallery, 2010, Büyüköztürk, 2011). Yapılmış olan normallik analizinde ölçeklerin ve alt boyutlarından puanların normal dağılımda olduğunun saptandığı için cinsiyetleri açısından karşılaştırılması amacıyla bağımsız iki örneklem t testinden; sınıf düzeyleri ve bölümlere göre karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testinden alınan sonuçlarda anlamlı düzeyde farklılaşma görüldüğü ve farklılaşmanın hangi grupların arasında oluştuğunun belirlenmesi için LSD post hoc testi kullanılmıştır. Ölçekler ile alt boyutlarının aralarındaki ilişkinin analizinde Pearson korelasyonu; duygusal öz yeterliğin çatışma eylem stillerine etkisinin belirlenmesi için çoklu regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçların analizinde güven aralığı %95 (anlamlılık düzeyi 0,05 $p < 0,05$) olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, örnekleme tanıtıcı bulgulara ve alt problemlere ilişkin analiz sonuçlarına yer verilecektir.

4.1 Örnekleme Tanıtıcı Bulgular

Tablo 1’de öğretmen adaylarının demografik değişkenlere açısından frekansları ve yüzdeleri gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Demografik Değişken	Gruplar	n	%
Cinsiyet	Kadın	217	72.3
	Erkek	83	27.7
Sınıf düzeyi	1. sınıf	99	33.0
	2. sınıf	14	4.7
	3. sınıf	77	25.7
	4. sınıf	110	36.7
Bölüm	PDR	107	35.7
	Sayısal	51	17.0
	Sözel	100	33.3
	Sanatsal	18	6.0
	Yabancı dil	24	8.0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılım gösteren 300 öğretmen adayının %72.3’ünü kadınların, %27.7’sini erkeklerin oluşturduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının 99’unun

(%33) birinci sınıf öğrencisi, 14'ünün (%4.7) ikinci sınıf öğrencisi, 77'sinin (%25.7) üçüncü sınıf öğrencisi, 110'unun (%36.7) dördüncü sınıf öğrencisi olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının 107'si (%35.7) PDR bölümünde, 51'i (%17) sayısal bölümlerde, 100'ünün (%33.3) sözel bölümlerde, 18'inin (%6) sanatsal bölümlerde, 24'ünün (%8) yabancı dil bölümlerinde öğrenim görülmektedir.

Verilerin ortalama, standart sapma ve çarpıklık katsayılarına göre normallik analizi sonuçlarını gösteren değerler Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Ölçek ve Alt Boyut Puanlarına Ait Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	n	Min.	Maks	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Duyguları Düzenleme	300	1.96	5.00	3.56	0.46	-0.25	0.73
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	300	1.56	5.00	3.42	0.51	-0.17	0.93
Duyguları Anlama	300	1.88	5.00	3.44	0.56	-0.10	0.15
Duyguları Algılama	300	1.88	5.00	3.69	0.58	-0.40	0.32
Duygusal Öz-Yeterlik	300	1.86	5.00	3.69	0.55	-0.41	0.44
Kaçınmacı	300	1.00	5.00	2.83	0.61	0.15	0.57
Zorlayıcı	300	1.29	5.00	3.31	0.60	0.18	0.18
Kolaylaştırıcı	300	1.86	5.00	3.61	0.63	-0.18	-0.35
Uzlaştırıcı	300	1.71	5.00	3.53	0.55	-0.07	0.20
Karşı Koyucu	303	1.14	4.90	2.93	0.74	0.02	-0.14

Tablo 2 incelendiğinde, Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği'nin duyguları düzenleme alt boyutunda toplanan verilerin ortalama puanı 3.56, standart sapma değeri 0.46, çarpıklık katsayısı - 0.25 olarak saptanmıştır. Duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma al

boyutunda verilerin ortalama puanı 3.42, standart sapma değeri 0.51 ve çarpıklık katsayısı değeri 0.17 olarak saptanmıştır. Duyguları anlama alt boyutundan toplanan verilerin ortalama puanı 3.44, standart sapma değeri 0.56 ve çarpıklık katsayısı değeri -0.10 olarak saptanmıştır. Duyguları algılama toplanan verilerin ortalama puanı 3.69, standart sapma değeri 0.58 ve çarpıklık katsayısı değeri -0.40 olarak saptanmıştır.

Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği'nin Kaçınmacı alt boyutundan toplanan verilerin ortalama puanı 2.83, standart sapma değeri 0.61 ve çarpıklık katsayısı değeri 0.15 olarak saptanmıştır. Zorlayıcı alt boyutundan toplanan verilerin ortalama puanı 3.31, standart sapma değeri 0.60 ve çarpıklık katsayısı değeri 0.18 olarak saptanmıştır. Kolaylaştırıcı alt boyutundan toplanan verilerin ortalama puanı 3.61, standart sapma değeri 0.63 ve çarpıklık katsayısı değeri -0.18 olarak saptanmıştır. Uzlaştırıcı alt boyutundan toplanan verilerin ortalama puanı 3.53, standart sapma değeri 0.55 ve çarpıklık katsayısı değeri -0.07 olarak saptanmıştır. Karşı Koyucu alt boyutundan toplanan verilerin ortalama puanı 2.93, standart sapma değeri 0.74 ve çarpıklık katsayısı değeri 0.02 olarak saptanmıştır. Buna göre, ölçekler ve alt ölçekler ile toplanan araştırma verilerinin çarpıklık ve basıklık katsayıları +1.50 ile -1.50 arasında olduğu için araştırma verilerinin normal dağılım göstermiş olduğu söylenebilmektedir.

Ölçek puanlarının normal dağılımda olduğu saptandığı için parametrik analiz tekniklerinden yararlanılmıştır. Buna göre;

Örneklemin duygusal öz-yeterliklerinin, cinsiyetleri açısından anlamlı farklılaşmanın olup olmadığının tespiti amacıyla Bağımsız İki Örneklem t-Testi, örneklemin duygusal öz-yeterlik puanlarının, sınıf düzeyi ve lisans programına yerleştikleri puan türü açısından anlamlı farklılaşmanın olup olmadığının tespiti amacıyla Tek Yönlü ANOVA analizi, tek Yönlü ANOVA analizinden elde edilmiş olan farklılaşmanın hangi değişkenlerin arasında oluştuğunun belirlenebilmesi için LSD post hoc testi, örneklemin duygusal öz-yeterlik puanlarının, kaçınmacı çatışma eylem stili, zorlayıcı çatışma eylem stili, kolaylaştırıcı çatışma eylem stili, uzlaştırıcı çatışma eylem stili ve karşı koyucu çatışma eylem stili puanları ile arasında anlamlı ilişki olup olmadığının saptanabilmesi amacıyla Pearson Koreasyon analizi uygulanmıştır.

4.2. Araştırmanın Alt Problemlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde Kişisel Bilgi Formu, Duygusal Öz-Yeterlik Ölçeği ve Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği uygulamasından toplanan verilerin analiziyle elde edilen bulgular alt problemlere göre sınıflandırılarak tablo haline getirilmiş ve sonuçlar yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde; cinsiyetleri açısından öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin belirlenmesi üzerinde durulmuştur. Alt probleme dair bulgular Tablo 3 ve Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 3’te duygusal öz-yeterlik puanlarının öğretmen adaylarının cinsiyetleri açısından karşılaştırılmasıyla ilgili bağımsız iki örneklem t testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 3. Duygusal Öz-Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Duyguları Düzenleme	Kadın	217	3.55	0.43	-0.44	0.658
	Erkek	83	3.58	0.53		
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	Kadın	217	3.39	0.51	-1.45	0.147
	Erkek	83	3.49	0.53		
Duyguları Anlama	Kadın	217	3.41	0.54	-1.58	0.114
	Erkek	83	3.52	0.61		
Duyguları Algılama	Kadın	217	3.70	0.53	0.54	0.586
	Erkek	83	3.66	0.68		
DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK	Kadın	217	3.71	0.52	0.92	0.361

Erkek	83	3.64	0.64
-------	----	------	------

Tablo 3 incelendiğinde Duygusal öz-yeterlik ölçeği ve alt boyut puanlarının öğretmen adaylarının cinsiyetine açısından anlamlı farklılaşmadığı ($p>0.05$) saptanmıştır.

Tablo 4'te öğretmen adaylarının çatışma eylem stillerinin cinsiyetleri açısından karşılaştırılmasına ait bağımsız iki örneklem t testi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 4. Çatışma Eylem Stilleri Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	t	p
Kaçınmacı	Kadın	217	2.79	0.60	-1.80	0.073
	Erkek	83	2.93	0.61		
Zorlayıcı	Kadın	217	3.26	0.57	-2.37	0.019
	Erkek	83	3.44	0.65		
Kolaylaştırıcı	Kadın	217	3.61	0.60	0.36	0.721
	Erkek	83	3.59	0.69		
Uzlaştırıcı	Kadın	217	3.52	0.51	-0.45	0.656
	Erkek	83	3.55	0.64		
Karşı Koyucu	Kadın	217	3.62	0.50	-0.25	0.800
	Erkek	83	3.64	0.51		

Tablo 4 incelendiğinde zorlayıcı çatışma eylem stillerinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılaşmadığı saptanmıştır ($t=-2.37$; $p<0.05$). Erkek öğretmen adaylarının zorlayıcı çatışma

eylem stili puanları, kadın öğretmen adaylarının zorlayıcı çatışma eylem stili puanlarından anlamlı olarak daha fazladır.

Kaçınmacı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stili puanlarının öğretmen adaylarının cinsiyetleri açısından anlamlı farklılaşmadığı ($p>0.05$) saptanmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde; sınıf düzeyleri açısından öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği üzerinde durulmuştur. Alt probleme dair bulgular Tablo 5 ve Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 5'te öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlik puanlarının sınıf düzeyleri açısından karşılaştırmasıyla ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 5. Duygusal Öz-Yeterlik Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Duyguları Düzenleme	A-1. sınıf	99	3.44	0.49	3.91	0.009	B,C,D>A
	B-2. sınıf	14	3.71	0.57			
	C-3. sınıf	77	3.58	0.44			
	D-4. sınıf	110	3.63	0.40			
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	A-1. sınıf	99	3.31	0.59	4.07	0.007	D>A,C
	B-2. sınıf	14	3.57	0.57			
	C-3. sınıf	77	3.37	0.47			
	D-4. sınıf	110	3.53	0.43			
Duyguları Anlama	A-1. sınıf	99	3.35	0.62	1.84	0.140	
	B-2. sınıf	14	3.65	0.65			
	C-3. sınıf	77	3.43	0.57			
	D-4. sınıf	110	3.49	0.49			
Duyguları Algılama	A-1. sınıf	99	3.53	0.61	3.84	0.010	B,C,D>A
	B-2. sınıf	14	3.86	0.64			
	C-3. sınıf	77	3.76	0.60			
	D-4. sınıf	110	3.76	0.50			
DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK	A-1. sınıf	99	3.56	0.59	2.79	0.041	B,C,D>A
	B-2. sınıf	14	3.76	0.78			

C-3. sınıf	77	3.77	0.52
D-4. sınıf	110	3.75	0.49

Tablo 5 incelendiğinde öğretmen adaylarının duygularını düzenlemeleri ($F=3.91$; $p<0.05$), duygularını düşünceyi destekleyicisi olarak kullanmaları ($F=4.07$; $p<0.05$), duygularını algılamaları ($F=3.84$; $p<0.05$), duygusal öz-yeterliklerinin ($F=2.79$; $p<0.05$) sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Farklılaşmanın hangi grupların arasında oluştuğunun belirlenmesi için yapılan LSD post hoc testi bulguları incelendiğinde;

- 2, 3 ve 4. sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının duygularını düzenleme puanları, 1. sınıftakilere göre anlamlı olarak daha fazladır.

- 4. sınıftaki öğretmen adaylarının duygularını düşünceyi destekleyicisi olarak kullanma puanları, 1. ve 3. sınıftakilere göre anlamlı olarak daha fazladır.

- 2, 3 ve 4. sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının duyguları algılama puanları, 1. sınıftakilere göre anlamlı olarak daha fazladır.

- 2, 3 ve 4. sınıflarda okuyan öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlik puanları, 1. sınıftakilere göre anlamlı olarak daha fazladır.

Öğretmen adaylarının duygularını anlamalarının sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılaşmadığı ($p>0.05$) saptanmıştır.

Tablo 6'da öğretmen adaylarının çatışma eylem stillerinin cinsiyetleri açısından karşılaştırılmasıyla ilgili bağımsız iki örneklem t testi bulguları gösterilmektedir.

Tablo 6. Çatışma Eylem Stilleri Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılmasına Ait t Testi Sonuçları

Alt Boyut	Sınıf Düzeyi	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Kaçınmacı	A-1. sınıf	99	2.91	0.58	1.87	0.134	
	B-2. sınıf	14	3.03	0.77			
	C-3. sınıf	77	2.75	0.58			
	D-4. sınıf	110	2.78	0.62			

Zorlayıcı	A-1. sınıf	99	3.40	0.63	2.60	0.052
	B-2. sınıf	14	3.49	0.49		
	C-3. sınıf	77	3.17	0.59		
	D-4. sınıf	110	3.31	0.58		
Kolaylaştırıcı	A-1. sınıf	99	3.63	0.62	0.88	0.453
	B-2. sınıf	14	3.71	0.78		
	C-3. sınıf	77	3.66	0.63		
	D-4. sınıf	110	3.53	0.61		
Uzlaştırıcı	A-1. sınıf	99	3.57	0.60	1.01	0.388
	B-2. sınıf	14	3.68	0.54		
	C-3. sınıf	77	3.53	0.52		
	D-4. sınıf	110	3.47	0.53		
Karşı Koyucu	A-1. sınıf	99	3.61	0.49	2.75	0.043
	B-2. sınıf	14	3.97	0.53		
	C-3. sınıf	77	3.56	0.54		
	D-4. sınıf	110	3.64	0.47		

Tablo 6 incelendiğinde kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı çatışma eylem stili puanlarının öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılaşmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının karşı koyucu çatışma eylem stillerinin sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılaştığı saptanmıştır ($F=3.91$; $p<0.05$). Farklılaşmanın hangi grupların arasında oluştuğunun belirlenmesi için yapılmış olan LSD post hoc testi bulgularına göre 2. sınıftaki öğretmen adaylarının karşı koyucu çatışma eylem stili puanları, 1, 3 ve 4. sınıftakilere göre anlamlı olarak daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde; okudukları bölüme göre, öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği üzerinde durulmuştur. Alt probleme dair bulgular Tablo 7 ve Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 7’de duygusal öz-yeterlik puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu bölüm açısından karşılaştırmasıyla ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları gösterilmektedir.

Tablo 7. Duygusal Öz-Yeterlik Puanlarının Okuduğu Bölüme Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	n	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Duyguları Düzenleme	A-PDR	107	3.63	0.42	2.69	0.031	A,B>D
	B-Sayısal	51	3.61	0.51			
	C-Sözel	100	3.50	0.48			
	D-Sanatsal	18	3.30	0.42			
	E-Yabancı dil	24	3.55	0.40			
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	A-PDR	107	3.50	0.45	1.81	0.127	
	B-Sayısal	51	3.45	0.59			
	C-Sözel	100	3.36	0.55			
	D-Sanatsal	18	3.22	0.45			
	E-Yabancı dil	24	3.40	0.43			
Duyguları Anlama	A-PDR	107	3.46	0.56	0.77	0.544	
	B-Sayısal	51	3.51	0.68			
	C-Sözel	100	3.42	0.56			
	D-Sanatsal	18	3.26	0.48			
	E-Yabancı dil	24	3.38	0.39			
Duyguları Algılama	A-PDR	107	3.80	0.50	3.24	0.013	A,B,C,E>D
	B-Sayısal	51	3.72	0.68			
	C-Sözel	100	3.62	0.57			
	D-Sanatsal	18	3.34	0.68			
	E-Yabancı dil	24	3.67	0.50			
DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK	A-PDR	107	3.75	0.49	2.57	0.038	A,B,C,E>D
	B-Sayısal	51	3.79	0.53			
	C-Sözel	100	3.62	0.62			
	D-Sanatsal	18	3.38	0.48			
	E-Yabancı dil	24	3.73	0.55			
	E-Yabancı dil	24	3.54	0.42			

Tablo 7 incelendiğinde Duyguları düzenleme ($F=2.69$; $p<0.05$), duyguları algılama ($F=3.24$; $p<0.05$), duygusal öz-yeterlik ($F=2.57$; $p<0.05$) puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu bölümler açısından anlamlı farklılaştığı saptanmıştır. Farklılaşmanın hangi grupların arasında oluştuğunun belirlenmesi için yapılmış olan LSD post hoc testi bulguları incelendiğinde;

- PDR ve sayısal bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının duyguları düzenleme puanları, sanatsal bölümlerdekilere göre anlamlı olarak daha fazladır.

- PDR, sayısal, sözel ve yabancı dil bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının duyguları algılama puanları, sanatsal bölümlerdekilere göre anlamlı olarak daha fazladır.

- PDR, sayısal, sözel ve yabancı dil bölümlerinde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlik puanları, sanatsal bölümlerdekilere anlamlı olarak daha fazladır.

Öğretmen adaylarının okudukları bölümler açısından duygularını düşüneyi destekleyicisi olarak kullanmaları ve duygularını anlamalarının anlamlı farklılaşmadığı ($p>0,05$) saptanmıştır.

Tablo 8’de öğretmen adaylarının çatışma eylem stillerinin okudukları bölümler açısından karşılaştırmasıyla ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) bulguları gösterilmektedir.

Tablo 8. Çatışma Eylem Stilleri Puanlarının Okuduğu Bölüme Göre Karşılaştırılmasına Ait ANOVA Testi Sonuçları

Alt Boyut	Bölüm	n	\bar{X}	SS	F	p
Kaçınmacı	A-PDR	107	2.77	0.57	1.13	0.343
	B-Sayısal	51	2.88	0.64		
	C-Sözel	100	2.91	0.65		
	D-Sanatsal	18	2.70	0.59		
	E-Yabancı dil	24	2.74	0.53		
Zorlayıcı	A-PDR	107	3.22	0.55	2.03	0.090
	B-Sayısal	51	3.45	0.54		
	C-Sözel	100	3.38	0.60		
	D-Sanatsal	18	3.21	0.94		
	E-Yabancı dil	24	3.20	0.55		
Kolaylaştırıcı	A-PDR	107	3.60	0.58	1.02	0.400
	B-Sayısal	51	3.57	0.72		
	C-Sözel	100	3.68	0.61		
	D-Sanatsal	18	3.37	0.70		
	E-Yabancı dil	24	3.60	0.64		
Uzlaştırıcı	A-PDR	107	3.49	0.50	0.88	0.474
	B-Sayısal	51	3.49	0.57		
	C-Sözel	100	3.61	0.58		
	D-Sanatsal	18	3.42	0.55		
	E-Yabancı dil	24	3.54	0.59		
Karşı Koyucu	A-PDR	107	3.64	0.50	0.72	0.576
	B-Sayısal	51	3.65	0.42		
	C-Sözel	100	3.65	0.51		
	D-Sanatsal	18	3.47	0.72		
	E-Yabancı dil	24	3.54	0.42		

Tablo 8 incelendiğinde çatışma eylem stili puanlarının öğretmen adaylarının okudukları bölümleri açısından anlamlı farklılaşmadığı ($p>0.05$) saptanmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde; öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ölçeğinin alt boyutları ve duygusal öz-yeterlik ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığı üzerinde durulmuştur. Alt probleme dair bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9’da öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlikleri ve alt boyut puanları ile çatışma eylem stilleri arasındaki Pearson korelasyon testi sonuçları gösterilmektedir.

Tablo 9. Duygusal Öz-Yeterlik ile Çatışma Eylem Stilleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Alt Boyutlar	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-Duyguları Düzenleme	0.82**	0.82*	0.84*	0.84*	0.03	0.26*	0.41*	0.39*	0.38*
		*	*	*		*	*	*	*
2-Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	1	0.65*	0.57*	0.53*	0.01	0.17*	0.35*	0.29*	0.24*
		*	*	*		*	*	*	*
3-Duyguları Anlama		1	0.53*	0.56*	0.08	0.26*	0.40*	0.35*	0.31*
			*	*		*	*	*	*
4-Duyguları Algılama			1	0.69*	0.01	0.21*	0.33*	0.34*	0.37*
				*		*	*	*	*
5-DUYGUSAL ÖZ-YETERLİK				1	0.00	0.22*	0.29*	0.29*	0.32*
						*	*	*	*
6-Kaçınmacı					1	0.28*	0.19*	0.23*	0.16*
						*	*	*	*
7-Zorlayıcı						1	0.35*	0.29*	0.42*
							*	*	*
8-Kolaylaştırıcı							1	0.58*	0.43*
								*	*
9-Uzlaştırıcı								1	0.42*
									*
10-Karşı Koyucu									1

* p<0.05

** p<0.01

Tablo 9 incelendiğinde duyguları düzenleme puanları ile zorlayıcı ($r=0.26$; $p<0.05$), kolaylaştırıcı ($r=0.41$; $p<0.05$), uzlaştırıcı ($r=0.39$; $p<0.05$), karşı koyucu ($r=0.38$; $p<0.05$) çatışma eylem stilleri arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. Duyguları düzenleme öz-yeterliği fazla olan öğretmen adaylarının zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri yüksek düzeydedir.

Duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma puanları ile zorlayıcı ($r=0.17$; $p<0.05$), kolaylaştırıcı ($r=0.35$; $p<0.05$), uzlaştırıcı ($r=0.29$; $p<0.05$), karşı koyucu ($r=0.24$;

$p<0.05$) çatışma eylem stilleri arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. Duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma öz-yeterliği fazla olan öğretmen adaylarının zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri yüksek düzeydedir.

Duyguları anlama puanları ile zorlayıcı ($r=0.26$; $p<0.05$), kolaylaştırıcı ($r=0.40$; $p<0.05$), uzlaştırıcı ($r=0.35$; $p<0.05$), karşı koyucu ($r=0.31$; $p<0.05$) çatışma eylem stilleri arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. Duyguları anlama öz-yeterliği fazla olan öğretmen adaylarının zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri yüksek düzeydedir.

Duyguları algılama puanları ile zorlayıcı ($r=0.21$; $p<0.05$), kolaylaştırıcı ($r=0.33$; $p<0.05$), uzlaştırıcı ($r=0.34$; $p<0.05$), karşı koyucu ($r=0.37$; $p<0.05$) çatışma eylem stilleri arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. Duyguları algılama öz-yeterliği fazla olan öğretmen adaylarının zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri yüksek düzeydedir.

Duygusal öz-yeterlik puanları ile zorlayıcı ($r=0.22$; $p<0.05$), kolaylaştırıcı ($r=0.29$; $p<0.05$), uzlaştırıcı ($r=0.29$; $p<0.05$), karşı koyucu ($r=0.32$; $p<0.05$) çatışma eylem stilleri arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır. Duygusal öz-yeterliği fazla olan öğretmen adaylarının zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri yüksek düzeydedir.

Duygusal öz-yeterlik ölçek ve alt boyutları ile kaçınmacı eylem stili arasında anlamlı ilişkinin olmadığı ($p>0.05$) saptanmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi; “Öğretmen adaylarının, duygusal öz-yeterlik ölçeği alt boyutları çatışma eylem stilleri ölçeğinin alt boyutlarındaki değişimin ne kadarını açıklamaktadır?” olarak belirtilmiştir. Bu alt probleme ait bulgular Tablo10, Tablo 11, Tablo 12, Tablo 13 ve Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 10’da duygusal öz-yeterliğin kaçınmacı çatışma eylem stiline etkisiyle ilgili çoklu regresyon analizi bulguları gösterilmektedir.

Tablo 10. Duygusal Öz-Yeterliğin Kaçınmacı Çatışma Eylem Stili Üzerindeki Etkisine Ait Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	B	SH _B	β	t	p
Sabit	2.718	0.278		9.786	0.000
Duyguları Düzenleme	-0.061	0.097	-0.051	-0.627	0.531
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	0.146	0.088	0.135	1.663	0.097
Duyguları Anlama	0.011	0.090	0.010	0.120	0.905
Duyguları Algılama	-0.061	0.094	-0.055	-0.649	0.517
R=0.099 R ² =0.010 ΔR ² =0.004					
F _(4; 295) =0.728 p=0.573					

Tablo 10 incelendiğinde duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının kaçınmacı çatışma eylem stiline etkisiyle ilgili çoklu regresyon analizi bulguları gösterilmektedir. Tablo 10 incelendiğinde duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının kaçınmacı çatışma eylem stiline etkisiyle ilgili çoklu regresyon modelinin uygun olmadığı bulunmuştur ($F_{(4; 295)}=0.73$; $p>0.05$). Duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının, kaçınmacı çatışma eylem stiline etkisiyle ilgili çoklu regresyon modelinin uygun olmadığı bulunmuştur ($\Delta R^2=0.004$) açıklayamadığı tespit edilmiştir.

Tablo 11’de duygusal öz-yeterliğin zorlayıcı çatışma eylem stiline etkisiyle ilgili çoklu regresyon analizi bulguları gösterilmektedir.

Tablo 11. Duygusal Öz-Yeterliğin Zorlayıcı Çatışma Eylem Stili Üzerindeki Etkisine Ait Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	B	SH _B	β	t	p
Sabit	2.135	0.264		8.097	0.000
Duyguları Düzenleme	-0.054	0.093	-0.046	-0.579	0.563
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	0.218	0.083	0.205	2.616	0.009
Duyguları Anlama	0.075	0.086	0.072	0.871	0.384
Duyguları Algılama	0.091	0.089	0.084	1.023	0.307
R=0.281 R ² =0.079 ΔR ² =0.067					
F _(4; 295) =6.326 p=0.000					

Tablo 11 incelendiğinde duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının zorlayıcı çatışma eylem stiline etkisiyle ilgili çoklu regresyon modelinin uygun olduğu saptanmıştır ($F_{(4; 295)}=6.33$; $p<0.05$). Duygusal öz-yeterlik alt boyutları, zorlayıcı çatışma eylem stiline etkisiyle ilgili çoklu regresyon modelinin uygun olduğu saptanmıştır ($\Delta R^2=0.067$) açıklamaktadır. Regresyon modeline göre, duyguları

düşünceyi destekleyici olarak kullanma öz-yeterliğinin zorlayıcı çatışma eylem stili üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisi ($\beta=0.20$; $t=2.62$; $p<0.05$) olduğu saptanmıştır. Duyguları düzenleme, duyguları anlama, duyguları algılama öz-yeterliklerinin zorlayıcı çatışma eylem stilinde anlamlı etki etmediği ($p>0.05$) bulunmuştur.

Tablo 12’de duygusal öz-yeterliğin kolaylaştırıcı çatışma eylem stiline etkisiyle ilgili çoklu regresyon analizi bulguları gösterilmektedir.

Tablo 12. Duygusal Öz-Yeterliğin Kolaylaştırıcı Çatışma Eylem Stili Üzerindeki Etkisine Ait Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	B	SH _B	β	t	p
Sabit	1.640	0.260		6.312	0.000
Duyguları Düzenleme	0.116	0.091	0.094	1.267	0.206
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	0.291	0.082	0.262	3.553	0.000
Duyguları Anlama	0.156	0.084	0.143	1.846	0.066
Duyguları Algılama	-0.001	0.088	-0.001	-0.014	0.989
R=0.429 R ² =0.184 Δ R ² =0.173					
F(4; 295)=16.653 p=0.000					

Tablo 12 incelendiğinde duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının kolaylaştırıcı çatışma eylem stilindeki değişimi yansıtan regresyon modelinin uygun olduğu saptanmıştır ($F_{(4; 295)}=16.65$; $p<0.05$). Duygusal öz-yeterlik alt boyutları, kolaylaştırıcı çatışma eylem stilindeki değişimin yaklaşık %17’sini ($\Delta R^2=0.173$) açıklamaktadır. Regresyon modeline göre, duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma öz-yeterliğinin kolaylaştırıcı çatışma eylem stili üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisi ($\beta=0.26$; $t=3.55$; $p<0.05$) olduğu saptanmıştır. Duyguları düzenleme, duyguları anlama, duyguları algılama öz-yeterliklerinin kolaylaştırıcı çatışma eylem stilinde anlamlı etki etmediği ($p>0.05$) bulunmuştur.

Tablo 13’te duygusal öz-yeterliğin uzlaştırıcı çatışma eylem stiline etkisiyle ilgili çoklu regresyon analizi bulguları gösterilmektedir.

Tablo 13. Duygusal Öz-Yeterliğin Uzlaştırıcı Çatışma Eylem Stili Üzerindeki Etkisine Ait Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	B	SH _B	β	t	p
-------------------	---	-----------------	---------	---	---

Sabit	1.931	0.231		8.342	0.000
Duyguları Düzenleme	0.018	0.081	0.016	0.216	0.829
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	0.217	0.073	0.222	2.973	0.003
Duyguları Anlama	0.192	0.075	0.202	2.563	0.011
Duyguları Algılama	0.023	0.078	0.023	0.289	0.773
R=0.399 R ² =0.159 ΔR ² =0.147					
F _(4; 295) =13.933 p=0.000					

Tablo 13 incelendiğinde duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının uzlaştırmacı çatışma eylem stilinedeki değişimi yansıtan regresyon modelinin uygun olduğu saptanmıştır ($F_{(4; 295)}=13.93$; $p<0.05$). Duygusal öz-yeterlik alt boyutları, uzlaştırmacı çatışma eylem stilinedeki değişimin yaklaşık %15'ini ($\Delta R^2=0.147$) açıklamaktadır. Regresyon modeline göre, duygularını düşüncenin destekleyicisi olarak kullanma ($t=2.97$; $p<0.05$) ve duygularını anlama ($t=2.56$; $p<0.05$) öz-yeterliklerinin uzlaştırmacı çatışma eylem stili üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır. Bağımlı değişken üzerindeki önem sırasına ilişkin regresyon katsayıları incelendiğinde uzlaştırmacı çatışma eylem stili üzerinde en önemli öz-yeterliklerin sırasıyla duygularını düşüncenin destekleyicisi olarak kullanma ($\beta=0.22$) ve duygularını anlama ($\beta=0.20$) olduğu tespit edilmiştir. Duyguları düzenleme ve duyguları algılama öz-yeterliklerinin uzlaştırmacı çatışma eylem stiline anlamlı etki etmediği ($p>0.05$) bulunmuştur.

Tablo 14'te duygusal öz-yeterliğin karşı koyucu çatışma eylem stiline etkisiyle ilgili çoklu regresyon analizi bulguları gösterilmektedir.

Tablo 14. Duygusal Öz-Yeterliğin Karşı koyucu Çatışma Eylem Stili Üzerindeki Etkisine Ait Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	B	SH _B	β	t	p
Sabit	2.214	0.211		10.495	0.000
Duyguları Düzenleme	-0.060	0.074	-0.061	-0.805	0.422
Duyguları Düşünceyi Destekleyici Olarak Kullanma	0.157	0.067	0.177	2.364	0.019
Duyguları Anlama	0.226	0.068	0.259	3.298	0.001
Duyguları Algılama	0.066	0.071	0.073	0.926	0.355
R=0.399 R ² =0.159 ΔR ² =0.148					
F _(4; 295) =13.993 p=0.000					

Tablo 14 incelendiğinde duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının karşı koyucu çatışma eylem stilindeki değişimi yansıtan regresyon modelinin uygun olduğu saptanmıştır ($F_{(4; 295)}=13.99$; $p<0.05$). Duygusal öz-yeterlik alt boyutları, karşı koyucu çatışma eylem stilindeki değişimin yaklaşık %15'ini ($\Delta R^2=0.148$) açıklamaktadır. Regresyon modeline göre, duygularını düşüncenin destekleyicisi olarak kullanma ($t=2.36$; $p<0.05$) ve duygularını anlama ($t=3.30$; $p<0.05$) öz-yeterliklerinin karşı koyucu çatışma eylem stili üzerinde olumlu yönde ve anlamlı etkisi olduğu saptanmıştır. Bağımlı değişken üzerindeki önem sırasına ilişkin regresyon katsayıları incelendiğinde karşı koyucu çatışma eylem stili üzerinde en önemli öz-yeterliklerin sırasıyla duyguları anlama ($\beta=0.26$) ve duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma ($\beta=0.18$) olduğu tespit edilmiştir. Duyguları düzenleme ve duyguları algılama öz-yeterliklerinin karşı koyucu çatışma eylem stilinde anlamlı etkiye sahip olmadığı ($p>0.05$) bulunmuştur.



BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu kısımda araştırma sonuçları, ilgili literatür ışığında ve bulguların veriliş sırasına göre tartışılmaktadır.

5.1.1. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Çatışma Eylem Stilleri ve Duygusal Öz-Yeterliği İlişkisi İle İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırmada cinsiyetleri açısından öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı bir farklılaşma gösterip göstermediğinin belirlenmesi ilk alt problem olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, katılımcıların çatışma eylem stillerinden zorlayıcı alt boyutunun cinsiyete göre istatistiki olarak anlamlı farklılaşma gösterdiği ve bu farklılaşmanın erkeklerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu alt problemin sonuçlarına göre bireylerin cinsiyetine göre zorlayıcı çatışma eylem stili farklılaşmakta ancak diğer çatışma stilleri farklılaşmamaktadır. Sonuca göre, erkek öğretmen adaylarının çatışma durumlarında sergileyecekleri eylem stillerinin kadınlara oranla daha fazla zorlayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Zorlayıcı çatışma eylem stili, bireyin yaşadığı anlaşmazlık esnasında aşırı yüke karşı çıkması, kendi kişisel veya anlaşmazlığa sebep olduğu düşünebilecek amaçlarını, karşısındaki kişiyle olan veya bağlantılı olduğu ilişkilerden daha fazla önemseme eğilimini yansıtmaktadır. Erkek öğretmen adayının amaçları ilişkilerden daha fazla önemseme eylemi göstereceği anlaşılmaktadır. Araştırmanın bulguları Oğuz (2007), Arslantaş ve Özkan (2012) bulgularıyla paralellik göstermektedir. Zorlayıcı çatışma çözme stilinin ilişkiye değil amaçlarına önem verme tarzı olduğu düşünüldüğünde literatürde benzer sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Literatürde erkeklerin çatışma durumlarında daha saldırgan davranışlarda bulduklarını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Türnüklü ve Şahin, 2003; Arslan, Hamarta, Arslan ve Saygın, 2010; Aydın, 2017).

Bu araştırmada duygusal öz-yeterlik ve alt boyutlarının öğretmen adaylarında cinsiyetleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği görülmüştür (Tablo

3). Bu bulgu Girgin (2009), Akbolat ve Işık (2012), Soylu (2017)'nin cinsiyetle ilgili bulgularıyla uyum göstermektedir. Öğretmen adayları, eğitimleri esnasında kendilerini tanıma ve geliştirmeye yönelik dersler almakta, psikoloji içerikli eğitimler almaktadır. Dolayısıyla geçirilen eğitim sürecinin etkili olmuş olabileceği, bireylerin duygularını anlama, kontrol etme ve yönetme açısından gelişmiş olabileceği, duygusal öz-yeterlik düzeyi açısından cinsiyete göre anlamlı farklılaşmaya yol açmadığı düşünülmektedir.

Literatürde ise duygusal öz-yeterliğin alt boyutlarında cinsiyete göre farklılaşmanın kadınların lehine veya farklılaşmanın erkeklerin lehine olduğu çalışmalar bulunmaktadır. Literatür incelendiğinde bazı çalışmalarda (İkiz ve Kırtıl Görmez, 2010; Receptoğlu, 2012; Yılmaz ve diğer., 2012) duygusal öz-yeterliğin kadınların lehine farklılaştığı bulunmuştur. Aynı şekilde öğretmen adaylarında duygusal zekanın cinsiyet değişkenine göre incelendiği çalışmalarda da sonuçların kadınların lehine farklılaştığı araştırmalar literatürde mevcuttur. Yüksel(2006), kadınlarda duygusal zekânın erkeklerin lehine daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Kızıl (2012) Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenlere göre incelediği çalışmasında kadınların erkeklere oranla kız öğrenciler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Özmen (2012) ilköğretim öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada kadınların duygusal zekâlarının erkeklere oranla anlamlı şekilde fazla bulmuştur. Literatür incelendiğinde erkeklerin duygusal öz-yeterlik düzeylerinin kadınlardan daha fazla düzeyde bulunduğunu belirten araştırmalara rastlanmaktadır (Valis, Umstattd, Zullig ve Paxon, 2008; Telef, 2011).

Literatür incelendiğinde, duygusal öz-yeterliğin alt boyutlarından olan duyguları algılama alt boyutunun kadınlarda erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur (Totan, İkiz ve Karaca, 2010, Özkan Deniz, 2013). Ceylan (2013) çalışmasında cinsiyete göre incelediğinde duygusal öz-yeterliğin kadınların duygusal öz-yeterlik puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Demirdüzen (2013) kadınların duyguları düzenlemelerinin, anlamaları ve algılamalarının erkeklere oranla fazla olduğunu saptamıştır.

Dolayısıyla, mevcut araştırma bulguları duygusal öz-yeterliğin cinsiyete göre öğretmen adaylarında farklılaşmadığını ortaya koymaktadır, literatürde de çelişkili bulgular göze çarpmaktadır.

5.1.2. Sınıf Düzeyine Göre Öğretmen Adaylarının Çatışma Eylem Stilleri ve Duygusal Öz-Yeterliği İlişkisi İle İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırmada sınıf düzeyleri açısından öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı farklılaşma gösterip göstermediği ikinci alt problem olarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda kaçınmacı, zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı çatışma eylem stili puanlarının öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği ancak karşı koyucu çatışma eylem stili puanlarının ikinci sınıftaki öğretmen adaylarında daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karşı koyucu çatışma eylem stili, bireyin çatışma sırasında amaçlara ve ilişkilere değer verdiğini, çatışmanın yararını görebildiğini, kendisine ve karşı taraftaki bireylere yararlı olacak çözümler araştırmaya yönelebildiği eylem stilidir. Üniversite öğrencileri ilk sınıfta ortama, yaşama, akademik çalışmalara ve beklentilere ilişkin uyum sorunları yaşayabilmekte, arkadaş edinmede güçlükler, yalnızlık, birlikte olduğu ev, sınıf yada yurt arkadaşlarıyla çeşitli anlaşmazlıklar yaşayabilmektedir. İkinci sınıfa gelindiğinde ise, gencin daha bir olgunlaştığı, daha uyumlu ve uzlaşmacı olduğu gözlenmektedir. Mevcut çalışmanın ikinci sınıf öğrencilerinin daha uzlaşmaya ve çözüme yönelik karşı koyucu çatışma eylem stili düzeylerinin diğer sınıf düzeylerine oranla daha yüksek olması bulgusunun, onların bu uyum süreçlerinin bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde çatışma davranışlarının genellikle sınıf düzeyine farklılık göstermediği görülmektedir (Noakes ve Rinaldi, 2006; Gündoğdu ve diğer., 2011). Rehber (2007) ergenlerle yaptığı araştırmasında çatışma çözümü davranışları ile saldırganlıkları arasında sınıf düzeyi açısından fark olmadığını tespit etmiştir. Kişiler arası ilişkilerde çatışmanın da bir problem durumu olduğu düşünüldüğünde Taylan (1990) ve Arslan (2001) çalışmalarında sınıf değişkenlerine göre incelendiğinde problem çözme becerisinin sınıf düzeyi arttıkça problem çözme becerisinin azaldığını tespit etmişlerdir.

Bu araştırmada öğretmen adaylarının duygularını düzenleme, duygularını düşüncenin destekleyicisi olarak kullanma, duygularını algılama ve duygusal öz-yeterliklerinde sınıf düzeyleri açısından farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından duyguları anlama alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda sınıf düzeyi arttıkça puanlarda anlamlı düzeyde artış tespit edilmiştir. Bu sonucun, üniversite birinci sınıftaki

öğrencilerin daha ergenlik dönem özelliklerini gösterdikleri, dolayısıyla duygularında hızlı ve hormonal değişimlerin etkisi olabileceğini, anlama ve yönetmede zorluklar yaşanabileceği, bu gelişimsel yaş dönemi özelliklerinin yanısıra üniversite yaşamına uyum süreçlerinin etkisi altında olduklarının da bir yansıması olduğu düşünülmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde duygusal öz-yeterlik ölçeğinden alınan puanların yaşa veya sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediğini belirten çalışmalarla karşılaşmak mümkündür (Demizdüzen, 2013; Sarıkaya, 2016, Aydın, 2017). Yine duygusal zekanın yaşa göre değişip değişmediğini inceleyen araştırmalarda da benzer sonuçların olduğu araştırmalar literatürde bulunmaktadır (Yüksel, 2006; Babaoğlu 2010). Kızıl (2012) Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâlarının çeşitli değişkenlere göre incelemiş olduğu çalışmasında öğrencilerin yaşlarına göre duygusal zekâlarının farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Yılmaz (2007) sosyal bilgiler öğretmenliği son sınıf öğrencilerine yapmış olduğu çalışmasında duygusal zekânın yaş açısından anlamlı farklılaşma oluşturmadığı bulunmuştur.

5.1.3. Yerleştikleri Bölüme Göre Öğretmen Adaylarının Çatışma Eylem Stilleri ve Duygusal Öz-Yeterliği İlişkisi İle İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırmada okudukları bölüme göre, öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı farklılaşma gösterip göstermediğinin belirlenmesi üçüncü alt problem olarak incelenmiştir. Çatışma eylem stili puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu bölüme açısından farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu sonuç, bölümden bağımsız olarak öğretmen adaylarının belirgin bir çatışma eylem stili olmadığını ortaya koymaktadır. Bu durumda öğretmen adaylarının kişiliklerine ve çatışmaları ele alış şekillerine göre anlaşmazlıklarını ve kişilerarası çatışmalarını daha iyi nasıl yönetecekleri konusunda eğitim ihtiyaçları olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının çatışma eylem stillerinin farklılaşmamasına ilişkin mevcut araştırma bulguları, Demirtaş ve Dönmez (2008) bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Yüksel (2008) problem çözme becerileri bölümlere göre incelendiğinde sözel puan türü ile üniversiteye girmiş öğrencilerin sayısal ve eşit ağırlık puan türü ile üniversiteye girmiş olanlardan daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışmada duygusal öz-yeterlik alt boyutlarından duyguları düzenleme, duyguları algılama, duygusal öz-yeterlik puanlarının öğretmen adaylarının okuduğu bölüm açısından farklılık gösterdiği saptanmıştır. Ayrıca PDR, sayısal, sözel ve yabancı dil bölümlerinde öğrenim görenlerin duygusal öz-yeterlik puanlarının, sanatsal bölümlerdekilere kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır (Tablo 8). Öncelikle, katılımcı sayıları açısından sanat grubu öğretmen adaylarının sayılarının diğer gruplardan oldukça az olmasının bu sonuca yol açmış olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan bu sonuca göre, öğrenim görülen alana göre öğretmen adaylarının duyguları fark etme ve anlama düzeylerinde farklılaşma olmadığı göze çarpmaktadır. Sanat eğitimi ve sanatı öğretmek üzere eğitim alan güzel sanatlar, resim, müzik öğretmenliği adayları, eserlerine yaşantılarını, duygularını yansıtmaktadır. Ortaya koydukları eserler adeta duygularının dış vurumu olarak değerlendirilebilir. Bu sonuç, sanat dallarında eğitim alan öğretmen adaylarının duygularını düzenleme ve duygusal açıdan kendini yeterli hissetme açısından doğal ve alanları gereği olarak diğer gruplardan farklılaşma yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bir yandan da sanat grubu öğretmen adaylarının duygularını yönetme ve düzenleme açısından, özellikle öğretmen olacakları da göz önüne alındığında, kişilerarası ilişkilerini ve kendi içsel duygulanımlarını da daha sağlıklı yönetebilmeleri açısından, daha iyi nasıl yönetecekleri konusunda eğitim ihtiyaçları olabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak Erdoğan (2008), Dicle Üniversitesi öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmada hukuk fakültesi, güzel sanatlar fakültesi gibi sözel bölümlerde okuyan öğrencilerin mühendislik fakültesi, diş hekimliği fakültesi gibi sayısal bölümlerde öğrenim gören öğrencilere oranla daha yüksek duygusal zekâ becerilerine sahip oldukları sonucuna varmıştır.

5.1.4. Öğretmen Adaylarının Çatışma Eylem Stilleri ve Duygusal Öz-Yeterliği İlişkisi İle İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırmada öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ölçeğinin alt boyutları ve duygusal öz-yeterlik ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılaşma olup olmadığının belirlenmesi dördüncü alt problem olarak incelenmiştir. Duyguları düzenleme puanları ile zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri arasında ilişki bulunmuştur. Duygusal öz-yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri yüksek düzeydedir. Duygusal öz-yeterlik ile kaçınmacı eylem stili arasında anlamlı ilişki olmadığı saptanmıştır.

Duygusal öz-yeterlik değişen yaşam koşullarını yönetmeye uygun duygu işlevselliğini gösterebilme becerisine ve kendisinde bu becerinin varlığına yönelik inanışlarını kapsamaktadır. Kişinin kişisel yanışlarına yönelik değerlendirmelerinde, kendisine ve etrafına ait algılarının, inançlarının ve hayata bakış açısının olumlu kalmasını sağlamaktadır. Bireyin kendinin ve başkalarının duygularını anlayabilmesi ile başlayan duygusal öz-yeterlik, Choi, Kluemoer ve Sauley'e (2013) göre; bireyin duygularını bilişsel süreçlerine yardımda kullanabilmesi, duygu durumundaki iniş çıkışlarını anlayabilmesi, kendisinin ve çevresindekilerin duygularını idare edebilmesiyle alakalı becerisine dair algılarından oluştuğu belirtilmektedir. Dolayısıyla, mevcut çalışmada öğretmen adaylarının duyguları düzenleme, duyguları düşünceyi destekleyici olarak kullanma, duyguları anlama, duyguları algılama düzeyleri ve duygusal öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Kaçınmacı eylem stili, bireyin çatışma esnasında umutsuz olduğuna inanarak, hem amaçlarına yönelik adım atmaktan vazgeçme hem de karşısındaki kişi veya anlaşmazlık yaşadığı kişilerle ilişkisini kesmeye yöneldiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, duygusal açıdan öz-yeterli olup, kendi duygusunu ve karşısındakinin duygusunu fark edebilen ve yönetebilen birinin, anlaşmazlık yaşadığında elbette kaçınma göstermeyeceği, duygusal öz-yeterlik ile kaçınmacı eylem stilinin ilişkili olmadığının ortaya çıktığı düşünülmektedir. Mevcut araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının kişilik özelliklerine, anlaşmazlık yaşadığı kişiyle olan ilişki düzeyine, kişisel amacına ulaşmayı ne derece önemli bulduğuna göre çatışma eylem stillerinin farklılık gösterdiğini ve bu eylem stillerinin duygusal öz-yeterlik düzeyleri ile olumlu yönde ilişkili olduğunu gözler önüne sermektedir. Araştırmanın bulguları alanyazındaki diğer araştırmalarla (Rahim ve diğerleri 2002, Jordan ve Troth 2004, Yu ve diğerleri, 2006, Özdemir ve Özdemir, 2007) elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Öğretmenler arasında yapılan bir çalışmada öz yeterlilik inançlarının problem çözme becerilerini etkilediği bulunmuştur (Keskin, 2006). Arslan (2008) çalışması sonucuna göre, duygularını fark etme ile duygularını pozitif yönde kullanma boyutları, çatışma çözme yönelimlerinden bütünleştirmeci ve uzlaşmacı ile ilişkilidir.

5.1.5. Öğretmen Adaylarının Duygusal Öz-Yeterliğin Çatışma Eylem Stilleri Yordaması İle İlgili Bulguların Tartışılması

Araştırmada “Öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlik ölçeği alt boyutları çatışma eylem stilleri ölçeğinin alt boyutlarındaki değişimin ne kadarını açıklamaktadır?” beşinci alt problem olarak incelenmektedir. Duygusal öz-yeterlik alt boyutları; zorlayıcı çatışma eylem stilindeki değişimin yaklaşık %7’sini, kolaylaştırıcı çatışma eylem stilindeki değişimin yaklaşık %17’sini, uzlaştırıcı çatışma eylem stilindeki değişimin yaklaşık %15’ini, karşı koyucu çatışma eylem stilindeki değişimin yaklaşık %15’ini açıklamaktadır. Duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının, kaçınmacı çatışma eylem stilindeki değişimi açıklamadığı tespit edilmiştir. Mevcut bulgular, öğretmen adaylarının çatışma eylem stillerinde duygusal öz-yeterlik düzeylerinin açıklayıcı etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Düşük düzeyde bir etki olarak görünse de, anlaşmazlıkların yaşanma sebebi ve çözme yöntemi, bireylerin durumu ve duygularını algılayış ve hissediş farklılıklarına göre şekil almaktadır. Birey, kendisinin ve diğerinin duygularının ne kadar farkında ise, içgörü düzeyi ne kadar yüksek ise, duygularını ne düzeyde yönetebiliyorsa o kadar sağlıklı ilişkiler kurabilmektedir. Duygusal öz-yeterliğin öz-yeterlik boyutlarından biri olduğu düşünüldüğünde ve çatışmaların sosyal ilişkileri zayıflatan bir rolü olduğu göz önünde bulundurulduğunda yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireylerin sosyal ilişkilerini kuvvetlendirmeye daha fazla önem verdiği söylenebilir (Arseven, 2016; Luszczynska, Gutiérrez-Donã ve Schwarzer, 2005). Anlaşmazlıkların çözümünde, kiminle anlaşmazlık yaşandığı, anlaşmazlık yaşanan kişiyle kurulan ilişkinin düzeyi, ulaşılmak istenen amaçlar, karşılanmaya gereksinim duyulan ihtiyaçlar tümü bir arada devreye girmektedir ve bireyin nasıl bir eylemde bulunacağına zemin oluşturmaktadır. İşte bu noktada, duygusal öz-yeterliği yüksek olan birinin kendini, diğerini ve süreci kontrol eğilimi daha fazla olacaktır. Ancak sonuçta ortaya konacak eylem stili, birey amacını mı, ihtiyacını mı, anlaşmazlık içinde olduğu kişiyi mi, ulaşmak istediği sonucu mu, neyi daha önemli ve değerli buluyorsa, ona göre farklı olacaktır. Mevcut araştırma sonuçları da, duygusal öz-yeterlik düzeyi yüksek öğretmen adaylarının çatışmalarını çözmek için kaçınmacı eylem stili sergilemeyeceğini, sonuçta kendisini çözüme götüreceği ve anlaşmazlık yaşadığı kişiyle ilişkisinin devamlılığına katkısı olacak bir eylem stilini sergileyeceğini ortaya koymaktadır. Mevcut sonuç, Yaşlıoğlu, Toplu ve Pekdemir (2013)’in de belirttiği gibi, bireyin duygularını tanıması ve kontrol edebilmesi, çatışmalarında amaçlarını ve ilişkisini de gözeterek işbirliği ile çözümleyebilmesine yardımcı olmaktadır şeklinde yorumlanabilir.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilmiş olan bulgulara dayanarak ulaşılan sonuçlar açıklanmaktadır. Öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri ve duygusal öz-yeterlikleri ilişkisinin araştırılması ile bulunan bulgular aşağıda özetlenmektedir.

1. Öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlik puanlarının cinsiyet değişkeninde farklılaşmadığı saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının çatışma eylem stillerinin alt boyutlarından zorlayıcı eylem stili düzeyleri cinsiyete göre incelendiğinde, erkeklerin zorlayıcı çatışma eylem stili puanlarının kadınlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri alt boyutlarından kaçınmacı, kolaylaştırıcı, uzlaştırmacı ve karşı koyucu eylem stilleri düzeyi cinsiyete göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

2. Öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlik düzeyleri incelendiğinde 2, 3 ve 4. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlik düzeylerinin, 1. Sınıfta okuyan öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlik düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının çatışma eylem stilleri incelendiğinde 2. sınıftaki öğretmen adaylarının karşı koyucu çatışma eylem stili puanlarının, 1, 3 ve 4. sınıftaki öğretmen adaylarının karşı koyucu çatışma eylem stillerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

3. Öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlik düzeyleri incelendiğinde; PDR, sayısal, sözel ve yabancı dil bölümlerinde öğrenim görenlerin duygusal öz-yeterlik puanlarının, sanat bölümlerinde öğrenim görenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. PDR ve sayısal bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının duyguları düzenleme puanları, sanatsal bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının duyguları düzenleme puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının çatışma eylem stillerinin alt boyutlarından zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu stiller ve duyguları düşüncenin destekleyicisi olarak kullanma düzeyi, duyguları anlama alt boyutları sınıf düzeyine göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır.

4. Öğretmen adaylarının duyguları düzenleme puanları ile zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu yönde ilişki saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının duyguları düşüncüyü destekleyici olarak kullanma puanları ile zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu yönde ilişki saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının duyguları anlama puanları ile zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu yönde ilişki bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının duyguları algılama puanları ile zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu yönde ilişki bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlik puanları ile zorlayıcı, kolaylaştırıcı, uzlaştırıcı, karşı koyucu çatışma eylem stilleri puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu yönde ilişki bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının duygusal öz-yeterlikleri ve alt boyutları ile kaçınmacı eylem stilleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmamıştır.

5. Öğretmen adaylarında duygusal öz-yeterlik alt boyutları, zorlayıcı çatışma eylem stilindeki değişimin yaklaşık %7'sini açıkladığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarında duygusal öz-yeterlik alt boyutları, kolaylaştırıcı çatışma eylem stilindeki değişimin yaklaşık %17'sini açıkladığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarında duygusal öz-yeterlik alt boyutları, uzlaştırmacı çatışma eylem stilindeki değişimin yaklaşık %15'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarında duygusal öz-yeterlik alt boyutları, karşı koyucu çatışma eylem stilindeki değişimin yaklaşık %15'ini açıkladığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarında duygusal öz-yeterlik alt boyutlarının, kaçınmacı çatışma eylem stilindeki değişimi açıklamadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar yukarıda açıklanmıştır. Bu doğrultuda ileriki araştırmalara dönük aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde bulunan 300 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Yapılacak araştırmaların daha geniş örnekleme, farklı eğitim fakültelerinde ve eğitim fakülteleri haricindeki fakültelerde de yapılmasının üniversite gençliği ve öğretmen adayları açısından daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilmesi açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

2. Bu araştırmada çalışmaya demografik değişken olarak, öğretmen adaylarının cinsiyeti, sınıf düzeyleri ve okudukları bölümler dahil edilmiştir. Yapılacak çalışmalarda araştırmanın değişkenlerinin çeşitlendirilmesinin alanyazına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Uygulamaya dönük olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. İnsanların yaşadığı her ortamda olduğu gibi okullarda da çeşitli nedenlerle kişiler arası çatışmalar meydana gelebilmektedir. Öğretmenlere, hem öğrencilerle hem de idarecilerle yaşayabilecekleri anlaşmazlıkların çözümüne yönelik olarak okul ortamının iyileştirilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler tarafından Çatışma Çözümü ve Arabuluculuk eğitimleri ve hizmet içi eğitimler verilebilir.

2. Okullar yeni nesilleri geleceğe hazırlayan yegane kurumlardır ve asıl amaçları işini seven, üreten ve mutlu bireyler yetiştirmektir. Öğretmenlerin yetiştirdikleri öğrencilerine duygularını fark edip algılama, empati ve duygularını yönetebilme becerilerini kazandırabilmeleri açısından Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler tarafından öğretmen adaylarına duygusal becerilerine yönelik eğitimler verilebilir.

3. Duygu yönetiminin çatışma çözümünde öncül bir basamak olduğu düşünüldüğünde, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini sağlayabilmeleri ve yetiştirecekleri öğrencilerine öğretebilmeleri amacıyla eğitim fakültelerinde duygusal beceri ve çatışma çözümüne yönelik dersler verilebilir.

KAYNAKÇA

- Abacı, R. (2003). *Yaşamın Kalitelendirilmesi* (6. Basım). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Acar, F.(2002). Duygusal Zeka ve Liderlik. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 53-68.
- Afzalur Rahim, M., Psenicka, C., Polychroniou, P., Zhao, J. H., Yu, C. S., Anita Chan, K., ve Ferdousy, S. (2002). A Model Of Emotional İntelligence And Conflict Management Strategies: A Study İn Seven Countries. *The International Journal Of Organizational Analysis*, 10(4), 302-326.
- Akbaş, E. (2006). *İstanbul İli Fatih İlçesi İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi SBE.
- Akbolat, M., & Işık, O. (2012). Sağlık çalışanlarının duygusal zekâ düzeylerinin motivasyonlarına etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 109-124.
- Akgül, G. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişki*: Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Maltepe Üniversitesi SBE.
- Akgün, S. ve Araz, A. (2014). The Effects Of Conflict Resolution Education On Conflict Resolution Skills, Social Competence, And Aggression İn Turkish Elementary School Students. *Journal of Peace Education*. 11(1). 30-45.
- Aktu, Y. (2016). Levinson'un Kuramında İlk Yetişkinlik Döneminin Yaşam Yapısı. *Current Approaches In Psychiatry / Psikiyatride Guncel Yaklaşımlar*. 8(2), 162-177.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory Of Development From The Late Teens Through The Twenties. *The American Psychologist*. 55(5), 469-480.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging Adulthood*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (2006). Emerging Adulthood: Understanding The New Way Of Coming Of Age. *Emerging Adults In America: Coming Of Age In The 21st Century*, 22, 3-19.

- Arnett, J. J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood*. New York, NY, USA: Pearson Education Limited.
- Arnett, J. J. (2015). *Emerging Adulthood: The Winding Road From the Late Teens Through the Twenties*. Second Edition. New York: Oxford University Press.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Electronic Turkish Studies*, 11(19).
- Arslan, C. (2001). *Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler açısından Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Arslan, C., Hamarta, E., Arslan, E., ve Saygın, Y. (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(1).
- Arslantaş, H. İ., ve Özkan, M. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2) 555-570.
- Arslantaş, H. T. ve Özkan, M. T. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Görüşlerine Göre Okul Müdürlerinin Çatışma Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*. 20(2), 555.
- Asıcı, E., ve Uygur, S. S. (2017). Duygusal Öz-Yeterlik ve Affetmenin Algılanan Stres Düzeyini Yordayıcı Rolü. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(3).
- Aslan, Ş. (2008). Duygusal Zekâ, Bireylerarası Çatışmayı Çözümleme Yöntemleriyle İlişkili Midir? Schutte'nın Duygusal Zekâ Ölçeğinin Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Suleyman Demirel University Journal of Faculty of Economics & Administrative Sciences*, 13(3).
- Aydın, B., Yıldız, K., Akgün, N., ve Cerit, Y. (2016). Okul Yöneticilerine Yansıyan Öğretmen Veli Çatışmaları. *11. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*, 78.
- Aydın, E. (2017). *Ergenlerde Çatışma Çözme Ve Anne Baba Tutumlarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi EBE.

- Aydoğdu, B. N., Ekşi, H., ve Çelik, H. Genç Yetişkinlerde Psikolojik Dayanıklılığın Duygusal Öz-Yeterlik ve Kişilerarası Duyarlılık Perspektifinden İncelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 37-54.
- Babaoğlan, E. (2005). Okul Yöneticilerinde Duygusal Zeka. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-136.
- Balat, G., U. ve Dağal, A., B. (2011). *Okul Öncesinde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. İstanbul: Kök Yayınevi.
- Bar-On, R.; (1997). *Emotional Quotient Inventory: Technical Manual*. Toronto: Multi-health Systems.
- Bell, B. A., Kromrey, J. D. ve Ferron, J. M. (2009). Missing data and complex samples: The impact of listwise deletion vs. subpopulation analysis on statistical bias and hypothesis test results when data are MCAR and MAR. *In Proceedings of the Joint Statistical Meetings, Survey Research Methods Section*. (26).
- Bıkmaz, H.F. (2004). Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Özyeterlik İnancı Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*. S:161.
- Bodine, R. J. Ve Crawford, D. K. (1998). *The Handbook of Conflict Resolution Education*. Jossey Bass Publishers, San Francisco.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (14. Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükşahin Çevik, G. (2017). Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerini Ve Çatışma Çözme Stillilerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13(3). 1017-1034. Doi: 10.17860/Mersinefd.320021
- Carman, M. J. (2008). *Exploration Of The Dimensions Of Emerging Adults' Perceptions Of The Transition To Adulthood* (Order No. 3323041). Available From Proquest

Dissertations ve Theses Global. (304383168). Retrieved From <https://search.proquest.com/docview/304383168?accountid=10527>

Ceylan, İ. (2013). *Ergenlerin Benlik Saygısı Ve Duygusal Öz-Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Champman, W. J. Ve Tunmer, E. W. (2003). *Reading Difficulties, Reading-Related Self-Perceptions, And Strategies For Overcoming Negative Self-Beliefs*. *Reading&Writing Quartely*, 19,5-24.

Charbonneau, D. ve Nicol, A. (2002). Emotional Intelligence and Leadership in Adolescents. *Personality and Individual Differences*, (33), 1101-1113.

Charoensukmongkol, P. (2014). Benefits of Mindfulness Meditation on Emotional Intelligence, General Self-Efficacy and Perceived Stress: Evidence from Thailand. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 16, 171–192. Doi: 10.1080/19349637.2014.925364

Choi, S., Kluemper, D. H. ve Sauley, K. S. (2013). Assessing Emotional Self-Efficacy: Evaluating Validity and Dimensionality with Cross-Cultural Samples. *Applied Psychology: An International Review*, 62(1), 97-123.

Curun, F., ve Özkılıçcı, G. (2016). Vakıf Üniversitesinde Çalışan Akademisyenlerde Tükenmişliğin Yordayıcıları: Örgütsel Adalet Algısı ve Çatışma Çözme Stilleri. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 36(1), 65-80.

Dede, F. (2015). *Lise Öğrencilerinin Çatışma Çözme Yaklaşımlarının Bağlanma Stilleri ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Demirdüzen, H. (2013). *Ergenlerin Algılanan Sosyal Destek Düzeyleri İle Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Demirtaş, H., ve Dönmez, B. (2008). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16).

- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict*. New Haven and London: Yale University Pres.
- Doğan, A. ve Cebioğlu, S. (2011). Beliren yetişkinlik: Ergenlikten yetişkinliğe uzanan bir dönem. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28), 11-21.
- Doğan, S. ve Şahin, F.(2007). Duygusal Zeka: Tarihsel Gelişimi ve Örgütler İçin Önemine Kavramsal Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Dökmen, Ü. (2004). *Evrenle Uyumlaşma Sürecinde Var Olmak, Gelişmek, Uzlaşmak*. 11. Baskı, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- Duryea, M.L. (1992) *Conflict and Culture: A Literature Review and Bibliography*, Victoria, British Columbia, Canada: University of Victoria Institute for Dispute Resolution.
- Erdoğan, M. Y. (2008). Duygusal zekâ'nın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*(7/23), 62-76.
- Follett, M.P.(1924). *Creative Experience*. New York: Longmans, Green and Company,
- Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current directions in psychological science*, 11(5), 177-180.
- Furnham, A. (2014). *Gerçekten Bilmeniz Gereken 50 Psikoloji Fikri*. Taş Ş.(Ed.). (çev. Sumru Ağıryürüyen). (2. Baskı); İstanbul: Domingo Yayınevi.
- Galambos, N. L. ve Tilton-Weaver, L. C. (2000). Adolescents' Psychosocial Maturity, Problem Behavior, And Subjective Age: In Search Of The Adultoid. *Applied Developmental Science*. 4(4). 178-192.
- Gall, J. P., Gall, M. D. ve Borg, W. R. (1999). *Applying Educational Research: A Practical Guide*. London: Longman Publishing Group.
- Galla, B. M. Ve Wood, J. J. (2012). Emotional Self Efficacy Moderates Anxiety-Related Impairments in MathPerformance in Elementary School-Age Youth. *Personality and Individual Differences*. 52, 118-122.
- George, D. ve Mallery, M. (2010). *Spss For Windows Step By Step: A Simple Guide And Reference, 17.0 Update*. (10a Ed.). Boston: Pearson.

- Giese-Davis J, Koopman C, Butler L. (2002). Change in Emotion- Regulation Strategy for Women with Metastatic Breast Cancer Following Supportive-Expressive Group Therapy. *Journal of Consult Clinical Psychology*, 70, 916 – 25.
- Girgin, G. (2009). Üniversite öğrencilerinde duygusal zekânın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *KKTC Milli Eğitim Dergisi*, 3, 1-12.
- Glasser,W. (1998). *Choice theory a new psychology of personal freedom*. New York. Harper Collins.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can Matter More than IQ*. New York: Bantom Books.
- Goleman, D. (2002). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Goleman,D.(2007). *Duygusal Zeka*. Yüksel, B. S. (Çev): Varlık Yayınları, İstanbul, ss.30-373.
- Goroshit, M., ve Hen, M. (2014). Does Emotional Self-efficacy Predict Teachers' Self-efficacy and Empathy?. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 26-32.
- Gögebakan Yıldız, D. (2016). Ortaokul Düzeyinde Uygulanan Anlaşmazlık Çözümü ve Akran Arabuluculuk Eğitim Programının Etkililiği (Boylamsal Bir Çalışma)/Effectiveness of Conflict Resolution and Peer Mediation Training Program Applied at Middle School Level (A Longitudinal Study). *e-International Journal of Educational Research*. 7(2).
- Gögebakan Yıldız, D., Çetin, H., Türnüklü, A., Tercan, M., Çetin, C. ve Kaçmaz, T. (2016). “Polatlı Müzakereci-Arabulucu-Lider Öğrenci Yetiştiriyor” Projesinin Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*. 15(2).
- Gündoğdu, R., Yavuzer, Y., ve Karataş, Z. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin çatışma çözme becerilerinin ve kaygı düzeylerinin incelenmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 341-361.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar Öz-Yeterliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179-193.
- Hamarta, E; Deniz, M. E. ve Durmuşoğlu Saltalı, N. (2009). Bağlanma Stillerinin Duygusal Zekâyı Yordama Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 9 (1), 195-229.

- Hançer, M. ve Tanrısevdi, A. (2003). Sosyal Zeka Kavramının Bir Boyutu Olarak Empati ve Performans Üzerine Bir İnceleme. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 27.2: 211-225 .
- Helen X. Chen, Xuemei Xu, Patrick Phillips, (2019) "Emotional intelligence and conflict management styles". *International Journal of Organizational Analysis*, <https://doi.org/10.1108/IJOA-11-2017-1272>
- Hessler, H.M. ve Fainsilber-Katz, L.F. (2010). Brief Report: Associations Between Emotional Competence and Adolescent Risky Behaviour. *Journal of Adolescence*, 33(1), 241-246.
- Ibarrola-García, S., Iriarte, C., ve Aznárez-Sanado, M. (2017). Aprendizaje emocional autoconsciente durante procedimientos de mediación en el contexto escolar. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 75-105.
- İkiz, F. E., Balkan, K., Şensoy, G., Çatal, U., ve Balcı, F. (2018). Çatışma Çözme Ve Arabuluculuk Eğitiminin Sürdürülebilirliği: Ergenlere Ve Topluma Katkıları. *Electronic Turkish Studies*, 13(19).
- İkiz, F. E., ve Görmez, S. K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3).
- Jacobson, R. A. (2012). Managing Conflicts And Resolving Disputes Involving Students On University Campuses: The Present And The Future (Order No. Nr90362). Available From Proquest Dissertations ve Theses Global. (1222263540). RetrievedFrom <https://Search.Proquest.Com/Docview/1222263540?Accountid=10527>
- Jandt, F. E. ve Pedersen, P. B. (1996). *Constructive conflict management: Asia-Pacific cases*. Sage Publications.
- Johnson, D. W. ve Johnson, F. P. (2003). *Joining together*. New York: Pearson Education Inc.
- Johnson, D. W. ve Johnson, R. T. (1995). Teaching Students To Be Peacemakers: Results Of Five Years Of Research. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. 1(4), 417.

- Jordan, Peter J. ve Troth, Ashlea C. (2004). Managing Emotions During Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution. *Human Performance*, 17(2), 195-218.
- Karaca, R., ve İkiz, E. (2010). *Psikolojik Danışma Ve Rehberlikte Çağdaş Bir Anlayış*. İkinci Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karadağ, E. ve Tosun, Ü. (2014). Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği (ÇESÖ): Türkçe'ye Uyarlanması Dil Geçerliliği Ve Ön Psikometrik İncelemesi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*. 34(1). 45-69.
- Karacıoğlu, F., ve Kahya, C. (2011). Lider-Üye Etkileşimi Ve Çatışma Yönetim Stili İlişkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15(2). 337-352.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızıllı, Ş. (2014). *Öğretmenlerin Duygusal Zekaları İle Örgütsel Aldanmışlık Arasındaki İlişki*. Doktora Tezi, İstanbul: Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S. Ve Hine, D. W. (2008). Development and Preliminary Validation of an Emotional Self-Efficacy Scale. *Personality and Individual Differences*. 45(5), 432-436.
- Kirk, B. A., Schutte, N. S. ve Hine, D. W. (2008). Development and Preliminary Validation of An Emotional Self-Efficacy Scale. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 432-436. Doi:10.1016/j.paid.2008.06.010
- Koopman C, Butler LD ve Classen C. (2002). Traumatic Stress Symptoms among Women with Recently Diagnosed Primary Breast Cancer. *Journal of Trauma Stress*, 15, 277–87.
- Köroğlu, G. S. (2006). *Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Algılarına Göre Psikolojik Danışmanların Duygusal Zeka Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Latipun, S., Nasir, R., Zainah, A. Z., & Khairudin, R. (2012). Effectiveness of peer conflict resolution focused counseling in promoting peaceful behavior among adolescents. *Asian Social Science*, 8(9), 8.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Donã, B., ve Schwarzer, R. (2005). General Self-Efficacy In Various Domains Of Human Functioning: Evidence From Five Countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Mayer, J. D. Ve Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence*. In P. Salovey ve D. J. Sluyter (Eds.). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of emotional intelligence*. RJ Sternberg (ed.). Cambridge University Press, Cambridge UK.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Target Articles: "Emotional Intelligence: Theory, Findings, And Implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- McKay, M.T., Dempster, M. ve Byrne, D.G. (2014). An Examination of The Relationship Between Self-Efficacy and Stress in Adolescents: The Role of Gender and Self-Esteem. *Journal of Youth Studies*, 17(9), 1131-1151. Doi: 10.1080/13676261.2014.901494.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10 ve 11. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Destek ve Özyeterlik Düzeylerinin Okula Bağlılıkları ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Meyers, L. S., Gamst, G., Guarimo, A. J. (2006). *Applied Multivariate Research. Design and interpretation*. Londra: Sage Pub.
- Mourer, R. E. (1991). *Managing Conflict: Tactics For School Adminitrotors*. London: Jossey-Bass Publisher.
- Niditch, L. A. Ve Varela, R. E. (2012). Perceptions of Parenting, Emotional Self-Efficacy, and Anxiety in Youth: Test of a Mediational Model. *Child Youth Care Forum*. 41, 21-35.
- Noakes, M. A., ve Rinaldi, C. M. (2006). Age and gender differences in peer conflict. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(6), 881.

- Nowland, R., ve Qualter, P. (2019). Influence of social anxiety and emotional self- efficacy on pre- transition concerns, social threat sensitivity, and social adaptation to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*.
- Oğuz, Y. (2007). *Okul Müdürlerinin Demografik Değişkenler Ve Kişilik Özellikleri İle Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki Farklılıklar Ve İlişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- Özdemir, A. Y., ve Özdemir, A. (2007). Duygusal Zeka Ve Çatışma Yönetimi Stratejileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi: Üniversitede Çalışan Akademik Ve İdari Personel Üzerine Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 393-410.
- Özkan Deniz, B. (2015). *Ergenlerde Duygusal Öz-Yeterlik Ve Sürekli Kaygı İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özmen, Z. K. (2012). *İlköğretim Öğretmenlerinin Duygusal Zeka Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Zaimoğlu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Pekkaya, B. (1994). *Arabulucu Yolu ile Çatışmalara Çözüm Bulma, Arabuluculuk Eğitiminin Okullarda Uygulanması ve Bu Eğitimin Öğrencilerin Benlik Gelişimlerine, Liderlik Becerilerine, Saldırgan Davranışlarına ve Algıladıkları Problem Miktarına Etkisi*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Petrides, K. V., Sangareasu, Y., Furnham, A. ve Fredrickson, N. (2006). Trait Emotional Intelligence and Children's Peer Relations at School. *Social Development*, 15(3), 537–547.
- Petrides, K.V. ve Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Behavioral Validation in Two Studies of Emotion Recognition and Reactivity to Mood Induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39–57. Doi: 10.1002/per.46
- Pool, L. D. ve Qualter, P. (2012). The Dimensional Structure of Emotional Self-Efficacy Scale (ESES). *Australian Journal of Psychology*, 64, 147-154. Doi: 10.1111/j.1742-9536.2011.00039.x

- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*, 13 (3), 206-235.
- Recepoğlu, E. (2012). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin duygusal zeka düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Millî Eğitim*, 194, 149-165.
- Rehber, E. (2007). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerine göre çatışma çözme davranışlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sağkal, A. S., Türnüklü, A. ve Totan, T. (2012). Kişilerarası Barış İçin Empati: Barış Eğitiminin Empati Becerilerine Etkileri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(2). 1447-1460.
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres kontrolü, genel öz-yeterlik, durumluluk kaygı ve yaşam doyumu ile ilişkili bir akış modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Saiti, A. (2015). Conflicts In Schools, Conflict Management Styles And The Role Of The School Leader: A Study Of Greek Primary School Educators. *Educational Management Administration ve Leadership*. 43(4). 582-609.
- Sakarya, Ö. (2013). *Ergenlerin Ruhsal Belirtileri ile Duygusal Özyeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam Boyu Gelişim-Gelişim Psikolojisi*. (11. Baskı). Çev. Galip Yüksel. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sarpkaya, R. (2002). Eğitim Örgütlerinde Çatışma Yönetimi Ve Bir Örnek Olay. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 8(3). 414-429.
- Schrumpf, F., Crawford, D. K., ve Bodine, R. J. (2007). *Okulda Çatışma Çözme Ve Akran Arabuluculuk*. (Çev: F. Gül. Akbalık, B. Dilek Karaduman). Ankara: İmge Kitabevi.
- Sert, M., & Traş, Z. Ergenlerin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(Ek1), 1239-1254.

- Southam-Gerow, M. A. (2014). *Çocuklarda ve Ergenlerde Duygusal Düzenleme: Uygulayıcının Rehberi*. (Çev. Edit. Muzaffer Şahin). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Soylu, Y. (2017). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zekalarının İncelenmesi . *Spor ve Eğitim Bilimleri Dergisi*(1), s. 1-9.
- Super, D. E. (1990). *A life span, life-space approach to career development*. In *Career Choice and Development*, 2nd ed. (Eds D Brown, L Brooks):197–261. San Francisco, Jossey–Bass.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S., ve Ullman, J. B. (2007). *Using multivariate statistics* (Vol. 5). Boston, MA: Pearson.
- Taylan, S. (1990), *Heppner'in Problem Çözme Envanteri'nin Uyarlama, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniv. Sosyal Bil. Enst.
- Telef, B. B. (2011). *Öz-Yeterlikleri Farklı Ergenlerin Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi. Doktora Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Telef, B.B., Karaca, R. (2011). Ergenlerin Öz-Yeterliklerinin ve Psikolojik Semptomlarının İncelenmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16, 499-518.
- Titrek, O. (2013). *IQ'dan EQ'ya Duyguları Zekice Yönetme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tufan, Ş. (2011). *Geliştirilen Duygusal Zeka Eğitimi Programının Ortaöğretim Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi EBE.
- Tuzcuoğlu ve Erdoğan (2014) Ortaokula Devam Eden 11 – 12 Yaş Grubu Çocukların Çatışma Çözme Davranışları İle Annelerinin Ebeveyn Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 2, Sayı: 8, Aralık 2014, s. 355-369.
- Türkay, O., Ünal, A. ve Taşar, O. (2011). Motivasyonel Ve Yapısal Etkenler Altında Duygusal Emeğin İşe Bağlılığa Etkisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (14), 201-222.

- Türnüklü, A., Kaçmaz, T., İkiz, E. ve Balcı, F. (2009). *Liselerde Öğrenci Şiddetinin Önlenmesi Anlaşmazlık Çözümü, Müzakere ve Akran-Arabuluculuk Eğitim Programı*. Ankara: Maya Akademi.
- Türnüklü, A., Şahin, İ. ve Öztürk, N. (2002). İlköğretim Okullarında, Öğrenci, Öğretmen, Okul Yöneticisi Ve Velilerin Çatışma Çözüm Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 574-594.
- Türnüklü, A., ve Şahin, İ. (2003). İlköğretim okullarında çatışma stratejilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Çağdaş Eğitim*, 297, 11-21.
- Ulutaş, A. (2016). Ergenlerde Sosyal Öz-yeterlik Algısı ve Duygusal Öz-yeterlik Arasındaki İlişkinin Yapısal Eşitlik Modeli ile İncelenmesi: Bir Model Önerisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 831-841.
- Valois, R. F., Umstattd, M. R., Zullig, K. J., ve Paxton, R. J. (2008). Physical activity behaviors and emotional self- efficacy: is there a relationship for adolescents?. *Journal of School Health*, 78(6), 321-327.
- Valois, R. F., Zullig, K. J., ve Revels, A. A. (2017). Aggressive and Violent Behavior and Emotional Self- Efficacy: Is There a Relationship for Adolescents?. *Journal of school health*, 87(4), 269-277.
- Vardarlı, G. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Öz-Yeterlik Düzeylerinin Yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Wall, J. A. ve Callister, R. R. (1995). Conflict and its management. *Journal of Management*, 21(3), 515-558.
- Wallace, S.T. ve Alden, L.E. (1997). Social Phobia and Positive Social Events the Price of Success. *Journal of Abnormal Psychology*, 3(106), 416-424.
- Willemse, M. (2008). *Exporing the Relationship between Self-Efficacy and Aggression in a Group of Adolescents in the Peri-Urban Town of Worcester*. Unpublished Master of Art Thesis. University of Stellenbosch.

- Yahyagil, M.Y. ve İker, S. (2009). Job Satisfaction, Emotion Regulation, Stress Relations and Aging. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31, 43-51.
- Yaşlıoğlu, M., Toplu, D., ve Pekdemir, I. (2013). Duygusal Zeka Ve Çatışma Yönetiminin Yöntemleri Arasındaki İlişki Ve Bu İlişkide Lider Üye Etkileşiminin Rolü. *Yönetim Bilimleri Dergisi*. 11(22), 191-220.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal Zekâ ve Eğitim Açısından Doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yıl:7, Sayı: 25*, 139-146.
- Yıldız, K. (2014). İlkokul Müdürlerinin Algılanan Çatışma Yönetim Stilleri Ve Öğretmenlerde Oluşturduğu Stres Düzeyi - Gaziantep Şahinbey İlçesi Örneği. *Uluslararası Multidisipliner Akademik Araştırmalar Dergisi*. 1(1), 120-130.
- Yılmaz, E., Yiğit, R., ve Kaşaracı, İ. (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 371-388.
- Yılmaz, S. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zekaları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum : Atatürk Üniversitesi.
- Yörük, C. (2012). *Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Düzeyleri ile Aile İşlevlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yu, Chun-Sheng., Sardesai, Ron M. ve Lu, June. (2006). Relationship of Emotional Intelligence with Conflict Management Styles: An Empirical Study in China. *International Journal of Management and Enterprise Development*, 3(1/2), 19-29.
- Yüksel, Ç. (2008), *Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası İlişkilerinde Yaşadıkları Problemleri Çözme Becerilerinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal Zeka ve Performans İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,. Erzurum: Atatürk Üniversitesi .



EKLER

EK 1:ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Umut ÇATAL		
E-postası/Web Sayfası	u.catal92@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	9 Eylül Üniversitesi	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	2013-2017
Tez Başlığı	Öğretmen Adaylarının Çatışma Eylem Stilllerinin Duygusal Öz-Yeterlik Düzeylerine Göre İncelenmesi		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Fatma Ebru İKİZ		
Akademik Eserler			
İkiz, F. E., Balkan, K., Şensoy, G., Çatal, U., ve Balcı, F. (2018). Çatışma Çözme Ve Arabuluculuk Eğitiminin Sürdürülebilirliği: Ergenlere Ve Topluma Katkıları. <i>Electronic Turkish Studies</i> , 13(19).			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. UYGULAMA İZİNİ

EK 3: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Bu araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Psikolojik Danışma ve Rehberlik bölümü yüksek lisans tez çalışması kapsamında yapılmaktadır. Her maddeyi dikkatlice okumanız ve içtenlikle cevaplandırmanız beklenmektedir. Teşekkür ederiz.

Psikolojik Danışman Umut Çatal

Cinsiyet: Kadın() Erkek ()

Sınıf düzeyi: Bölüm:

EK 4: DUYGUSAL ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ

<p>Açıklama: Aşağıda verilen her bir ifadeyi okuduktan sonra, o ifade ile ilgili olarak “şu anda kendinizden ne kadar emin olduğunuzu” değerlendiriniz.</p> <p>Tepkinizi, sizi yansıttığını düşündüğünüz boşluğa (X) işareti koyarak belirtiniz.</p>	Hiç emin değilim	Çok az eminim	Biraz eminim	Çoğunlukla eminim	Kesinlikle eminim
1. Kendi olumsuz duygularımı doğru olarak tanımlarım					
2. Başkalarına olumsuz duygularımı olumlu duyguya değiştirmesi için yardım ederim					
3. Olumsuz bir duygu hissederken olumlu bir duygu yaratırım					
4. Olumlu bir duyguyu hissetmeme neyin sebep olduğunu bilirim					
5. Başka biri olumsuz bir duyguyu hissederken ben o duyguyu doğru bir şekilde tanımlarım					
6. Eski problemlere yeni çözümler getirirken olumlu duyguları kullanırım					
7. Başka birinin olumlu duygu yaşamasına neyin neden olduğunu kavrarım					
8. Olumsuz duygumu olumluya çeviririm					
9. Kendi olumlu duygularımı doğru olarak tanımlarım					
10. Başkasının hissettiği duyguları kendimde oluşturabilirim					
11. Olumsuz bir duygu hissetmeme neyin sebep olduğunu bilirim					
12. Baskı altındayken kendi duygularımı düzenlerim					
13. Başkasının ne zaman olumlu bir duygu yaşadığını doğru olarak tanımlarım					
14. İçinde bulunduğum ortama en uygun ruh haline girerim					
15. Başkasının olumsuz duygu yaşamasına neyin sebep olduğunu kavrarım					
16. Diğer kişilerin baskı altındayken duygularını düzenlemesine yardımcı olurum					
17. Beden dilimin ortaya koyduğu duygunun farkında olurum					
18. İyi düşünceler oluşturmak için olumlu duyguları kullanırım					
19. Duygularımın değişmesine neyin sebep olduğunu anlarım					
20. Sinirli iken sakinleşirim					
21. Başkasının beden dilinin ortaya koyduğu duygunun farkında olurum					
22. Bilişsel performansımı arttırmak için duygu yaratırım					
23. Başkasının duygularının değişmesine neyin sebep olduğunu anlarım					
24. Başkasına sinirlendiği bir zamanda sakinleşmesine yardımcı olurum					
25. Yüz ifadem yoluyla hangi duygumu ifade ettiğimin farkında olurum					
26. Fiziksel performansımı arttırmak için duygu yaratırım					
27. Duygularımdaki farklılaşmaya neyin neden olduğunu belirlerim					
28. Bir hedefe ulaşmaya çok yakinken duygularımı düzenlerim					
29. Başkasının yüz ifadesi ile hangi duyguyu ifade ettiğinin farkında olurum					
30. Yaratıcı düşüncelerimin ortaya çıkabilmesi için doğru duyguyu oluştururum					
31. Başkasının duygularındaki farklılaşmasına neyin neden olduğunu belirlerim					
32. Başkasının bir kayıp yaşamasının ardından duygularımı düzenlemesine yardımcı olurum					

EK 5: ÇATIŞMA EYLEM STİLLERİ ÖLÇEĞİ

MADDELER	Asla böyle davranmam	Nadiren böyle davranırım	Bazen böyle davranırım	Sıklıkla böyle davranırım	Çoğunlukla böyle davranırım
	1	2	3	4	5
1. Tartışmadan sakınmak, tartışma sırasında geri çekilmekten daha kolaydır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Bir insanın; senin yaptığını anlamasını sağlayamıyorsan, seni anlamasını sağla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Birbirimizi kollayalım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Hadi gel, hemen çözelim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Tartışma sırasında ilk susan övgüyü hakeder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Güçlü olan, haklı olanı yener.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Gönül alıcı sözler işi kolaylaştırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Yarım ekmek, hiç ekmek olmamasından iyidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Gerçek bilgidedir, çoğunluğun düşüncelerinde değil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Yenilen pehlivan güreşe doymaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Sorun(lar)ı öyle bir çözersiniz ki, düşmanlarınız kaçır giderler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Düşmanın canını belli etmeden al	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Kibar değişim, çatışma yaratmaz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Hiç kimse son cevabı bilmez ama herkes katkıda bulunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Seninle aynı görüşte olmayanlardan uzak dur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Kazanacaklarına inanan insanlar kazanırlar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Kibar sözler için masraf yapmak gerekmez ama getirileri çoktur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Kısasa kısas, haklı bir davranıştır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Ancak, kendi inandıkları gerçeği değiştirmeye hevesli kişiler, başkalarının gerçeklerinden yararlanabilirler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Kavgacı insanlardan uzak durun, onlar hayatı (başkaları için) çekilmez hale getirirler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Kaçmayıp dayanan kişi, başkalarını kaçırır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Tatlı sözler, uyumu garantiler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Hediyeleşmek, iyi arkadaşlık için gereklidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Sorunlarınızı açar ve çatışmayla doğrudan yüzleşerseniz ancak o zaman en iyi çözümü keşfedebilirsiniz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Çatışmalarla başa çıkmanın en iyi yolu, çatışmadan kaçınmaktır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Ağırlığını hissettirmek istersen , ayağını yere sıkı bas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Kibarlık, kızgınlığı yener.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. İstediyinin birazına sahip olmak , hiçbirine sahip olmamaktan iyidir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Açık sözlülük, dürüstlük ve güvenle asla karşılaşamazsın.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Hayatta, uğruna savaşılabacak kadar önemli hiç birşey yoktur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Dünyada iki çeşit insan vardır: Kazananlar ve Kaybedenler	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Birisi sana taş attığında sen ona pamuk at.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Çatışan kişilerin her ikisi de yolun yarısına kadar gelirse, başarılı bir anlaşma yapılır	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Gerçek, sürekli araştırılarak keşfedilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK 6: ÖLÇEK İZİNLERİ**Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği Kullanımı**

umut çatal <u.catal92@gmail.com>

27 Kasım
Sal 18:51

Alıcı: engin.karadag

Sayın Engin Karadağ,

İsmim Umut Çatal. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı öğrencisiyim.

Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında uyarladığınız Çatışma Eylem Stilleri Ölçeğini kullanmak için sizin izninizi istiyorum.

İzin ve içerik bilgileri için cevabınızı bekliyorum.

Saygılarımla...

Engin Karadağ

29 Kasım
Per 10:06

Alıcı: ben

Merhaba Umut ölçeği kullanabilirsin. İçerik bilgileri ölçeğin uyarlama makalesinde ayrıntılı olarak yer almakta, ölçekte makalenin sonunda yer almaktadır. Kolaylıklar dilerim.

Prof. Dr. Engin Karadağ / *Industrial and Organizational Psychology & Educational Leadership and Policy Studies*

[Akdeniz University](http://www.akdeniz.edu.tr) / 07058 Kampus, Antalya, TR

Co-Director: [University Assessments & Research Laboratory \[UniAr\]](http://www.uni-ar.org)

Editor: [Educational Sciences: Theory & Practice \[ESTP\]](http://www.estp.org)

Editor: [Research in Educational Administration & Leadership \[REAL\]](http://www.real.org)

Editor: [Journal of Pedagogical Research \[JPR\]](http://www.jpri.org)

e-mail: engin.karadag@hotmail.com / enginkaradag@akdeniz.edu.tr / enginkaradag@ogu.edu.tr

Phone: +90.242 227 4400 / 4679 | Mobil: +90.505 764 66 50

Web: <http://www.enginkaradag.net> / <http://www.uni-ar.net>

Gönderen: umut

çatal

<u.catal92@gmail.com>

Gönderildi: 27 Kasım 2018 Salı 18:51

Kime: engin.karadag@hotmail.com
 Konu: Çatışma Eylem Stilleri Ölçeği Kullanımı



Duygusal Öz-yeterlik Ölçeği Kullanımı İzni

umut çatal <u.catal92@gmail.com>

21 Kasım
Çar 01:29

Alıcı: ebru.ikiz

Sayın Ebru İkiz,

İsmim Umut Çatal. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık yüksek lisans programı öğrencisiyim.

Yüksek lisans tez çalışmam kapsamında uyarladığımız Duygusal Öz-yeterlik Ölçeğini kullanmak için sizin izninizi istiyorum.

İzin ve içerik bilgileri için cevabınızı bekliyorum.

Saygılarımla...

fatma ebru İkiz

27 Kasım
Sal 11:35

Alıcı: ben

Sayın Umut Çatal, ölçeği tezinizde kullanabilirsiniz

Prof.Dr.

F.

Ebru

İKİZ

Dokuz Eylül Üniversitesi

Buca
Eğitim

Eğitim
Bilimleri

Fakültesi
Bölümü

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı
 F. Ebru İkiz, Prof. Dr.
 Dokuz Eylül University
 Buca Faculty of Education
 The Department of Psychological Counseling and Guidance
 35160 İzmir/TURKEY

gönderen: umut çatal u.catal92@gmail.com

alıcı: ebru.ikiz@deu.edu.tr

tarih: 21 Kas 2018 01:29

konu: Duygusal Öz-yeterlik Ölçeği Kullanımı İzni



